

**БЕЛГОРОДСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МВД РОССИИ
ИМЕНИ И.Д. ПУТИЛИНА**

Е.В. Коваленко

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ
К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

**Белгород
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина
2015**

УДК 37 (075. 8)
ББК 67.401.133
К 56

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина

Коваленко, Е. В.

К 56 Компетентностный подход в подготовке сотрудника полиции к реализации социальной функции правоохранительной деятельности : монография / *Е. В. Коваленко.* – Белгород : Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, 2015. – 236 с.

ISBN 978-5-91776-094-0

Рецензенты:

Мещерякова Е.И., доктор педагогических наук, профессор (Воронежский институт МВД России);

Ченцова М.М. (УМВД России по Белгородской области);

Селин Б.Н., кандидат педагогических наук (Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина).

В монографии рассматривается проблема подготовки сотрудников полиции в вузах МВД России к реализации социальной функции в современном российском обществе на основе компетентностного подхода; раскрываются социально-правовые и научные предпосылки исследования этой проблемы; выделяются общие характеристики социальной метафункции современных институтов полиции и образования в социуме, рассматривается деятельностная парадигма как фактор модернизации профессионального образования сотрудников полиции; исследуется сущность и понятие компетентностного подхода, его основные конструкты на примере ФГОС ВПО подготовки юристов; определяется общий контур концепции формирования в образовательном процессе вуза МВД России культуры социального взаимодействия сотрудника полиции.

**УДК 37 (075. 8)
ББК 67.401.133**

ISBN 978-5-91776-094-0

© РИО Бел ЮИ МВД России
имени И.Д. Путилина,

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	6
1.1. Социальные и научные предпосылки исследования проблемы подготовки сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе	6
1.2. Метауровневая сущность социальной функции полиции и образования в современном российском обществе	22
1.3. Деятельностная парадигма как фактор модернизации профессионального образования сотрудников полиции и реализации ФГОС ВПО	48
ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	67
2.1. Компетентностный подход в образовании	67
2.2. Конструкты компетентностного подхода	78
2.3. Выбор содержания образования на основе концепции компетентностного подхода	120
ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	151
3.1. Профессиональная компетентность преподавателя вуза МВД России как фактор и обязательное условие повышения качества образования	151
3.2. Культура социального взаимодействия сотрудника полиции как образовательный результат	175
3.3. Педагогическое моделирование процесса подготовки сотрудников полиции в вузе МВД России к реализации социальной функции в современном обществе	198
ЛИТЕРАТУРА	219

ВВЕДЕНИЕ

Актуализация проблемы подготовки сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе обусловлена возрастанием роли правопорядка в его развитии. Уровень существующих угроз в сфере национальной безопасности российского общества и интенсивность их возрастания требуют от правоохранительных органов кардинального повышения качества их работы в сфере защиты и сбережения целей, идеалов, ценностей, интересов личности и общества в целом.

Безопасность граждан не обеспечивается на должном уровне, что порождает у них недоверие и неуважительное отношение к сотрудникам полиции, что естественным образом негативно сказывается на результатах взаимодействия сил правопорядка с гражданским обществом в деле борьбы с преступностью. Федеральный закон «О полиции» заменой института «милиции» на институт «полиции» определил его новое положение в обществе, выделив в качестве ведущей функции полиции социальную функцию, заключающуюся в служении обществу, человеку, оказанию услуг населению в правоохранительной деятельности.

Появление нового социального института полиции закономерно порождает проблему совершенствования ведомственного профессионального образования МВД России, требует подготовки специалистов, способных поднять авторитет внутренних дел, способных к реализации новых задач и функций на основе диалога и взаимодействия с населением и зарождающимися элементами гражданского общества.

В монографии излагаются научные и организационные предпосылки исследования проблемы, дан теоретический сравнительный анализ социальной функции образования и полиции как институтов государства и социума, выполняющих общую социальную метафункцию в развитии общества и удовлетворении разнообразных потребностей и интересов граждан. Применение метода функционального моделирования позволило автору выделить общий вектор развития социальной функции исследуемых институтов в направлении интеграции социума и создания условий достойного уровня жизни россиян, обеспечения их нравственной и правовой безопасности.

В отечественной системе образования происходит смена образовательных парадигм, интенсивно сменяют друг друга поколения федеральных образовательных стандартов всех уровней, что, безусловно, учитывая консервативный характер системы ведомственного образования МВД России, не может не порождать существенные противоречия как в педагогической науке, так и в реальном педагогическом процессе.

Эмпирические исследования педагогической практики подготовки сотрудников полиции в вузах МВД России показывают, что переход в них на но-

вые образовательные стандарты во многом объективно затруднен как противоречивостью и незавершенностью теории компетентностного подхода, так и недостаточным уровнем ее освоения педагогами-практиками. Это обстоятельство и подвигло автора на осуществление попытки провести сравнительный анализ имеющихся точек зрения на основные элементы теории компетентностного процесса.

Основное внимание уделено деятельностной парадигме как фактору модернизации профессионального образования сотрудников полиции, сущности и понятию компетентностного подхода, основным конструктам компетентностного подхода и выбору содержания образования на основе компетентностного подхода. Сравнительное исследование позиций ведущих отечественных и зарубежных специалистов-педагогов по теории компетентностного подхода позволило автору сформировать теоретико-методологическую основу для проектирования образовательного процесса в вузе МВД России по подготовке сотрудников полиции к реализации социальной функции.

Современный преподаватель вуза МВД России находится в постоянном поиске путей профессиональной самореализации, нацеленности на решение задач модернизации образования и реализации ФГОС, а это обуславливает объективную потребность и необходимость его инновационной образовательной деятельности во всех звеньях образовательного процесса. Профессиональная компетентность преподавателя вуза рассматривается нами как решающий фактор повышения качества образования.

Смена знаниевой образовательной парадигмы на деятельностную с необходимостью требует от педагога вуза не только знания своей предметной области, но и методологической компетентности, ориентации в современных психолого-педагогических теориях, владения современными интерактивными технологиями и техниками самоорганизации деятельности обучаемого и эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В работе также представлены общие контуры концепции подготовки сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе, обосновываются и даются понятие культуры социального взаимодействия сотрудника как образовательного результата, ее структура, обозначаются механизмы развития. Педагогическое моделирование этого процесса на основе интегративного подхода позволило выделить его отдельные элементы и функциональные связи, составляющие в своей совокупности некую целостность, педагогическую систему.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

1.1. Социальные и научные предпосылки исследования проблемы подготовки сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе

Государственное строительство России на рубеже XXI века характеризуется сменой политического строя, установлением рыночных отношений и динамичным процессом построения демократического правового государства. Одной из важнейших задач этого этапа развития российского общества является создание высокоэффективного социального института – органа исполнительной власти, осуществляющего правоохранительную деятельность и обеспечивающего защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации в XXI веке направлена на сбережение и защиту целей, идеалов, ценностей, интересов личности, общества и народов России в целом. Одним из субъектов обеспечения национальной безопасности является полиция.

Ситуация, сложившаяся в сфере правоохранительной деятельности привела к тому, что уровень работы органов внутренних дел перестал соответствовать уровню социальных ожиданий, что потребовало принятия кардинальных организационно-правовых, кадровых и управленческих решений на государственном уровне.

Наряду с экономическим ростом, модернизацией и развитием производств, положительными изменениями в социальной сфере и уровне жизни россиян происходит активная модернизация правоохранительной системы, в том числе и полиции. Создаются организационно-правовые условия ее взаимодействия с гражданским обществом, направленного на обеспечение социальной стабильности общества и обеспечение приоритета развития личности. Достигается это открытостью и публичностью в работе, формированием системы общественного доверия и поддержки граждан, взаимодействием и сотрудничеством с государственными и муниципальными органами [215, с. 204].

Реформирование органов внутренних дел, трансформация милиции в институт полиции были обусловлены объективной необходимостью придания деятельности полиции выраженной социальной направленности, проявляющейся в социальном служении обществу и предоставлении ему социальных

услуг в правоохранительной сфере [307, с. 12], что и составляет *сущность социальной функции полиции*.

ФЗ «О полиции», определяя в ст. 1 назначение (ведущую функцию) полиции, гласит:

1. Полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства (далее также – граждане; лица), для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности.

2. Полиция незамедлительно приходит на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных противоправных посягательств.

3. Полиция в пределах своих полномочий оказывает содействие федеральным органам государственной власти, органам государственной власти субъектов Российской Федерации, иным государственным органам (далее также – государственные органы), органам местного самоуправления, иным муниципальным органам (далее также – муниципальные органы), общественным объединениям, а также организациям независимо от форм собственности (далее – организации), должностным лицам этих органов и организаций (далее – должностные лица) в защите их прав [274].

На начальном этапе своего становления институт полиции стал преемником основных черт существовавшей ранее правоохранительной системы, сохранив: закрытость деятельности полиции от общества; отсутствие действенных механизмов контроля за деятельностью полиции; сохранение так называемого «телефонного права»; игнорирование и невнимание к мнению граждан в решении общественно-значимых задач; декларативность норм, определяющих меры по борьбе с различными видами преступной деятельности, включая коррупцию, мошенничество и т.п.; избирательность в действиях полиции по защите прав и свобод граждан [215, с. 26].

Следует отметить, что эти черты полиции являются отражением системного кризиса социально-правовой сферы российского общества, проявляющегося в низкой политической культуре общества; неспособности граждан согласованно и четко выражать свои интересы; в подчиненности власти многих общественных институтов, отсутствие у них собственных независимых ресурсов; в вовлеченности государственных и общественных структур, призванных бороться с коррупцией, в коррупционную деятельность; разобщенности и низкой эффективности усилий антикоррупционных структур гражданского общества.

Многие исследователи отмечают наличие взаимного недоверия между институтами гражданского общества и полицией [11, с. 12-24]. Но в обществе зреет осознание того, что в борьбе с преступностью как наиболее опасной формой социального зла государство не может обойтись без широкой поддержки и активного участия общественности и что сила полиции в связи с народом [69, с. 12-13].

Намечаемое взаимодействие полиции с институтами гражданского общества приобретает многокритериальный характер, обусловленный социальным

неравенством россиян. Проявлением социального неравенства в обществе является социальное недовольство граждан, которое основывается на базовых для конкретных слоев общества ценностно-мировоззренческих позициях в отношении распределения собственности, распределения доходов, участия в управлении и т.п., то есть на неудовлетворении своих социальных ожиданий. Как следствие, только 18,0% граждан полагают, что их труд оценивается по достоинству [52, с. 5].

МВД России, реализуя политику открытого взаимодействия, создает необходимые условия для дальнейшего развития партнерских отношений с гражданским обществом, что позволяет гарантировать гражданам их конституционные права и свободы и обеспечивать общественную безопасность [189, с. 139].

В этих условиях обращение к вопросу подготовки сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе как к актуальной педагогической проблеме обусловлено рядом ее социальных, теоретических и практических аспектов.

***Во-первых,** дальнейшим возрастанием роли и значения полиции в развитии общественных отношений и самоорганизации современной России.* Результаты социологических исследований последних лет [215, с. 32] фиксируют динамический процесс становления в России гражданского общества как особой структурированной сферы социума, совокупности межличностных отношений и взаимодействий в рамках различных структур и институтов, его образующих и существующих вне рамок государства. Этот социальный феномен составляют следующие элементы:

- *институты целеполагания* (деятельность строится на основе включенного наблюдения за происходящими в обществе трансформациями и протестно-дискуссионных характеристиках взаимодействия с органами государственного управления);

- *предметно-аналитический* (фиксация в сознании граждан происходящих в обществе изменений и их объединяющие для осуществления или разрешения экономических, политических, социальных, психологических и правовых проблем);

- *организационно-деятельный* (влияние на состав принимаемых решений в сферах государственного управления);

- *протестный* (отторжение текущих либо стратегических инициатив по преобразованию общества);

- *институциональных преобразований* (созидающий и основанный на принципе единства социальных, культурных и личностных изменений).

Выделяются три основные функции гражданского общества: саморегуляция (гомеостазис), социальная интеграция, саморазвитие социальных субъектов гражданского общества.

Роль полиции в становлении и развитии гражданского общества возрастает в силу того, что российское правосознание опосредовано различными институциональными формами жизнедеятельности государства, среди которых: принятие или неприятие экономических, социальных и политических реформ;

отношение к модернизационной и инновационной политике федеральных и местных органов власти; имущественному расслоению общества; экологии жизнедеятельности и жизнеспособности; правоохранительным органам, обеспечивающим безопасность и законность.

При построении гражданского общества необходим учет национальной общественной традиции, уникальности и самодостаточности развития России. В противном случае преобразования в направлении гражданского общества будут ориентироваться, прежде всего, на чужой опыт, тогда как исторический анализ показывает, что непосредственное применение этого опыта разрушающим образом действует на ткани российского социума [215, с. 206].

Роль и значение полиции в развитии общественных отношений возрастает и в связи с тем, что гражданское общество в последние годы представляет собой общественный организм, охватывающий все сферы жизнедеятельности и жизнеобеспечения человека от реального производства до развития социальной инфраструктуры и среды обитания людей.

Полиция осуществляет мониторинг общественных процессов; выявляет случаи, препятствующие развитию общественных отношений и институтов; участвует в обеспечении защиты личности, в поддержании и реализации баланса интересов личности и общества (нации); оказывает влияние на процесс формирования правосознания, правовой культуры граждан и общества в целом; способствует его самоорганизации и укреплению жизнеспособности.

По мнению В.А. Половинкина, в основе социального механизма взаимодействия полиции и институтов гражданского общества заложен процесс, представляющий собой: социальные измерения и социальную диагностику, влияние, ценности, поведение, согласование, договор, результат. Среди форм и видов взаимодействия им выделены:

- процессы воспроизводства населения и его количественно-качественного роста;
- процессы воспитания и образования;
- процессы профессиональной деятельности, включая усиление трудовой мотивации, преодоление иждивенчества и девиантного поведения на рынке труда и в общественной жизни;
- процессы социальной жизнедеятельности, обеспечивающие уровень и качество жизни, общественную безопасность, условия совместного проживания людей и т.п.;
- социальные процессы: отражающие непосредственное участие людей в производстве материальных благ и услуг, в развитии социально-трудовых отношений и социальной защите людей; связанные с осуществлением социальных, социально-экономических, социально-бытовых услуг; формирующие здоровый образ жизни, привлечение к физкультуре и спорту; связанные с духовно-нравственной жизнедеятельностью людей и их развитием; с привлечением к общественной деятельности по противодействию организованной преступности, коррупции, мошенничества, воровства и других форм девиантного пове-

дения людей; предусматривающие непрерывное образование, обеспечивающее гармоничное развитие личности.

Цель взаимодействия полиции и гражданского общества формулируется как достижение максимальной общественной полезности человека-гражданина [215, с. 208].

Во-вторых, бездуховностью, доминированием потребительской культуры, материальных ценностей в российском обществе. Нравственность как базовая характеристика общества, влияющая на состояние духовной безопасности страны, демографические процессы, тесно связана с вариацией выбора между ценностью и антиценностью [179]. В конце XX – начале XXI века российское общество, ввергнутое государством сначала в перестройку, а затем в радикальные реформы, постоянно испытывало моральные девиации и дефицит не столько социальных, экономических и политических, сколько нравственных ориентиров, ценностей и образцов поведения [142].

Как пишет О.Т. Богомолов, «ежедневно сталкиваясь с вопиющими фактами беззакония и произвола, люди утрачивают остроту реакции на них, постепенно проникаются безразличием к происходящему» [33, с. 19]. К.Н. Брутенц отмечает, что «россияне почти без всякого протеста и нравственного неприятия выживают в условиях тотальной коррупции, всеохватывающего взяточничества, сопровождающего едва ли не каждый их шаг, разгула криминалитета» [37, с. 396-397]. Так формируется *терпимость к злу* и смирение перед ним, способствующие его утверждению во все более жестоких формах.

Экономисты отмечают, что «среди составляющих той непомерной социальной цены, которую пришлось заплатить за радикальные экономические реформы в России, – пренебрежение нравственно-психологическим миром, подчеркивая «интенсивное искоренение морально-этической составляющей из социального бытия человека [55, с. 588]. Искусствоведы констатируют, что у нас сформировалась тотально аморальная система [63, с. 73]. А философы связывают происходящее в современной России с тем очевидным фактом, что свобода приводит к высвобождению не только лучшего, но и худшего в человеке и, соответственно, должна предполагать ограничения на высвобождение худшего [304, с. 70-79].

Многие люди утратили веру, а с ней и нравственные ориентиры. Всякая власть и авторитет, диктующие нормы жизни, упали в глазах граждан. Так, понятие добра и зла для них стало относительным. Соответственно, падает уважение к традициям, к семейным ценностям, происходит деградация семьи как важнейшего социального института, что отрицательно отражается на демографических показателях [298].

Член-корреспондент РАН А.В. Юревич разработал в русле развиваемой им количественной макропсихологии индекс нравственного состояния общества, позволяющий дать количественную оценку этого состояния. При этом он приводит следующую статистику:

- ежегодно 2 тыс. детей становятся жертвами убийств и получают тяжкие телесные повреждения;

- каждый год от жестокости родителей страдают 2 млн. детей, а 50 тыс. — убегают из дома;
- ежегодно 5 тыс. женщин гибнут от побоев, нанесенных мужьями;
- насилие над женами, престарелыми родителями и детьми фиксируется в каждой четвертой семье;
- 12% подростков употребляют наркотики;
- более 20% детской порнографии, распространяемой по всему миру, снимается в России;
- около 1,5 млн. российских детей школьного возраста вообще не посещают школу;
- детское и подростковое «социальное дно» охватывает не менее 4 млн. человек;
- темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности;
- в современной России насчитывается около 40 тыс. несовершеннолетних заключенных, что примерно в 3 раза больше, чем было в СССР в начале 1930-х годов [304].

Согласно опросам Левада-Центра, кризис морали, культуры и нравственности большинство респондентов относят к острым общественным проблемам. В 2010-2011 гг. эта проблема тревожила соответственно 28 и 29% опрошенных. Это подтверждается и данными Института социологии РАН (2011 г.), согласно опросам которого моральное состояние общества в 2000-е гг. получило лидирующую позицию среди сфер жизни общества, в которых положение дел в течение этих лет ухудшалось, обогнав при этом такие сферы, как уровень жизни, состояние социальной сферы (здравоохранения, образования, культуры), борьбу с коррупцией и состояние правопорядка. При этом моральный упадок характеризуется как основной вектор, направляющий и определяющий развитие общества в последние 20 лет.

Опросы Левада-Центра, проведенные в 2009-2010 гг. также показывают, что начиная с 2001 г. около 75% россиян не удовлетворены тем, что происходит в области морали и нравственности. При этом 44% опрошенных считают, что за последние 10 лет уровень морали в обществе снизился; 26% опрошенных среди наиболее острых проблем нашего общества назвали кризис морали, культуры, нравственности. Согласно опросам Левада-Центра (2006-2011 гг.), касающимся наиболее острых общественных проблем России, кризис морали, культуры и нравственности к таковым относят: в 2006 г. — 26% опрошенных; в 2008 г. — 30%; в 2010 г. — 28%; в 2011 г. — 29%.

По мнению россиян, резко выросли цинизм (57%) и агрессивность (51%), а ослабли характерные для российской нравственной традиции: товарищество (52%), бескорыстие (59%), душевность (62%), доброжелательность (63%), патриотизм (65%), доверие (65%), честность (66%) и искренность (67%).

Среди основных причин аморализации в постсоветской России можно отметить разрушение привычной идеологической и социальной системы, которое привело к кризису общественной морали и популяризации криминала,

псевдолиберальное понимание свободы как несоблюдения любых правил и запретов, как разнузданности и безответственности, а также игнорирование традиционного для России единства обучения и воспитания молодого поколения.

Это сказывается на психологическом состоянии общества. Согласно опросу Левада-Центра (декабрь 2012 г.), у россиян проявились и окрепли следующие чувства: усталость, безразличие (37%); надежда (30%); растерянность (19%); ожесточение, агрессивность (18%); обида (13%), зависть (12%); отчаяние (12%), страх (12%).

При этом, согласно опросу ВЦИОМ, проведенному в 2010 г., утрату моральных ценностей, безнравственность, распространение наркомании, порнографии, проституции, азартных игр и т.п. считают вероятными в нашей стране в ближайшем будущем 63% опрошенных. Беспокойство по этому поводу (вплоть до сильного страха) испытывают 83% опрошенных [186].

Защита и сохранение традиционных духовных ценностей российского общества (особенно таких, как толерантность, коллективизм, добродушие, сострадательность, милосердие), его менталитета становятся жизненно необходимыми задачами современного общества. Естественно, основная нагрузка при выполнении данной фундаментальной задачи в контексте профилактики аморальности лежит на системе образования. Речь идет о воспитании гражданской активности молодого поколения, о формировании стойкой убежденности в актуальности веками сложившихся духовных традиций, норм и ценностей [87]. Велика роль в этом процессе взаимодействия полиции как государственного института социального контроля и гражданского общества.

Одной из важнейших задач профессионального образования сотрудников полиции является формирование их нравственно-ценностных ориентаций, базовых личностных координат, обеспечивающих социально-ценностную направленность личности в профессиональной деятельности.

В-третьих, наличием острой необходимости диалога власти, государства (полиции в том числе) и гражданского общества (населения). Социальная функция российской полиции реализуется в приоритетных формах, определенных Федеральным законом «О полиции»: защита и безопасность общественных отношений, их воспроизводство и развитие; охрана общественного порядка; противодействие преступности.

ФЗ «О полиции» ввел не только новое наименование социального института правоохранительной деятельности, но и в качестве основы деятельности полиции установил принципы ее деятельности: публичность, беспристрастность, открытость, доверие и поддержка граждан, использование новых техник и технологий. Сотрудники полиции обязаны участвовать в формировании положительного имиджа правоохранительных органов, обеспечивать поддержку и доверие граждан.

В качестве основного критерия оценки деятельности полиции законом определено общественное мнение, зависящее от авторитетности сотрудников и степени доверия граждан к полиции. Оно позволяет не только объективно оценить

роль органов внутренних дел в обеспечении общественной безопасности, но и способствует воспитанию правовой культуры в обществе и уважения к закону.

В дополнение к ФЗ «О полиции» для определения качественных характеристик общественного мнения был разработан ряд показателей, позволяющих отслеживать динамику его уровня с помощью социологических опросов населения:

- уверенность граждан в защищенности своих личных и имущественных интересов (доля положительных оценок в числе опрошенных граждан);
- уверенность граждан в защищенности своих личных и имущественных интересов на объектах транспорта (доля положительных оценок в числе опрошенных граждан);
- оценка эффективности деятельности полиции как государственного института по защите личных и общественных интересов граждан (доля положительных оценок в числе опрошенных граждан);
- готовность граждан оказать поддержку органам внутренних дел (полиции) (доля готовых оказать поддержку от числа опрошенных);
- уровень доверия к органам внутренних дел (доля обратившихся в органы внутренних дел граждан от числа подвергшихся противоправным посягательствам);
- удовлетворенность граждан мерами, принятыми органом внутренних дел по их заявлениям и сообщениям о правонарушениях (доля положительных оценок в числе опрошенных граждан) [87].

В мировой практике функции полиции варьируются в зависимости от типа политического и государственного устройства. В тоталитарных государствах полиция, наряду с борьбой с преступностью, выполняет функцию защиты власти, подавления протестных движений и акций неповиновения, делая упор на репрессивных методах социального контроля и социального воздействия.

При демократических режимах, в правовых государствах, как уже отмечалось, доминирует социальная, защитная функция, а меры карательного, репрессивного характера уступают место мерам правоохранительного характера, социального взаимодействия, упорядочивания и корректировки деятельности граждан и отдельных социальных групп.

Л.В. Крымец, исследуя социальное взаимодействие в контексте философии диалога, отмечает, что с позиций социальной философии социальное взаимодействие в контексте демократизации отношений осуществляется в виде диалога. Диалог как принцип организации и осуществления коммуникативного процесса имеет ярко выраженную духовно-нравственную, гуманистическую сущность. Социальный диалог как фактор динамической сбалансированности общественной системы устанавливает равноправное участие его субъектов, что делает общественную систему устойчивой и дает возможность конструктивного развития социальных процессов. В то время как отсутствие диалогического равноправия имеет тенденцию к повышению уровня социальной напряженности, стимуляции социальных конфликтов, социальной деструкции и социальной энтропии, что делает социальную систему нестабильной.

Диалог, являясь ведущим принципом демократизации социального взаимодействия, устанавливает между его субъектами подлинные отношения доверия. Диалог осуществляется непосредственно на личностном уровне и обуславливает равенство активности и личностных позиций субъектов отношений [134, с. 245-253].

В психологии выделяются следующие условия демократического стиля общения при построении эффективного социального взаимодействия:

- равенство позиций участников общения, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируются способности вставать на позицию другого;

- отсутствие оценок, полное принятие партнера таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;

- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга;

- формирование у партнеров сходных установок относительно одной и той же ситуации;

- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные [207, с. 56-62].

Для повышения эффективности профессиональной деятельности сотрудников полиции в современных условиях им необходимо в совершенстве владеть механизмом построения социального взаимодействия на основе диалога, технологией ведения диалога.

Л.В. Крымец, опережая время, как бы предвидя трагические события в Украине, отмечая ее цивилизационную уникальность и самобытность, рассматривает социальный диалог в качестве «основы, на которой необходимо строить замок настоящего и будущего взаимопонимания между культурами и цивилизациями в нашем мире. Автор делает вывод о том, что между цивилизациями нет четко разделительных линий, между ними существует гигантская широчайшая полоса «диффузионного» взаимопроникновения разных смыслов, культур, воззрений на окружающий мир. Это именно те места, где возможен взаимовыгодный обмен социальным опытом, а это значит, что речь должна идти о наращивании этой граничной полосы и ее расширении. И сам процесс диалога есть отход от центристских взглядов [134, с. 251].

Ход развития событий в процессе разрешения сегодняшнего украинского кризиса, повлекшего гибель тысяч ни в чем неповинных граждан, служит убедительным доказательством правильности этого вывода.

Современная многонациональная, поликультурная Россия, находящаяся в буферной зоне интересов западных стран, при отстаивании своих собственных интересов, в условиях обострения внутренних противоречий, бесспорно, остро нуждается в налаживании всех форм внешнего и внутреннего диалога. Несомненно, и сотрудник российской полиции в социальном взаимодействии должен в совершенстве владеть техниками диалога.

***В-четвертых**, наличием социального заказа на подготовку сотрудника полиции с высоким уровнем культуры социального взаимодействия.*

Российская полиция, являясь важным социальным институтом государства, субъектом правоохранительной системы выполняет охранительную миссию жизнедеятельности российского общества. В этом проявляется социальная природа и социальный характер полицейской деятельности. При этом обеспечение безопасности, защита прав и интересов личности и всего населения являются важнейшим элементом качества жизни российских граждан. Построение правового, демократического государства, развитие общества в первую очередь направлены на удовлетворение их социально значимых потребностей обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Современный сотрудник полиции, по сути, охраняет не только правопорядок в государстве, но на мета-социальном уровне защищает фундаментальные основания человеческого бытия [296, с. 131].

По мнению руководителя одного из ведущих учебных заведений МВД России Н.В. Румянцева, «формируется новое поколение служителей Закона, защитников прав и законных интересов граждан. Полиция должна стать лучше того общества, в котором она существует, подавать пример законопослушного поведения и высокой культуры, служить эталоном профессионализма. В правовом и демократическом обществе структуры, стоящие на страже Закона, должны быть образцом и в морально-нравственном плане. Те есть не плыть в общем потоке социальных проблем и изъязнов, прикрываясь общими словами о несовершенстве всего земного, а противостоять социальному злу и помогать людям, которых они защищают» [232].

Федеральный закон «О полиции» ориентирует сотрудников органов внутренних дел на проведение существенных преобразований своей деятельности в контексте перехода к статусу полиции, стоящей на службе общества. Одно из концептуальных оснований данной модели полиции заключается в том, что доминирующей стратегией ее деятельности должно стать сотрудничество с гражданами в целях совместного предупреждения преступных, деструктивных воздействий отдельных лиц (групп) на правопорядок и общественное благополучие. В рамках реализации данной модели руководством государства делается акцент на изменении контекста профессиональной подготовки кадров полиции, в частности на переформатировании их психологических установок в аспектах применения властных полномочий, смещения доминанты профессиональной деятельности с готовности ОВД к непосредственному пресечению преступлений к активному предупредительному воздействию на факторы социальной ситуации, провоцирующие преступность.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Правоохранительная деятельность», по которому, в основном, ведется подготовка кадров для полиции МВД РФ, содержит требования к результатам образовательного процесса, раскрывающие сущность социального заказа на этого специалиста.

Сотрудник полиции по окончании вуза должен обладать:

– способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; значение гуманистических ценностей, свободы и демократии;

– способностью ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах, использовать знания и методы гуманитарных, экономических и социальных наук при решении социальных и профессиональных задач;

– способностью понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета;

– способностью к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности;

– способностью анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности и т.д.

Приведенные лишь частично общекультурные компетенции, которыми должен обладать сотрудник полиции наглядно свидетельствуют о необходимости его целенаправленной подготовки к социальному взаимодействию, осуществлению социальной функции в профессиональной деятельности

В-пятых, опыт профессионального образования кадров полиции зарубежных стран, основные социально-профессиональные требования, предъявляемые к сотрудникам полиции. Результаты сравнительных педагогических исследований систем профессиональной подготовки сотрудников полиции стран с развитой демократией свидетельствуют о том, что хотя педагогическая практика зарубежного профессионального полицейского образования не строится на какой-то единой согласованной, всеобщей международной системе научно-обоснованных знаний об этом образовании, но в ней проявляются общие тенденции развития в современных условиях. Эти тенденции связаны с происходящими в мире глобальными социально-экономическими преобразованиями, развитием международного законодательства, демократизацией жизни обществ, гуманизацией национальных законодательных систем и систем исполнения наказаний, появлением у полиции функций специализированного социального обслуживания населения [114, с. 46].

И.Ф. Колонтаевская отмечает, что в педагогических аспектах зарубежного профессионального образования сходство определяется, прежде всего, целями и содержанием правоохранительной деятельности, а также общими проблемами борьбы с преступностью. Это обуславливает и сходство целей поли-

цейского образования, его задач, организации, содержания, форм и методов, технологий, средств обеспечения. Интенсивное развитие международных интеграционных процессов в современных условиях усилило взаимное влияние опыта полицейского образования в разных странах, а также долю общего в полицейском образовании в каждой отдельной стране. Эта тенденция повышает объективную целесообразность и возможность использования зарубежного опыта профессионального образования кадров полиции и в нашей стране. Полицейское образование все больше ориентируется на формирование личности полицейского с выраженными установками на решение социальных задач, уважение прав, свобод и достоинства граждан, воспитание культуры общения с населением [114, с. 47].

По мнению С.Е. Кораблева, эффективность преобразований в деятельности российских полицейских структур во многом зависит от того, насколько быстро и прочно сотрудники органов внутренних дел воспримут, поймут и примут как личную известную во всем мире доктрину полиции, стоящей на службе общества. Одно из концептуальных оснований данной доктрины заключается в том, что доминирующей стратегией деятельности полиции должно стать сотрудничество с гражданами в целях совместного предупреждения преступных, деструктивных воздействий отдельных лиц (групп) на правопорядок и общественное благополучие.

В рамках реализации данной модели полиции руководством государства делается акцент на изменении контекста профессиональной подготовки кадров полиции, в частности на переформатировании их психологических установок в аспектах применения властных полномочий, смещения доминанты профессиональной деятельности с готовности ОВД к непосредственному пресечению преступления к активному предупредительному воздействию на факторы социальной ситуации, провоцирующие преступность [122, с. 97].

Автор отмечает, что для понимания социально-психологической специфики взаимоотношений полиции с обществом модели организации взаимоотношений полицейских структур и населения целесообразно исследовать в контексте: а) функций полиции в обществе; б) полномочий полиции и характера их осуществления; в) механизмов и качества обеспечения нормальной деятельности полиции (управление, кадровое и ресурсное обеспечение, профессиональная, психологическая и моральная подготовка, взаимосвязь с другими государственными и социальными институтами); г) соотношения методов предупреждения и пресечения преступности; д) вариативности способов расследования преступлений и поддержания общественного порядка [122, с. 97]. На основе такого углубленного анализа применительно к ситуации в современном российском обществе возможно использование положительного опыта подготовки кадров полиции зарубежных стран.

В-шестых, развитием социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников российской полиции. Системный кризис правоохранительных органов России породил отставание этого важного государственного института социального регулирования от социально-культурных тенденций

развития российского общества. Уровень обеспечения защиты прав и интересов граждан перестал соответствовать социальным ожиданиям. Это вызвало стремление общества коренным образом реформировать малоэффективный социальный институт. Интенсивная фаза – реформы МВД России завершена – создана новая правовая база (Федеральный Закон «О полиции»), сокращена штатная численность, проведена аттестация сотрудников, повышено их денежное содержание, однако, как показывает постреформенная практика, кардинальных качественных изменений в профессиональной деятельности полиции не происходит. Идеология и логика реформы требуют подготовки сотрудника полиции нового типа, способного к эффективному взаимодействию с социумом в динамично изменяющихся реалиях современного мира и в условиях поляризационных сдвигов социальных ориентаций в обществе.

В этой ситуации в профессиональном образовании сотрудников органов внутренних дел со всей остротой проявились накапливающиеся многие годы проблемы. В обобщенном виде они могут быть сформулированы как неадекватность ценностей, целей, содержания и технологий образования социально-культурным тенденциям преобразования российского общества и стратегическим задачам развития его правоохранительной системы.

Педагогическое исследование проблемы развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции, как нам представляется, является необходимым элементом этапа осмысления направлений реформирования системы профессионального образования МВД России. Его результаты позволят не только дать научно обоснованную оценку соответствия традиционной системы профессионального образования сотрудников полиции современным социокультурным тенденциям развития образования в мире и в России, выявить наличие и степень их проявления в ведомственном профессиональном образовании, но и спрогнозировать, смоделировать процесс их дальнейшего развития в условиях коренного реформирования МВД России.

Исследование проблемы развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции осуществляется нами на четырех уровнях: институциональном, методологическом, концептуальном, технологическом.

Институциональный уровень. Как социальный институт постиндустриального общества система профессионального образования сотрудников полиции пока не отреагировала на факторы глобализации, информатизации, гуманизации социально-культурной среды. Не реагирует она пока и как феномен особой культуры, призванный определить нравственно-ценностную основу, механизмы воспроизводства и трансляции соответствующих вызовам времени культурных норм, ценностей, знаний, идей и образцов поведения в поле правовых отношений. Такая трансляция предполагает: а) развитие субъективной культуры сотрудников полиции в процессе овладения ими компонентами объективной культуры и б) проявление ее как основы взаимодействия с социумом.

В настоящее время вузы МВД России осуществляют массовое воспроизводство кадров полиции в качественных параметрах прошлого социального

заказа на специалиста, соответствующего заданным требованиям модели личности сотрудника, определяемой особенностями его профессиональной деятельности. В качестве внешнего фактора, побуждающего вузы МВД России активно включиться в процесс «окультурации» образования на основе общечеловеческих ценностей, выступают ФГОС ВПО, формирующий новый социальный заказ, ориентирующий профессиональное образование на овладение основами человеческой культуры.

В ряду выявленных социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции на институциональном уровне следует отметить следующую: *вектор совершенствования профессионального образования сотрудников полиции МВД России определяется социокультурными процессами развития российского общества и образования.*

Данная тенденция раскрывает сущность важнейшей связи между культурой и профессиональным образованием как социальным институтом. Ее исследование дает ключ к разрешению ведущего противоречия, существующего между социальным заказом и реализуемыми стратегиями профессионального образования сотрудников полиции

Методологический уровень. Стратегия модернизации образования ориентирует на то, что образовательным результатом должны стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых общекультурных компетентностей, позволяющих не только решать узкопрофессиональные задачи, но и воспринимать, оценивать и понимать мир и за пределами профессии.

Сложившаяся система профессионального образования сотрудников органов внутренних дел направлена на подготовку и повышение квалификации специалиста в узких рамках своей профессиональной деятельности, что изначально затрудняет становление ключевых компетентностей у сотрудников полиции, таких, к примеру, как поликультурная и человековедческая компетентности.

Переход от стратегии «постоянного подтягивания профессионального образования кадров полиции к социальной практике» к стратегии «опережающего развития» требует поиска исходных, фундаментальных философских идей, теоретических концепций, гипотез, педагогических ценностей, имеющих методологический смысл по отношению к проблеме социокультурных компонентов реализации новой стратегии, – поиск того, что можно определить как парадигма развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции. Она, по нашему мнению, должна строиться на инновационных идеях синергетического компетентностного, аксиологического, культурологического, личностно-развивающего подходов. В педагогической теории профессионального образования сотрудников полиции МВД России такая парадигма пока не сложилась. В ее творческом поиске мы опираемся на следующую тенденцию: *развитие профессионального и жизненного опыта сотрудника в процессе образования осуществляется на основе овладения им культурой общества.*

Она раскрывает отношения между обретением нового опыта обучающимся и объективной реальностью и дает ключ к разрешению важнейшего для

педагогической практики противоречия между инновационностью и гуманистической направленностью реализуемых в современном российском образовании подходов и консервативностью знаниево-ориентированного подхода, реализуемого в профессиональном образовании сотрудников полиции.

Концептуальный уровень. Разработка концептуальных основ теории развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции предполагает определение сущностных и содержательных характеристик исследуемых тенденций, их влияния на образование, находящееся в современном его состоянии в точке бифуркации – в критическом состоянии, при котором оно как система становится неустойчивым относительно социальных «возмущений». Выявление социокультурных тенденций профессионального образования кадров полиции поможет в раскрытии сущности важнейших связей между культурой и этим конкретным видом профессионального образования. Их исследование даст ключ к разрешению иных ведущих противоречий, существующих: между культуросообразной природой развития личности сотрудника полиции и административно-командными отношениями, блокирующими это развитие; между актуальной потребностью личности сотрудника полиции в развитии субъектности в поликультурной среде и отсутствием необходимых условий для этого в образовательном процессе и т.д.

Примером одной из ведущих тенденций, выявленных нами в ходе исследования, и определяющим образом влияющей на выбор концептуальных идей развития профессионального образования сотрудников полиции является следующая: *на уровень интегрированности системы профессионального образования (как и института полиции в целом) с социумом влияет уровень развития социального партнерства образовательной системы с субъектами гражданского общества и культурой.* Она дает ключ к разрешению важного противоречия в целеполагающем компоненте системы: между целевыми установками подготовки сотрудников полиции к профессиональной деятельности на основе общественного доверия и поддержки граждан и корпоративной закрытостью системы их профессионального образования. Знание социокультурных тенденций позволит спрогнозировать возможные варианты эволюции системы профессионального образования сотрудников полиции и смоделировать процесс усиления этих тенденций как фактора ее устойчивого и поступательного развития. Важнейшими составными частями теоретической модели развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции являются: стратегические, тактические и оперативные цели развития; описание основных концептуальных идей, в соответствии с которыми строится модель; обоснование принципов, механизмов и условий развития; описание качественных изменений системы на основных этапах ее развития; критерии и показатели развития социокультурных тенденций, диагностические процедуры и инструментарий.

Технологический уровень. В период значительных социальных преобразований, и социально-экономических реформ в российском обществе существенно изменилось место человека в системе социальных и культурных координат.

Главным капиталом и генератором прогрессивных социальных изменений становится личностный потенциал, творческая деятельность людей, способность к инновационным изменениям и готовность жить в постоянно изменяющемся мире. Основным источником развития любой образовательной системы является творческая активность ее субъектов, направленная на разрешение существующих в ней противоречий, их стремление к саморазвитию и самореализации в процессе взаимодействия. Традиционная система управления в ведомственном профессиональном образовании МВД России носит административно-командный характер, во многом блокирующий реализацию творческого потенциала как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся. Разрешению этого важнейшего противоречия поможет развитие одной из выявленных нами социокультурных тенденций, раскрывающих связь между образовательным результатом и социокультурным взаимодействием элементов образовательного процесса: *опыт социального взаимодействия сотрудника полиции развивается на основе аккумуляирования опыта полисубъектного взаимодействия в поликультурной образовательной среде.*

В профессиональной педагогике известны глубокие и содержательные исследования образовательных технологий становления учителя, которые подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся социокультурной реальности. Подобный переход востребован и практикой подготовки сотрудников полиции, предотвращения таких негативных явлений, как грубость, неуважительное отношение к людям, коррупция, деформация ценностных ориентаций. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей.

Применительно проблемы развития социокультурных тенденций ведомственного образования представляют значительный интерес технологии полисубъектного управления развитием образовательной системы вуза, формирования культуры делового взаимодействия сотрудников ОВД, формирования поликультурной компетентности сотрудников полиции, которые были разработаны и прошли экспериментальную апробацию в Белгородском юридическом институте МВД России. Требуют разработки и обоснования педагогические условия эффективного применения инновационных образовательных технологий развития социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников полиции, обеспечивающие: направленность образования сотрудника на овладение основами человеческой культуры в течение всей жизни; выбор содержания образования, изоморфного содержанию культуры; применение динамических форм организации образовательного процесса; поликультурную насыщенность образовательной среды; принятие обучающимися на себя ответственности за свое учение и выполнение гражданских обязанностей; взаимное партнерство педагога с обучающимися, их полисубъектное взаимодействие; самоконтроль и самооценка субъектов и т.д. [109, с. 15-17].

1.2. Метауровневая сущность социальной функции полиции и образования в современном российском обществе

Понятие «функция» означает роль, которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому [181, с. 1325]. В исследовании проблемы подготовки сотрудника полиции к реализации социальной функции мы использовали метод функционального моделирования как одного из основных средств, применяемых в комплексных социологических исследованиях. Целью его применения является разработка прогнозной модели развития социального объекта. Объектом изучения является сложнейшая динамическая социальная система – социум, в качестве непосредственного предмета изучения выступают образование и полиция. Топосом (общим местом) образования и полиции, как институтов государства и социума, является их социальная метафункция: та реальная роль, которую эти институты играют в развитии общества и удовлетворении разнообразных интересов граждан.

Для определения основных характеристик социальной функции образования и полиции следует исходить из внутренних функций государства, выражающих его сущность и ту реальную роль, которую оно играет в развитии общества и удовлетворении разнообразных интересов граждан. Функции государства определяются основными задачами, решаемыми им на определенном этапе развития. Вся функциональная деятельность государства направлена на достижение генеральной цели: *блага человека, его нравственного, материального и физического благополучия, максимальной правовой и социальной защищенности личности*. Государство всегда должно выступать как верховный хранитель и защитник законных интересов личности. Через личность государство содействует общественному прогрессу в целом, совершенствует и обогащает всю систему общественных отношений [289, с. 38].

Статья 7 Конституции РФ определяет: «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека». Приоритетными ценностями провозглашены демократия, свобода и равенство, гражданское общество, социально-правовая защищенность личности.

Теория социального государства, центральной проблемой которой является соотношение ценности личности и общества, публичного и частного, впитала в себя передовые идеи мыслителей разных эпох. В качестве сущностных особенностей идеального государства на разных этапах развития цивилизации они выделяли: отсутствие слишком богатых и бедных, все материальные блага распределяются пропорционально (Авицена); грамотное образованное общество (Низам аль Мульк); справедливость в распределении богатств (Насириддин Туси); гармония небесных сфер (Пифагор); гармония и равновесие противоположностей (Макиавелли, Ш. Л. Монтескье); наличие политических консенсусов и договоров

в отношениях между индивидами и государством (Т. Гоббс и Дж. Локк); отсутствие деления людей на богатых и нищих (Ж.Ж. Руссо); совместное сосуществование интересов отдельной личности и государства (Гегель).

Отечественные дореволюционные философы И.А. Ильин, П.И. Новгородцев, В.С. Соловьев отмечали в качестве назначения государства содействие каждому человеку в достижении своих целей.

Важным вкладом российских исследователей в теорию социального государства явились формулирование и обоснование права на достойное человеческое существование, реализация которого связывалась с осуществлением социальных реформ на основе реализации принципа равенства. Так, государственный интерес, по утверждению И.А. Ильина, складывается «из всех духовно-правых интересов всех граждан, причем каждый духовноправый личный интерес оказывается через эту государственную включенность общим и политическим». Дальнейшее развитие понятия «право на достойное человеческое существование» получило в работах П.И. Новгородцева, который был убежден, что данное право должно быть гарантировано государством. По логике рассуждений П.И. Новгородцева, развитие идеи правового государства превращало его, по сути, в социальное правовое государство. И социальное государство становилось просто следующим этапом развития либерального правового государства [198, с. 6-10].

По мнению А.А. Евстратова, «социальность государства – это особый идеал, который основывается на вечной гармонии (а не борьбе) двух противоположных по сути, но единых по своей природе начал в человеке – частного, эгоистичного, стремящегося к выделению, преобладанию над себе подобными (выраженного в обществе), и публичного, всеобщего, стремящегося к сохранению целого (выраженного в государстве), как двух однопорядковых, но по-разному проявляющих себя явлениях. Это идеал, выражающий состояние взаимосбалансированности между государственным и общественным, между публичным и частным интересом [68, с. 201].

Перемены, которые произошли в современном общественном сознании по поводу содержания категории «достойная жизнь», повлияли на серьезные изменения способов реализации социальной функции государства. Раньше право на достойную жизнь связывалось по преимуществу с материальными условиями бытия личности. Сегодня, когда есть возможность обеспечивать определенный материальный минимум, меняется представление о достойной жизни. Акцент смещается в сторону роли человека в обществе, его авторитета, самостоятельности и т.п. ценностей [225, с. 12].

Принято выделять социальные функции государства в широком и узком смысле. Под социальными функциями в широком смысле понимается деятельность государства по регулированию общественных отношений и общественных процессов, объединяющих сообщество людей в определенную целостность. С этой точки зрения социальные функции включают в себя всю деятельность государства по отношению к обществу: экономическую, политическую, духовную, культурную [235, с. 598].

Социальные функции государства в узком смысле – это деятельность государства в рамках особой области общественной жизни – социальной сферы. Под социальной сферой, по мнению Осадной Г.А. (1996), понимается «целостное социальное бытие, где взаимодействуют социальные группы, индивиды, институты власти, общественные организации по поводу и в связи с социальным статусом человека, его ролью в общественной жизни, условиями жизнедеятельности людей, материальным благосостоянием и образом жизни» [197].

О.В. Родионова формулирует определение социальной функции современного государства следующим образом: «Социальная функция – это деятельность государства, направленная на минимизацию различий в доступе членов государства к общественным благам с целью обеспечения стабильности (самосохранения) социума. Она представляет собой определенную, исторически-конкретную систему акций, способов и средств их реализации, интегрирующих различные социальные группы в единое государственно-организованное общество» [226, с. 9].

С.Е. Кораблев полагает, что социальная функция государства – одно из основных направлений (сторон) в его деятельности, осуществляемое в социальной сфере общественных отношений, по обеспечению гражданам достойного уровня жизни, разрешению социальных противоречий и реализации согласованных интересов граждан на основе признаваемых в данном обществе и законодательно закрепленных социальных стандартов [123].

В прогнозной модели социальной функции полиции мы выделяем два уровня: социально-интегративная функция и социально-сервисная. Первый уровень (метауровень) – консолидация общества, моделирование поведения, правосознания социума с опорой на социальную функцию права. Второй уровень – помощь, охрана, поддержка слабо защищенных групп населения и создание комфорта социальной среды.

Социально-интегративная функция деятельности полиции в современном российском обществе обусловлена необходимостью противостоять деструктивному воздействию внешних и внутренних факторов, представляющих угрозу его целостности и развитию.

Направляющий вектор реформирования органов внутренних дел был задан в обращении Президента Российской Федерации В.В. Путина на расширенном заседании коллегии МВД России 17 февраля 2006 г. В своем обращении к коллегии МВД РФ В.В. Путин заявил, что главным критерием эффективности профессиональной деятельности сотрудников внутренних дел является реальное доверие граждан. «Основной стратегической задачей органов внутренних дел на современном этапе является восстановление доверия граждан, последовательная переориентация милиции на социально обслуживающую функцию, установление партнерских отношений с населением. Следует признать, что в большинстве своем люди пока еще не верят в нашу с вами способность защитить их права и законные интересы. Такое положение дел стало результатом бездушного, черствого и формального отношения некоторых со-

трудников к проблемам граждан. Подобное недопустимо и будет жестоко пресекаться» [221, с. 1].

В основе механизмов развития социума лежит неразрывное единство общества и граждан, его составляющих. Поступательное движение социума обуславливается социально-культурным развитием граждан и степенью их активности в происходящих его трансформациях. Генезис социальной сущности личности указывает на возрастание ее субъектности по мере включенности в решение проблем организации и функционирования общественного устройства. Развитие общества осуществляется вперед и вверх, в направлении развития ценностей, в нем доминирующих.

Наблюдаемый ранее естественный ход истории развития человечества под воздействием кризисных явлений приводил к смене социальных формаций в направлении от простых форм к более сложным и совершенным, преимущественно на отдельных территориях, в отдельных государствах.

Современный кризис социума, по мнению И.Ю. Сундиева, носит наднациональный и надгосударственный характер. Его отличие от предшествующих кризисов заключается не только в нарастающей угрозе Омницида (гарантированного уничтожения всего человечества от оружия массового поражения, техногенных и геоклиматических катастроф). «Главная особенность кризиса в том, что возрастание интенсивности негативных событий не приводит к качественному скачку, квантовому переходу на более высокую ступень социального развития. Современный кризис – не системный сбой в саморегуляции больших систем (каковой и является социум), а угрожающий существованию «живой планеты» патологический процесс, вызванный неспецифическими метафакторами» [265, с. 84].

В силу современных глобализационных процессов, происходящих во всех сферах жизнедеятельности человечества (в экономике, финансах, культурной жизни, в отношениях с природой и т.д.), информатизацией постиндустриального общества, возрастает количество и качество угроз, в своей совокупности блокирующих процесс развития. Свидетельством этому является возрастание неустойчивости глобальных систем и их подсистем, возрастают процессы энтропии, теряется их управляемость, возрастает хаос. Проявляются негативные тенденции и в системной организации ценностной подструктуры социума.

Большой интерес и значение для понимания происходящих в российском обществе перемен представляют идеи синергетики о механизмах самоорганизации систем и, в частности, концепция И.Ю. Сундиева и его коллег об особенностях социального системогенеза.

Системогенез рассматривается ими как значимая часть всеобщего системогенеза, составляющая «диалектического развития нашего пространственно-временного континуума». Опираясь на классическую пирамиду основоположника американской гуманистической психологии Абрахама Маслоу, верхние уровни пирамиды (зона психологических потребностей) – это Я-потребности «...в самореализации, самоактуализации, высшая миссия ... существования,

духовная потребность, самая высшая роль человека в человечестве, понимание своего смысла существования...» [310].

Нижние уровни пирамиды связаны с удовлетворением витальных потребностей – «физиологических (органических) потребностей», доминирование которых лежит в основе нижних этажей развития социума (зоопопуляционный уровень). Этим уровням присуща внутривидовая агрессия, территориальная экспансия и право сильного. Более высоким уровнем должна стать психосоциальная формация, гуманистическая сущность которого проявилась в советском обществе, строившемся на основе принципа социальной справедливости. Это был зарождающийся вид новой социальной формации, психосоциальные отношения (основанные на справедливости), которые должны сменить зоопопуляционные отношения.

По мнению И.Ю. Сундиева, фактор, блокирующий процесс такой смены социальной формации, должен обладать метасвойствами патологической системы, которые позволили бы ему преодолеть факторы системогенеза обеспечивающие должное противодействие отклоняющим воздействиям. И его векторно отклоняющая от естественно-исторического процесса развития социума функция является функцией перезапуска вектора социального системогенеза в противоположном направлении. Механизмом такого перенаправления вектора развития социума вспять является подмена задающей модели результата деятельности развития социума, обозначаемой в науке синергетике как аттрактор. Транслируется такая задающая модель результата информационно-голографическими экранами, являющимися элементами геосистем и трудно описываемые с помощью имеющегося в современной науке понятийного аппарата, однако проявляющимися наблюдаемые признаки. В качестве таковых можно рассматривать наличие в современном мире тенденции возврата, повторения социумом прошлого социального опыта, который не является логически вытекающим из закономерностей его исторического развития. Примером такого регресса являются идеи фашизма, уходящие своими корнями в древнеиндийскую культуру и реализованные в нацистской Германии. Эти же идеи дифференциации людей по «чистоте» расы удивительным образом возрождаются в современной Украине, народ которой понес колоссальные потери во второй мировой войне.

Автор обращает внимание исследователей, что невозможность традиционного объяснения таких феноменов является истинным двигателем науки и частью психосоциального системогенеза. По его мнению, такой блокирующий развитие социума метафактор обладает разумностью и субъектностью, не имеющими аналогов в нашем обыденном понимании в силу того, что его интеллект и иные свойства формировались не в системе социума и цивилизации, а в иных, более высоких по иерархическому уровню системах мироздания. На уровне обыденного сознания он ассоциируется у людей с более понятными образами социальных элементов: мировое правительство, масонская ложа, мировое закулисье, наделяемые функциями деструктивного характера.

Такая методологическая позиция исследования современных социальных процессов на метауровне объективно необходима, она позволяет составить модель происходящего не на основе взгляда изнутри системного наблюдателя, а на основе взгляда со стороны, с позиции системы более высокого уровня организации.

Для понимания сущности И.Ю. Сундиев приводит наглядную модель метафактора, блокирующего развитие социума: гигантского архетипического змея, ненасытно пожирающего самого себя за хвост (Уробниса). По замыслу ученого, «образ поедающего себя змея – ненасытной сущности, замкнутой самой на себе «по горизонтали» – в кольцо – очень удобен для иллюстрации Общества потребления и того, каким способом осуществляется попытка блокирования социального системогенеза. Уроборос как высшая стадия развития капитализма разместился как раз между Зоопопуляционным и Психосоциальным уровнями системной организации пространственно-временного континуума, замкнув человечество на процессе удовлетворения его витальных потребностей. Более того, змею начали удаваться попытки (пока локально) разворота вектора системогенеза вспять во времени и пространстве» [265, с. 86].

Зоопопуляция как большая система и как одна из ступеней системогенеза служит для удовлетворения витальных потребностей (исключительно для поддержания гомеостаза – «сохранению живого вещества в пространстве и во времени» – пища, одежда, жилье, транспорт, тепло и освещение и т.д.).

«Психосоциальная цивилизация – это более высокий уровень потребностей ее субъектов (выход на сакральное). Главенствующими для человека (психогенетическая доминанта) являются высшие – нравственно-этические потребности: потребности в социальной справедливости, в творчестве, в постижении смысла жизни, в самом социальном строительстве». Автор напоминает, «что субдоминанта всегда содействует доминанте в достижении результата действия – удовлетворение витальных потребностей должно быть основой для раскрытия психосоциальных функций человека (а не наоборот)» [265, с. 87].

Нравственно-этические построения сложно наблюдать в силу их особенностей, в их основе лежат нематериализованные конструкты – «смыслы», которые нельзя употребить. Поэтому в общество потребления вводятся потребительские суррогаты – фирменные «бренды», «лайки», «мажоры», «понты» и т.п., вбрасываются все новые, более престижные и удобные в потреблении продукты производства (автомобили, компьютеры, телефоны, видеотехника), ведущие к возрастанию интенсивности сменяемости потребностей. В качестве элементарных энергетических единиц системы (системокванты по И.Ю. Сундиеву) выступают «результативные отрезки деятельности от возникновения до удовлетворения потребности», которые разгоняют процесс движения в системе по горизонтали, расходуя ее энергетический потенциал, предназначенный для развития вверх.

И.Ю. Сундиев приводит описание основных инструментов, используемых метасубъектом для деструкции социума в попытке остановки восхожде-

ния как хода социального развития (в силу научной ценности представленной их типологизации приводятся по тексту источника):

– *разворот вектора развития социума вспять во времени и пространстве*. Это возвращение архаичных форм социальной организации по типу «нового варварства»; более глубокие провалы вниз, в хаос (патологические «зоны провалов» на юго-востоке Украины и на Ближнем Востоке, где формируются огромные пространства хаоса – социальные пустоты с утратой эмпатии (сочувствия, сострадания, нравственности и милосердия, с доминированием ретроградных форм поведения, воспроизведением звериных стереотипов, с ростом суицидальной потребности, массовой истерией, потерей функции социального.

Используемые для формирования пространства хаоса «войны нового типа» – некинетические и кинетические, гибридные, информационные, организационные – это технологии-трансформеры, стержнем для которых является развернутый вспять вектор развития. Они нацелены не столько на разрушение государственных субъектов и их инфраструктуры (это противоречит законам капиталистической экономики), сколько на тотальное разрушение всего социума, на воспрепятствование его движению к более высокому Психосоциальному уровню развития;

– *«закукливание» – замыкание когнитивных функций и эмоциональных состояний человека в виртуальном пространстве с помощью современных информационных технологий*. Интернет, как «видимый», так и «темный», – та идеальная синтетическая среда, которая позволяет замкнуть внутри себя различные потребности человечества (виртуально общаться, покупать, получать информацию). Многочисленные информационные сети используются как для блокирования «избыточной» социальной активности, так и для ее канализации, развития «зародышей» войн-трансформеров, в том числе их террористической составляющей;

– *стимуляция безудержного роста потребления и производства*. Стимуляция потребительского спроса с помощью психотехнологий и «инженерии поломок» (внедрения деталей и узлов, ограничивающих срок службы товаров), уже довела экономики многих стран до абсурда и истощения;

– *тотальная унификация потребностей с помощью информационных и когнитивных технологий*. Развитие социума как большой саморегулирующейся системы невозможно без разнообразия, умеренной конфликтности и отграничения сущностей. Глобальная толерантность, либеральность, «унисекс», единое информационное пространство – размывают субъектность, делают невозможным генезис и рождение нового, а унификация потребностей, массовое производство однотипных товаров имеет очень низкую себестоимость и позволяет получать сверхприбыли;

– *монетизация социальных категорий*. Ценность человека все более определяется не вкладом в социальное строительство, а исключительно демонстрируемым объемом капитала. Ранг в Зоопопуляции определяется по статусному потреблению;

– *внедрение и популяризация технологий «вечного кайфа» – избегания и «слива» негативных эмоций.* Эмоциональные состояния представляют собой выработанный эволюцией «пеленг», указывающий на соответствие деятельности индивида социально-значимому результату. Отрицательные эмоции всегда более продолжительны, поскольку сопровождают отрезок деятельности от возникновения доминанты до получения результата (только тогда возникает подкрепление и положительные эмоции). Конвертация эмоциональных состояний с помощью психопрактик и «невнятных» фармацевтических средств (например, «концептуальных наркотиков»), а также социальных сетей способствует уходу из реального социума. Мода на эмоциональный «позитив» (стресс – это плохо, эйфория – это хорошо), приводит к избеганию социальной деятельности (ответственности);

– *повсеместная подмена образования обучением.* Образование – это сложный процесс формирования индивида под воздействием Психосоциальной среды. Чтобы не пустить социум к освоению области сакрального, необходимо его оглупить – замкнуть на освоении большого объема ненужных сведений (не опосредованных морально-этическими представлениями и системным взглядом на «природу вещей»);

– *возвращение к «однополярному миру»* – капиталистическая глобализация после развала СССР и ликвидации стран социалистического содружества – это акт социального регресса, откат от развитого социализма до дикого капитализма – назад к зоопопуляционным отношениям. Первый опыт построения общества социальной справедливости не был совершен. Но доступность бесплатного образования, здравоохранения, жилья, социальных гарантий и социальных лифтов – все это создавало фундамент для движения вверх к обществу, смысл жизни в котором состоял бы в освоении нравственно-этического космоса (в понимании Аристотеля) [265, с. 88].

Философское объяснение природы основных современных проблем социума и человека в нем мы находим в труде Э. Фромма «Иметь или быть?» [282], развивающего концепцию о двух полярных модусах человеческого существования – «обладании» и «бытии». На основе многочисленных философских и эмпирических психоаналитических исследований ученый приходит к выводу о том, что «различие между бытием и обладанием представляет собой коренную проблему человеческого существования», и о том, что «*обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека*, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера».

Под обладанием и бытием он понимает не некие отдельные качества субъекта..., а два основных способа существования, два разных вида самоориентации и ориентации в мире, две различные структуры характера, преобладание одной из которых определяет все, о чем человек думает, что чувствует и делает.

«При существовании по принципу обладания мое отношение к миру выражается в стремлении сделать его объектом владения и обладания, в стремле-

нии превратить все и всех, в том числе и самого себя, в свою собственность. Потребление – это одна из форм обладания, и оно вынуждает человека потреблять все больше и больше, так как всякое потребление вскоре перестает приносить удовлетворение. Современные потребители могут определять себя с помощью следующей формулы: я есть то, чем я обладаю и что я потребляю.

Бытие как способ существования... означает жизнелюбие и подлинную причастность к миру» [282, с. 136].

Идеи концепции полярных модусов «обладания» и «бытия» явились для нашего исследования одним из методологических оснований в выявлении сущности социальной функции сотрудника полиции и процесса подготовки к её реализации в современном обществе.

Большинство ученых, занимающихся процессами глобализации отмечают, что судьба человечества все более зависит от действий самих людей, а преодоление современных проблем все теснее связывается с изменением потребительской сущности человека во взаимодействии с природой. Человек стоит перед дилеммой – гармонизация отношений с природой либо усиление хаоса и усиление расогласования этих отношений. В качестве меры экономических и социальных процессов ставится личность человека, его творчески-созидательный и деятельностный потенциал. Однако, в силу незавершенности исследования взаимосвязи человека и окружающего мира в современную эпоху остается неизученной в полной мере проблема формирования личности человека в глобализирующемся мире, происходящего в процессе его социализации, усвоения опыта и ценностных ориентаций общества, в котором он проживает [167, с. 34].

Г.Г. Салихов в своем докторском философском исследовании доказывает, что современная форма глобализационных процессов приводит к единству и однообразию, унификации и одновременно к массовой индивидуализации социальной жизни. Она игнорирует национальный суверенитет и национальные границы, культуру, в то время как мир есть нечто единое во множестве. Труд как основная форма деятельности в силу определенных факторов отчуждения человека от средств и результатов труда в процессе глобализации, теряет свою мотивацию и социальную привлекательность. На основании сегодняшних предпосылок зарождается новая культурная модель личности человека с индивидуальной биографической конструкцией нового типа, основанной на деятельностной парадигме и активной жизненной позиции, направленной на формирование самого себя, преобразование окружающего мира, на контроль над ситуацией. Выражается это в творческом самостоятельном поведении человека по отношению к другим индивидам; подчинении нормам общества и ценностной ориентации; стремлении «найти себя», свое место в мире, желании изменить окружающую действительность к лучшему. Культура человека в глобализирующемся и интегративном мире приобретает обновленный созидательный и формообразующий характер. Автор на основе анализа кризиса традиционных механизмов социальной ориентации, идентификации и интеграции идентичности приходит к выводу, что традиционные способы активности, выработанные

в иных, прежних условиях, сегодня теряют эффективность, что ведет человека к поиску новых стратегий и обретению нового опыта [237, с. 8].

Э.В. Сайко отмечает, что «в хаотически структурируемой ситуации перехода как структурного компонента развития... растет ответственность человека, вынужденного формировать свою субъектную позицию в решении исторически поставленных проблем. Поэтому углубленное изучение особенностей и выявление принципов действия человека как субъекта приобретает особое значение и смысл». По мнению ученого, тема субъекта буквально выносятся в число наиболее актуальных в результате накопления соответствующих знаний о действительности человека, являющейся его сущностью, поскольку субъект реализуется и создается, по словам С.Л. Рубинштейна, «в своих деяниях» [231, с. 623-626].

Таким образом, социально-интегративная функция (метафункция) деятельности полиции в современном российском обществе заключается в следующем:

- всемерно содействовать становлению и развитию общества, основанного на социальной справедливости;
- сохранять и способствовать развитию уникальности этногенетического и психосоциального построения российского общества, ведущими свойствами которого являются нравственность, соборность, способность к мобилизации и конструктивному коллективному взаимодействию;
- способствовать формированию в обществе нравственно-этических координат и оказывать содействие гражданам в самоопределении в этих координатах;
- поддерживать становление и развитие элементов гражданского общества и социальную активность граждан;
- оказывать опережающее воздействие на деструктивные факторы социальной среды с целью их нейтрализации и снижения негативного влияния;
- обеспечение безопасной среды социума.

Такое метауровневое содержание социальной функции полиции кардинально изменяет и требования к современному сотруднику органов внутренних дел, к его собственной социальности – готовности и способности активно участвовать в социальном строительстве. В первую очередь это касается наличия целостного, системного мировоззрения сотрудника, основанного на доминировании гуманных общечеловеческих ценностей, являющихся «опорным скелетом» его индивидуальной картины мира.

Одним из системных противоречий профессионального образования сотрудников российской полиции является противоречие между насущной потребностью общества в специалистах, способных и готовых к активной социальной практике в изменяющемся социуме, с одной стороны, и знаниево-ориентированной системой образования, не нацеленного на формирование у сотрудников полиции опыта социального взаимодействия, с другой.

Одной из проблем исследования личности и ее деятельности в новых условиях является соотнесение «субъекта» с «Я-концепцией индивида», все бо-

лее усложняющееся и дифференцирующееся в направлении «Я существующее», «Я познающее» и «Я преобразующее». Э.В. Сайко убедительно доказывает, что «Я» – это изначально генетически задаваемый конструкт социального мира, обусловленный... становлением и природой индивида и в то же время определяющий его природную сущность в его целостной единственности как субъекта социального действия, созидającego особый социальный мир – мир вещей, отношений, осознающего во все большей степени себя как принадлежащего этому новому культурному миру, познающего его в своей целенаправленно организуемой деятельности» [236, с. 184].

Возрастание социальности личности невозможно без повышения ее субъектности. Научные представления об активной роли самого человека в его жизнедеятельности складывались в результате исследований Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова и др. В этих представлениях субъект характеризуется как пристрастный сценарист своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразования [231, с. 24].

Э.В. Сайко делает важный для определения сущности и взаимозависимости социальности и субъектности вывод: «конструкт «Я» (как системы «Я – индивид») в своем системном развитии в процессе социальной эволюции... проявляет тенденцию к расширению и углублению его структурно-содержательных характеристик и усложнению их связей в направлении целостности «Я», в самоопределении индивида как субъекта действия. «Природа «Я» изначально выражала ... смысл субъектной природы человека. Человек ставил цель, имел определенные ценности, проектировал деятельность, развивал в ней системы отношений, в которых реализовывалось его «Я», и «рос» одновременно в них в качестве особой *целостности – носителя социального и поэтому носителя сознательного*. Сознательное же отношение к действительности изначально полагает *оценочное отношение* человека не только к результатам деятельности (в сравнении с должным), но и к своим возможностям в ней (на уровне *я могу*) в обществе, неразрывной частью которого он является, а потому к росту потребности человека «перейти через себя» *к себе новому*» [236, с. 185]. Это важное методологическое положение указывает на механизм становления субъекта жизни и профессиональной деятельности, заключающийся в обретении и совершенствовании опыта самопознания себя реального, потенциального и опыта саморазвития в процессе реализации субъектных связей и отношений в исторически изменяющемся обществе.

Формирование субъектной позиции сотрудника полиции в социуме – одна из важнейших задач профессионального образования.

Социально-сервисная функция полиции как компонент социальной функции заключается в том, что в условиях поступательного развития российского общества и построения правового демократического государства полиция должна, прежде всего, удовлетворять социально значимые потребности личности и населения, связанные с защитой жизни и здоровья, прав и свобод, закон-

ных интересов, обеспечением безопасности жизнедеятельности. Посредством этого полиция обеспечивает защиту и безопасность общественных отношений, их воспроизводство и развитие [5]. Она выступает в качестве необходимого средства выполнения социально-интегративной функции. Только на основе эффективного выполнения социально-сервисной функции полиции в обществе возможны качественные изменения в доверительной основе ее взаимодействия с социумом, деятельном партнерстве с институтами гражданского общества и сотрудничестве с населением.

Принимая во внимание то, что усиление социальной функции российской полиции является целевой, программной установкой, целесообразно обратиться к опыту организации взаимодействия полиции и населения в странах Западной Европы и США.

И.Ф. Колонтаевская, одна из ведущих экспертов по сравнительной педагогике в сфере подготовки кадров полиции в зарубежных странах, на основе анализа функций полиции Германии, Франции, Великобритании, Японии делает вывод о том, что в демократических государствах со стабильной экономикой полиция из карательной силовой структуры превратилась в повседневную круглосуточную сервисную службу с широким спектром социальных услуг, где «общество – это покупатель, а полицейское подразделение – это продавец своей полицейской услуги» [114]. Даже делая поправку на то, что полиция содержится на деньги налогоплательщиков, нельзя согласиться с автором, что положение полиции в роли продавца услуги можно отнести к ее социальной функции в демократическом государстве. Скорее это характерно для общества потребления, о котором шла речь выше.

Исследователи зарубежного опыта работы полиции единодушны в одном – социальная функция в деятельности полиции развитых стран доминирует и реализуется в роли активного и многопланового содействия, помощи гражданам не только в случаях криминальной опасности, но и в любой экстремальной ситуации (несчастный случай, бытовой конфликт, заболевание). Открытость, гласность, постоянная апелляция к общественному мнению при решении сложных ситуаций, которые возникают в правоохранительной практике, обеспечивают полиции доверие и поддержку населения. Правоохранительные органы активно участвуют во всех мероприятиях, которые проводятся среди населения, в организации спортивных соревнований, праздников, работают в школах и дошкольных учреждениях, выполняют патронажную работу, отчитываются перед населением и этим реализуют идею сближения с ним [124, с. 98].

Государство и полиция предпринимают совместные, скоординированные усилия по организации активного взаимодействия полиции с различными группами населения и признают право общественности контролировать ее работу и активно влиять на нее. При этом важным моментом такого взаимодействия является наличие реальной возможности социального контроля и воздействия на работу полиции со стороны граждан.

Существенным отличием деятельности полиции западных стран от деятельности российской полиции является предоставление государством воз-

возможности в независимом принятии вариативных мер реагирования подразделений полиции на возникающие ситуации обеспечения правопорядка на территориях. Это требует развитой субъектности сотрудников полиции.

Полиция стран Западной Европы выполняет три функции: оказание помощи населению; поддержание общественного порядка; предупреждение и расследование преступлений. Они реализуются в рамках концептуального подхода социального обслуживания населения. Эта концепция требует активного взаимодействия с населением; децентрализации управления и делегирование ряда полномочий с высшего уровня на средние и низшие звенья управляемой системы; оперативная независимость – делегирование полномочий принятия решений сотрудникам, непосредственно получающим информацию от населения, являющейся основанием для принятия этих решений; поддержка стратегии сотрудничества с населением на всех уровнях управления; подотчетность гражданам.

«В значительной степени доверие общества зависит от того, насколько полиция подотчетна и прозрачна в своих действиях. Общественное доверие – необходимое условие оперативной независимости, хотя верно и обратное: оперативная независимость может способствовать укреплению доверия к полиции со стороны населения». В качестве иллюстрации открытости полиции С.Е. Кораблев приводит Швецию, где открытость деятельности полиции для общества – важный фактор доверия граждан. Общественность имеет широкие полномочия по проверке документации полиции. Существуют специальные полицейские советы, которые наблюдают за работой полиции. В подразделениях есть сотрудники, ответственные за контакты со СМИ; они доступны 24 часа в сутки. Кроме того, любой сотрудник полиции может предоставить СМИ информацию напрямую. Согласно Конституции Швеции никто не имеет права искать виновника утечки информации, государственные служащие имеют право передавать информацию СМИ [124, с. 101-102].

Одной из отличительных особенностей социальной функции полиции в западных странах в рамках концепции на службе общества является «проблемно-ориентированная деятельность», заключающаяся в нацеливании на сбор информации не о конкретном преступлении, а о проблемах определенного территориального образования. Такой долгосрочный инициативный поход ориентирует сотрудников на комплексное исследование проблем преступности на основе результатов систематического анализа и разработку комплексных мер воздействия с активным участием элементов гражданского общества и населения, необходимым вмешательством. Он позволяет на основе партнерства решать наиболее злободневные, актуальные проблемы, более всего беспокоившие население.

Зарубежный опыт реализации социальной функции за рубежом требует, безусловно, применения на основе соотнесения его с реалиями современного российского общества, особенностей менталитета и уровня правосознания граждан, существующей в государстве системы управления. Но его изучение

крайне необходимо в деле опережающей подготовки сотрудников российской полиции к работе по оздоровлению социума.

Своеобразие становления современной России, предоставившей возможность экономическим процессам, капиталистическим рыночным механизмам развиваться в собственной логике, предопределило и сущность правоохранительной системы: социальная жизнь, сотканная из порядка и беспорядка, требует постоянного контроля со стороны государства и общества. В условиях неуправляемых социально-экономических отношений, идеологического вакуума, колоссального имущественного расслоения населения и других негативных факторов резко возросла преступность, в том числе организованная, коррупция, возросла общая энтропия социума. Это и определило в качестве ведущей функции милиции – контролирующую, надзирающую, насильственную.

Угроза криминализации общественных отношений, складывающихся в процессе реформирования социально-политического устройства и экономической деятельности, приобретает особую остроту. Серьезные просчеты, допущенные на начальном этапе проведения реформ в экономической, военной, правоохранительной и иных областях государственной деятельности, ослабление системы государственного регулирования и контроля, несовершенство правовой базы и отсутствие сильной государственной политики в социальной сфере, снижение духовно-нравственного потенциала общества являются основными факторами, способствующими росту преступности, особенно ее организованных форм, а также коррупции [120].

Масштабы терроризма и организованной преступности возрастают вследствие зачастую сопровождающегося конфликтами изменения форм собственности, обострения борьбы за власть на основе групповых и этнонационалистических интересов. Отсутствие эффективной системы социальной профилактики правонарушений, недостаточная правовая и материально-техническая обеспеченность деятельности по предупреждению терроризма и организованной преступности, правовой нигилизм, отток из органов обеспечения правопорядка квалифицированных кадров увеличивают степень воздействия этой угрозы на личность, общество и государство [120].

Сегодня в общественно-политическом механизме российского государства полиция является государственным органом исполнительной власти, а именно государственным учреждением, выполняющим специфические задачи в правоохранительной сфере и предназначенным для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействия преступности и охраны общественного порядка, собственности, обеспечения общественной безопасности. Система организационного построения органов внутренних дел (полиции), представленная Федеральным Законом «О полиции», дополнена и уточнена законодательными и ведомственными нормативными актами, что определило принципы организационного построения органов внутренних дел состав и структуру полиции, распределение полномочий и др. вопросы [5].

Несмотря на принятые меры по реформированию органов внутренних дел, социологические исследования общественного мнения свидетельствуют,

что базисная потребность россиян в безопасности и защите от преступных посягательств остается неудовлетворенной, а уровень доверия населения правоохранительным органам остается недостаточным. Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что реально ни отдельная личность, ни общество в целом не ощущают себя теми субъектами, на защиту интересов которых в полной мере направлена деятельность сил правопорядка.

Все же за последние два-три года наблюдаются позитивные тенденции в отношении населения к полиции. Фонд общественного мнения, в частности, показал, что в 2012 году больше граждан стало доверять органам внутренних дел (54% против 52% в 2011 году). Причем положительно относятся к полиции 63% опрошенных, отрицательно – почти в три раза меньше (22%). При этом 37% граждан готовы всегда оказать полиции помощь, чуть меньше – 30% – в большинстве случаев, 22% – в определенных обстоятельствах, а вот 5% россиян принципиально не готовы это делать.

Тенденции, зафиксированные в опросе ФОМ, корреспондируют данным, полученным в ходе опроса ВЦИОМ в октябре прошлого года. По данным этого опроса, полиции в целом сегодня доверяет каждый второй россиянин (53%), не доверяют 44%, затруднились ответить 3%. Готовность сотрудничать с полицейскими выразили 45% опрошенных. Примерно столько же – 46% – сообщили, что постараются избежать этого даже при наличии свободного времени [215, с. 14].

Деятельность современной полиции не ограничена лишь правоохранительной функцией, органы правопорядка также участвуют в государственном управлении, занимаясь упорядочиванием, корректировкой деятельности различных социальных групп и отдельных индивидов. Круг обязанностей правоохранительных органов включает в себя защиту граждан от противоправных действий во всех сферах: личной, физической, общественной и пр. Также в задачи органов внутренних дел входит контроль сферы прав и свобод граждан, охрана правопорядка.

Федеральный закон «О полиции» выделяет три основных направления деятельности полиции: защита жизни, здоровья, прав и свобод граждан РФ, иностранных граждан, лиц без гражданства; противодействие преступности; охрана общественного порядка, собственности; обеспечение общественной безопасности [274].

Он также закрепляет принципы деятельности полиции, соответствующие основному критерию оценки этой деятельности: публичность, беспристрастность, открытость, доверие и поддержка граждан, использование новых техник и технологий.

«Безопасность» в узком значении этого слова означает отсутствие опасности. Это значение достаточно условно, т.к. в реальной жизни всегда имеются потенциальные опасности и угрозы. Исходя из фактического взаимодействия индивидов и социальных объектов с многочисленными обстоятельствами и факторами, оказывающими на них негативное и деструктивное воздействие,

определяется безопасностью в широком понимании: существование, благополучие, нормальное функционирование людей и социальных объектов.

Предотвращение, ослабление, нейтрализация этих воздействий, наносящих ущерб существованию, благополучию, нормальному функционированию людей, социальных объектов, а также поддержание их жизнедеятельности на уровне не ниже предельно допустимых (критических) значений и дает представление о безопасности в более широком плане.

Необходимость ежедневно решать сложные служебно-боевые и административные задачи, предполагающие служение гражданам, защиту их чести и достоинства, понимание человека как высшей ценности, требует наличия в структуре личности офицера полиции установок и приоритетов общечеловеческих ценностей – истины, добра, свободы, справедливости, любви, ответственности, чувства долга, благочестия [274].

Как показывают результаты теоретического анализа научной литературы и практика профессионального образования сотрудников полиции, метауровневая сущность социальной функции полиции в обществе, корреспондирует метафункции современного образования.

Философия образования активно исследует современную российскую реальность на предмет определения социальной миссии педагогической деятельности и ее влияния на трансформацию социума, становления будущего, поиска ее новых функций, в частности, определение сущности социальной метафункции образования. В образовании помимо классических и широко исследованных в конкретных науках функций, связанных с передачей конкретных знаний, умений, навыков, действует *социальная метафункция* как функция творения социального будущего [233, с. 33-37].

Как показывают научные исследования, генезис функций педагогической деятельности осуществляется как сложный, нелинейно развивающийся во времени процесс развития социально-философских и образовательных идей. Он включает в себя традиционные функции: трансляцию знаний, являющихся истинными в данный исторический период времени и в определенном типе социума; выработку предметных навыков и умений, общепринятых этических норм, а также инновационные функции: преобразовательную, связанную с целенаправленным изменением настоящего, позволяющую активно и успешно участвовать в социальной реальности; направляющую, которая, рождаясь в настоящем и учитывая опыт прошлого, устремляет субъект образования в социально проектируемое будущее.

Функции педагогической деятельности связаны со становлением человечества и за время своего существования претерпели эволюцию от репродукции по передаче ритуалов, обрядов в «народной педагогике» через конструкцию знаний, умений и навыков в конкретной педагогике до создания креативных технологий в сложной современной системе образования. Социально-философские основания генезиса функций педагогической деятельности проявляются в социальном заказе системе образования через социально заданную программу [234, с. 8].

Педагогическая деятельность, помимо общепризнанных традиционных педагогических функций, обладает *социальной метафункцией*.

Социальная метафункция педагогической деятельности – это проявление последней, состоящее в создании реальных и ментальных условий, способствующих проектированию, конструированию и реализации «проектов жизни» субъектов образования; осуществляющееся в образовательном континууме; атрибутивно зависящее от времени и являющееся механизмом, связывающим прошлое, настоящее и будущее в реализации «проектов жизни» субъектов образования, выступающих в роли человека-творца [234, с. 9].

Социальная метафункция педагогической деятельности связана с модулями времени: прошлого, настоящего и будущего. Атрибутом социальной метафункции педагогической деятельности является направленность в будущее. Социальная метафункция включает в себя в качестве базовой *функцию трансляции прошлого*, так как именно благодаря ей формируются мировоззренческие основания отдельного человека, фундирующие все его жизненные выборы и определяющие дальнейшее целеполагание, в итоге приводящие либо к созидательному вкладу в развитие всего человечества, либо к эгоистичному удовлетворению индивидуальных витальных потребностей. Реализация функции педагогической деятельности *преобразование настоящего* передает информацию о взаимодействии человека с социумом в соответствии с его *биосоциальным* положением в окружающем мире и нацелена, с одной стороны, на *сохранение нравственных ценностей и норм*, а с другой – на *появление новых форм бытия ценностного человека*. Результатом реализации функции *преобразование настоящего* будет творение уникального жизненного пространства личности. Такая функция педагогической деятельности, как *социальное будущее* направлена на проектирование в педагогическом времени индивидуальных жизней человека-ученика и человека-учителя, на формирование готовности и активности осуществления целенаправленной деятельности по достижению желаемого образа будущего.

Развитие педагогической деятельности связано с развитием человеческого общества и осуществляется в особом, пространственно-временном образовательном континууме, в котором и происходит освоение времени и «собрание» человека данного времени [234, с. 13].

Педагогическая деятельность осуществляется в единстве традиционной и инновационной составляющих, которые рассматриваются в контексте временного описания: традиция, уходя корнями в прошлое, является основанием настоящего и источником для будущего; инновация, рождаясь в настоящем, учитывая опыт прошлого, устремлена в будущее [234, с. 13].

Инновационные функции педагогической деятельности в широком смысле – позволяют расширять границы познания личности с целью осуществления *творения* индивидуальной жизни как вклада в прогресс человечества и Вселенной, в узком смысле – позволяют проектировать индивидуальную образовательную траекторию и учителю, и ученику.

Функция педагогической деятельности – социальное будущееобразование направлена на проектирование в педагогическом времени уникальных индивидуальных жизней человека-ученика и человека-учителя, на формирование активности и готовности осуществления целенаправленной деятельности по достижению желаемого образа будущего социума, человечества [234, с.16].

Способ, каким человек выделяет себя из мира, взаимодействует с ним, существенно определяет то, что представляет собой человек, его сущностные характеристики, его жизненное пространство. Автор выделяет три таких способа взаимодействия человека и мира, три варианта творения жизненного пространства – это *адаптация, деятельностьная активность и творчество*.

Выбирая адаптационную модель творения себя, человек должен знать, что она приведет к творимому по социальной матрице жизненному пространству, в котором раскроется только минимум потенциальных возможностей, «позволенных» социумом. Полной самореализации человека не произойдет, так как он, даже ставя перед собой цель быть успешным, пользуется только правом потребителя готовых идеалов-образцов, ничего нового в них не привнося, не учитывая сложных законов развития, действие которых приводит к накоплению новых количественных изменений, к появлению новых качеств в том же идеале-образце.

Следовательно, выбор *адаптивной модели* творения себя не приводит к созданию новых продуктов окружающего мира, поднимающих социум на более высокую ступень развития, так как в процессе творения отсутствуют этапы самообразования и самосовершенствования, что не позволяет индивиду освободиться от негативных явлений, ведущих к инициации деструктивных процессов как отдельной личности, так и общества в целом.

Эта методологическая позиция созвучна теории «закукливания» П. Поппера, определившего «закукливание» – в качестве «интровертирования» психики человека как субъекта социума – это «уход в себя» при неспособности адаптироваться к внешнему миру под влиянием экстремальных социальных нагрузок. «Закукливание», уход от социального строительства, приводит, в свою очередь, к утрате индивидуальности (которая формируется исключительно в социуме) – к ***тотальной унификации сознания***. Необходимых условий для системогенеза, – как то: *умеренная конфликтность, разнообразие и ограничение*, – не возникает; новых нравственно-этических построений не «вырабатывается».

Другой способ взаимодействия человека и мира – это *деятельностная активность*. Человек осуществляет процесс творения собственной жизни на основе выбранной им системы ценностей, которая позволяет ему самореализоваться в настоящем, поскольку отсутствует направленность на изменения, выводящие на более высокую ступень развития общество как целое и человека как его часть [234, с. 17].

Социальная метафункция педагогической деятельности должна быть представлена в комплексе на всех этапах онтогенетического развития человека, так как функция трансляции прошлого транслирует лучший жизненный опыт предыдущих поколений; функция преобразования настоящего вооружает дея-

тельностью, модернизирующими полученный опыт, созидающими новый в соответствии с возникающими многообразными жизненными потребностями. Результатом реализации функции социального будущетворения является увеличение разнообразия нового жизненного опыта, из которого в дальнейшем будет отобран лучший для будущего социума [234, с.18].

По мнению Э.В. Сайко, становление человека – это становление субъекта, присваивающего и творящего, созидающего новый неприродный мир, относящегося к этому миру и к себе в нем. Человек изначально носитель и созидатель социального. Корни его субъектной сущности уходят в генезис социального. Определение и понимание субъекта изменялось с течением времени от рассмотрения его в биполярной оппозиции субъект – объект, противопоставляющей субъект объекту, до понимания человека изначально носителя и созидателя социального, ставящегося в его становлении как субъекта. При этом субъект-индивид и субъект-социум не совмещаются, а взаимообуславливаются [236, с. 51].

В процессе реализации социальной функции полиции, ее метауровневого компонента сотрудник органов внутренних дел является субъектом профессиональной, социосозидательной деятельности, поэтому его профессиональное образование должно решать в качестве отдельной педагогической задачи развитие субъектности обучающихся и формирование опыта созидательной деятельности.

Подготовка человека-созидателя, ориентированного на общечеловеческие ценности, реализующего природосообразные и культуросообразные способы преобразовательной деятельности, является важнейшим направлением борьбы с духовно-нравственным кризисом российского общества. По мнению В.А. Петровского, «личность современного человека, сокрушительный и созидательный потенциал его активности в наши дни превращается в центральную, ...вершинную проблему науки» [209, с. 9].

В «Концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности», обсуждавшейся в Государственной Думе РФ 2 июня 2008 года, отмечается, что «масштабы духовно-нравственного кризиса подрастающего поколения и российского общества в целом таковы, что по ряду показателей... общество вплотную приблизилось к грани, за которой могут последовать необратимые процессы духовно-нравственной и физической деградации, фактического вырождения российского народа» [225].

Д.И. Фельдштейн констатирует резко изменившуюся личностную направленность детей; если в 1993 г. 58% подростков отличались альтруистическим настроением, то в ... 2012 г. такой тип направленности отмечен только у 16%, т.е. уменьшился в 3,6 раза,... ныне преобладают прагматические установки» [278].

Общественные кризисы, сопровождающиеся деградацией социально-регулятивных подсистем общества, ведут к появлению феномена «социальных качелей»: утрачивается устойчивый характер ценностного развития личности,

происходит попятное движение к ценностям низшего уровня. Этот механизм, описанный Ю.М. Плюсниным [213], позволяет понять тенденцию деградации ценностных отношений в молодежной среде российского общества, их переориентацию на сферу потребления, что явилось предпосылкой возникновения потребительской и массовой культуры. По мнению Д.С. Лихачева, утрата какой-либо части культуры непременно ведет к падению общего, сакрального поля культуры [145, с. 350].

В Декларации «О культуре» как нравственном основании созидательной деятельности государства», принятой Комиссией Общественной палаты Российской Федерации по культуре и сохранению культурного наследия 2 апреля 2012 г., в качестве одного из основных приоритетов государственной политики определена реализация государственных механизмов противодействия экспансии массовой коммерческой культуры, ведущей к деградации личности, угрожающей как сохранению самобытности национальных культур, так и культурному развитию человечества в целом. Такое понимание роли созидательного опыта проявляется и в официальной молодежной политике в Российской Федерации, т.е. в вовлечении молодежи в социальную практику, информировании о потенциальных возможностях ее развития; в повышении созидательной активности молодежи.

В Белгородском государственном институте искусств и культуры, с которым Белгородский юридический институт МВД России связывает многолетнее сотрудничество, А.М. Мещеряковой выполнено, на наш взгляд, очень интересное диссертационное исследование по проблеме формирования опыта созидательной деятельности в условиях среднего профессионального образования [167].

Под опытом созидательной деятельности автор понимает системное, динамическое образование в структуре личности будущего специалиста, формируемое в педагогическом процессе, обеспечивающее его способность и готовность преобразовывать окружающий мир в процессе решения профессиональных и жизненных задач нравственными и природосообразными способами и интегрирующее в своем содержании ценностно-мотивационный, операционально-технологический и рефлексивно-регулятивный компоненты [167, с. 49].

Представляется, что предложенная автором концепция, подходы, методика формирования опыта созидательной деятельности будущего специалиста применима и при подготовке сотрудников полиции к реализации социальной функции в своей профессиональной деятельности.

Как уже отмечалось ранее реализация социальной функции полиции в современном российском обществе осуществляется посредством социального взаимодействия сотрудников полиции с иными субъектами социума, к чему необходимо их и готовить в образовательном процессе вузов МВД России. В этой связи целесообразно более подробно рассмотреть понятие «социальное взаимодействие», его особенности в деятельности сотрудника полиции при реализации социальной функции и роль социального взаимодействия в образовательном процессе.

В философии категория «взаимодействие» отражена в трудах И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, и Ф. Энгельса, К. Маркса (продукт взаимодействия людей). В отечественной социальной философии непосредственно к изучению категории взаимодействия обращаются А.Г. Чусовитин, исследовавший онтологические основания категории взаимодействия, и В.Е. Кемеров, трактующий социальное взаимодействие с позиции процессуального подхода как совместное воздействие людей в их бытии.

Исходным моментом в исследовании проблемы социального взаимодействия следует считать работы социологов Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, Дж. Александера, П.Л. Бергера, А. Турена и др., в которых раскрывалась сущность и детерминация социальных действий. Понятие социального действия ввел в науку М. Вебер, который под ним понимал любую социальную активность человека (деятельность, поведение, реакции, позиции и др.), ориентированную на других людей. Акценты в исследовании первоначально делались на выделении и описании типологии социальных действий, а также изучении их детерминации.

Затем начинает активно исследоваться социальное взаимодействие социологами П. Сорокиным, Дж. Хомансом, Г. Мидом, Э. Дюркгеймом, Г. Зиммелем, П. Блау, М. Моссом и др. Социальное взаимодействие рассматривается в качестве ключевого научного понятия на основе осознания того факта, что все социальные явления (социальные отношения, процессы, изменения, социальная структура, статусы, роли и пр.) возникают в результате социального взаимодействия. Социальное взаимодействие рассматривается как система отдельных, направленных друг на друга *социальных действий* [108, с. 5].

Классик российской и американской социологии П.А. Сорокин рассматривал социальное взаимодействие как важнейший социальный процесс, связывающий неопределенное множество совершенно разных людей в целостную систему – общество. Он дает максимально широкое понятие этому феномену: «Явление взаимодействия людей дано тогда, когда: а) психические переживания или б) внешние акты, либо в) то и другое одного (одних) людей представляют функцию существования и состояния (психического и физического) другого или других индивидов» [258, с. 138-139].

В качестве необходимых элементов, которые скорее выступают условиями взаимодействия, он выделяет: наличие двух или более индивидов, которые должны вступить во взаимодействие между собою, т.е. обмениваться какими-то действиями и ответными реакциями на эти действия; наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия друг на друга.

Тип социальных взаимодействий составляется в зависимости от количества и качества индивидов, участвующих в процессе взаимодействия:

- а) происходящие между двумя одиночными индивидами;
- б) между одиночным индивидом и группой;
- в) между двумя группами.

Каждый из них имеет собственную специфику и существенно отличается по своему характеру от других, как указывает Сорокин, «даже при предпосылке качественной однородности индивидов» [258, с. 138-139].

По характеру действий субъектов он различал следующие типы социального взаимодействия:

- а) в зависимости от делания и неделания (воздержания и терпения);
- б) взаимодействие одностороннее и двустороннее;
- в) взаимодействие длительное и временное;
- г) взаимодействие антагонистическое и солидаристическое;
- д) взаимодействие шаблонное и нешаблонное;
- е) взаимодействие сознательное и бессознательное;
- ж) взаимодействие интеллектуальное, чувственно-эмоциональное и волевое.

В зависимости от проводников П. Сорокин выделял:

- а) формы взаимодействия в зависимости от природы проводников (звуковое, свето-цветовое, двигательное-мимическое, предметно-символическое, посредством химических реагентов, механическое, тепловое, электрическое);
- б) взаимодействие непосредственное и опосредованное.

Современное направление в теории социального взаимодействия представлено научными исследованиями отечественных ученых-социологов и социальных психологов, таких как Г.М. Андреева, Ю.Г. Волков, В.И. Добренков, Л.Г. Ионин, А.И. Кравченко, С.А. Кравченко, Л.Н. Москвичев, Г.В. Осипов, И.Б. Орлова, Н.Е. Покровский, Ф.Р. Филиппов, С.С. Фролов, В.Л. Шульц, В.А. Ядов и других [104, с. 14].

По мнению Г.М. Андреевой, анатомический подход П.А. Сорокина к исследованию социального взаимодействия явился непродуктивным в силу того, что выделение некоторых абстрактных элементов индивидуального действия не отражает содержательную сторону этого действия. Содержательная сторона индивидуального действия определяется и задается самой социальной деятельностью. Наиболее продуктивным подходом является путь от познания особенностей социальной деятельности к структуре и особенностям индивидуальных действий.

Польский социолог Я. Щепаньский для описания социального поведения ключевым конструктом избрал социальную связь. Социальная связь, по его мнению, последовательно осуществляется:

- а) пространственным контактом;
- б) психическим контактом, взаимной заинтересованностью;
- в) социальным контактом, совместной деятельностью;
- г) взаимодействием (систематическими, постоянно осуществляемыми действиями, имеющими целью вызов соответствующей реакции партнера);
- д) социальным отношением [300, с. 84].

Несмотря на включенность «взаимодействия» в «социальную связь», общая структура социальных взаимодействий представляется наиболее полной и включает в себя его содержательные характеристики.

Берн представил еще один подход к определению структуры взаимодействия в транзакционном анализе, при котором действия участников взаимодействия регулируются их позициями, стилем взаимодействия и характером ситуации взаимодействия. Занимаемые участниками транзакции позиции он обозначил как Родитель, Взрослый, Ребенок, наименования носят условный характер, не выражая при этом значение этих социальных ролей [27]. Подобные позиции нашли отражение в «пристройках» «сверху», «снизу», «рядом» [71].

Глубокие исследования взаимодействия проводились психологами Л.С. Выготским, Т. Парсонсом, К. Черри, Э. Фроммом, А. Адлером, К. Хорни, К. Левиным и др. Межличностное взаимодействие рассматривается в качестве механизма развития личности. Активно разрабатываются такие важнейшие аспекты теории межличностного взаимодействия, как структура взаимодействия (Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, Н.Н. Обозов и др.); отношения, которые лежат в основе межличностного взаимодействия (Э. Фромм, А. Адлер, К. Хорни, К. Левин, В.Н. Мясищев и др.); закономерности и особенности конфликтного взаимодействия субъектов (А.И. Донцов, А.И. Китов, А.Г. Ковалев, В.В. Бойко, Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк, Н.С. Мансуров и др.); межличностное восприятие и понимание (А.А. Бодалев, Е.И. Головаха, Н.В. Панина, И.М. Юсупов и др.); общение субъектов в процессе взаимодействия (А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.) и деловое общение (Л.Д. Столяренко, Ф.А. Кузин, В.С. Кукушкин, В.Н. Лавриненко и др.); взаимодействие личности с группой (Р.К. Мертон, М. Шоу, К. Левин, и др.); феномен взаимодействия и динамики трансформации общественных процессов (С.Ю. Барсукова, В.А. Евсеев, А.Б. Гофман, В.К. Левашов и др.); процесс социальной сплоченности населения и изменения их доверия к органам власти в период политических, экономических и социальных трансформаций (Б.Ю. Григоренко, А.Ю. Зубок, В.В. Михеева и Г.И. Осадчая).

Особое значение для нашего исследования представляют работы, в которых исследуются факторы, влияющие на эффективность совместной деятельности людей (Ю.М. Платонов, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.) и что особенно важно, работы, исследующие социальный механизм взаимодействия полиции и институтов гражданского общества (В.А. Половинкин), эффективность социального взаимодействия института полиции и гражданского общества в современной России (Р.Р. Яковлев), психологические аспекты организации взаимодействия полицейских структур и населения (С.Е. Кораблев).

В педагогическом плане проблема социального взаимодействия обозначается рядом ученых (В.А. Сластенин, М.С. Каган, В.Я. Ляудис и др.) лишь в постановочном плане. Для ее исследования особый интерес представляют работы, в которых раскрываются методология формирования общей и профессиональной культуры специалиста (И.Ф. Исаев, Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин и др.); механизмы формирования полисубъектного управленческого взаимодействия (В.И. Коваленко, П.Е. Решетников, С.И. Курганский и др.); педагогического взаимодействия (Г.М. Андреева, И.Б. Бодрова, А.В. Мудрик, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, И.С. Якиманская, И.А. Зимняя, Х.Й. Лийметс,

И.А. Шаршов, и др.); пути и способы реализации диалогического взаимодействия субъектов (М.М. Бахтин, М. Библер, Т.Ю. Гущина, О.Г. Абрамкина, С.М. Малакуцкая); методы и формы развития интерактивной самостоятельности обучающихся (А.В. Кошарный и др.); технологии формирования коммуникативной компетентности специалиста (Е.И. Пассов, Е.М. Верещагина, И.С. Рожнцева, Н.В. Степанова, В.В. Сафонова, Ю.В. Слюсарев и др.); педагогического управления конфликтным взаимодействием (Г.М. Потанин, Е.Е. Тонков, Т.Ю. Литвиненко и др.).

Специфика коммуникативной компетентности работника юридического профиля, сотрудника органов внутренних дел отражена в работах: А.И. Алексеева, Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.И. Коваленко, Е.В. Коваленко, Е.А. Козловской, О.П. Кондауровой, С.Е. Кораблева, В.А. Носкова, И.Б. Пономарева, А.Р. Ратинова, В.В. Романова, А.М. Столяренко, В.П. Трубочкина, Л.Б. Филонова, В.И. Черненилова, Ю.В. Чуфаровского, Г.Г. Шиханцова и других.

В последние два столетия проблема гражданского общества стала связываться с процессами либерально-демократического развития, когда возникла необходимость нормативного или законодательного закрепления отношений между гражданами, с одной стороны, и между обществом и государством – с другой. Разграничение понятия «государство» и «гражданское общество», по своей сути, объясняет современную форму гражданского общества в системе государственных отношений и определяет меры, осуществляемые со стороны государства, его охраны от деспотизма со стороны государства и его институтов посредством самоорганизации общества, обеспечения правовых норм и правил защиты жизни граждан, а также их свободы и прав на владение собственностью [269].

В этот период гражданское общество воспринималось как неотъемлемая сфера деятельности государства, в котором происходит развитие взаимоотношений между индивидами, объединенными для достижения общих целей, предполагающих уважение права или законопослушание. При этом гражданское общество соотносится с гражданином и гражданственностью, характеризующими роль индивида в качестве гражданина как члена гражданского общества, находящегося во взаимоотношениях с государством [215, с. 16].

В условиях обострения кризисных явлений в российском обществе, реакцией на складывающуюся ситуацию может стать социальный механизм взаимодействия (коммуникации) полиции и институтов гражданского общества, определяющими принципами которого являются продуктивное сотрудничество, максимальное обобщение целей, информационное обогащение взаимодействующих сторон, повышение взаимной социальной и правовой ответственности. Социальный механизм взаимодействия есть ни что иное как общественный договор, в основе которого заложен контакт, участники которого связаны и ограничены в своих действиях обоюдными обязательствами.

Институты гражданского общества – это, по своей сути, система обеспечения социокультурной, духовной, организационно-правовой сфер жизнедеятельности и жизнеобеспечения граждан [215, с. 24].

В Российской Федерации исторически сложилась ситуация доминирования интересов государства над интересами гражданского общества, что приводит к деструктивности и нарушению полифункциональности институционального диалога в социально-политическом дискурсе власти и общества [77, с. 40].

Положительной тенденцией в современной России является то, что взаимодействие полиции с институтами гражданского общества нашло законодательное закрепление в ФЗ «О полиции». Тем не менее, как отмечает В.А. Половинкин, в российском обществе существует ряд факторов, осложняющих процесс общественного развития:

- государственное устройство характеризуется как классовое, олигархическое, коррупционное;
- российская ментальность;
- утрата государством контроля над экономической и духовной сферами людей, влияния на процессы общественной безопасности;
- разрушение социокультурного пространства и ослабление влияния общества на формирование ценностных и нормативных ориентаций различных социальных групп.

Снижает роль механизма социальной регуляции дифференциация и поляризация мнений в рамках социальных общностей и групп [181, с. 34]. Многие инициативы институтов гражданского общества «гаснут» в органах государственного управления. Зачастую эти инициативы рассматривают как некую угрозу сложившимся коррупционным технологиям и связям. Как следствие, исследователи отмечают со стороны институтов гражданского общества и полиции взаимное недоверие [11, с. 12-24].

Намечаемое взаимодействие полиции с институтами гражданского общества приобретает многокритериальный характер, обусловленный социальным неравенством россиян. Проявлением социального неравенства в обществе является социальное недовольство граждан, которое основывается на базовых для конкретных страт ценностно-мировоззренческих позициях в отношении распределения собственности, распределения доходов, участия в управлении и т.п., то есть на неудовлетворении своих социальных ожиданий. Как следствие, только 18,0% граждан полагают, что их труд оценивается по достоинству [260]. На вопрос о том, если понадобится защитить Ваши права, куда Вы, скорее всего, обратитесь, респонденты ответили следующим образом: в суд – 41,8%, в полицию – 23,0%, в прокуратуру – 15,7%, в органы исполнительной власти – 16,1%, в средства массовой информации – 11,7%, в законодательные органы – 8,5%, некуда обращаться – 18,7% (исследование проведено В.А. Половинкиным среди населения четырех районов Санкт-Петербурга и четырех районных центров Ленинградской области (№ 1002) в 2010-2013 гг.) [181].

В качестве причин слабого взаимодействия населения с полицией 45% опрошенных граждан указали на слабое соблюдение полицией законов, защищающих права граждан, а 57% – на закрытость полиции для общественного контроля.

Полиция является частью единой централизованной системы федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел, она участвует как в общей, так и политической социализации граждан в части формирования и развития политической культуры, правосознания и общественного мнения.

Решая проблему подготовки сотрудника полиции к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности, необходимо выявить роль социального взаимодействия в образовательном процессе. В психологической науке сложилось направление, исследующее процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий. В частности, изучается эффективность взаимодействия учащихся в процессе решения задач, особенности организации совместной деятельности, влияние на развитие личности процесса групповой работы и т.д.

Первым этапом работы над проблемой подготовки сотрудника органов внутренних дел к реализации социальной функции явилось экспериментальное исследование в рамках кандидатской диссертации автора по формированию культуры делового взаимодействия сотрудника милиции (2008 г.).

Специфика делового взаимодействия состоит в том, что оно возникает на основе и по поводу какого-либо совместного дела, направлено на создание оптимальных организационных условий для достижения успеха, делового эффекта. Другой особенностью делового взаимодействия является то, что оно регламентируется профессиональными нормами, стандартами поведения, сложившимися в общественной практике обычаями и традициями, осуществляется в соответствии с занимаемыми субъектами статусами, профессиональными полномочиями. Характер взаимодействия субъектов определяется отношениями, сложившимися между ними в процессе жизнедеятельности, в частности – в совместной профессиональной деятельности. Понятие «деловое взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и группами в процессе совместного решения профессиональных задач как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, т.е. отношений, различающихся по социальным позициям, статусам, ролям и функциям.

На основе обобщения различных толкований понятия «деловое взаимодействие» было сформулировано его определение. *Деловое взаимодействие* представляет собой активность субъектов, направленную на согласование целевых установок, позиций по отношению к различным ситуациям, к которым они причастны; гармонизацию отношений между ними; мобилизацию личностного потенциала для достижения общих и частичных целей правоохранительной деятельности; координацию их действий; содействие и взаимопомощь друг другу в решении поставленных перед ними задач; обмен информацией, версиями, намерениями, ценностями и действиями для обеспечения успеха в реализации интересов и потребностей партнеров [108, с. 34]. В связи с расширением предмета настоящего исследования от процесса формирования культуры делового взаимодействия сотрудника органа внутренних дел до процесса подготовки сотрудника полиции к реализации социальной функции, это определение легло в основу понятия «культура социального взаимодействия сотрудника полиции».

Изменился и образовательный процесс в вузах МВД России, что обусловлено новым социальным заказом системе образования, сменой современных образовательных парадигм и инновациями в педагогической практике. Для моделирования новых моделей образовательного процесса необходим системный анализ факторов, на него влияющих. Результаты теоретического анализа происходящих в современном российском образовании преобразований представлены далее.

1.3. Деятельностная парадигма как фактор модернизации профессионального образования сотрудников полиции и реализации ФГОС ВПО

Одним из существенных противоречий, присутствующих в ведомственной системе образования МВД России, является неготовность педагогического сообщества к реализации компетентного подхода, реализация которого в большинстве наших вузов началась значительно позже, чем в «гражданских», по мере введения федеральных образовательных стандартов по соответствующим специальностям.

Разрешение этого противоречия, как нам представляется, требует комплексного подхода: на методологическом, теоретическом, технологическом и профессионально-личностном уровнях. Ситуация требует не только усвоения и осмысления целевых установок и задач в подготовке сотрудников полиции на компетентной основе, но и разработки концептуальных основ их реализации в контексте изменяющейся социальной роли полиции в современном российском обществе. В этой связи следует обратиться к теории компетентного подхода, которая в педагогической науке еще не сложилась в целостную систему, а представлена многообразным спектром научных точек зрения, порой взаимоисключающих.

На постиндустриальном, информационном этапе развития российского общества в конце XX – начале XXI веков модернизация и реформирование высшего профессионального образования направлены на повышение его качества и приведение в соответствие с общеевропейскими и мировыми стандартами при сохранении лучших отечественных традиций и достижений. Качественное изменение системы высшего профессионального образования прежде всего касается объективно обусловленной смены его парадигмы.

«Парадигма – это: 1) система основных научных достижений – теорий, методов, по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний, в определенный исторический период [248, с. 485]; 2) исходная концептуальная модель, схема постановки проблем и их решения на определенном историческом этапе, совокупность основных положений и принципов, лежащих в основе той или иной науки [23, с. 224].

Парадигма педагогическая – это:

1) совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регуляторов). Понятие парадигмы введено ученым Т. Куном, выделившим различные этапы в развитии научной дисциплины: предпарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы); господства парадигмы («нормальная наука»); этапа кризиса в научной революции, заключающегося в смене парадигмы, переходе от одной парадигмы к другой [23, с. 104];

2) признанная всеми совокупность научных достижений, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений;

3) устойчивая система социально значимых идей и теорий, отражающих закономерности педагогики и образования [23, с. 225-226].

Парадигма образования – 1) краткая и всеобъемлющая формула состояния развития образования в определенный период. В парадигме заключается суть отношений между всеми составляющими образования как системного объекта, а именно: *целью, содержанием, формами, методами, отношениями участников образовательного процесса*; теоретическая модель, раскрывающая состояние образования в совокупности всех его составляющих; идеальный теоретический образ; 2) инструмент исследования, дающий возможность сделать анализ путей пройденного образования (анализ истории развития образования) на основе сравнения его особенностей на определенном этапе исторического пути: *общая категория, под которую можно подвести все стороны образовательной деятельности, которые давали бы возможность представить состояние образования в определенный исторический период* [23, с. 225].

В приведенных выше определениях понятий «парадигма педагогическая» и «парадигма образования» раскрыты их сущность, содержание и структура.

Процесс возникновения, утверждения и кризиса педагогических и образовательных парадигм в истории педагогики образования включает в себя целый ряд их, сложившихся и преобладающих на разных этапах общественного развития. К этому ряду относятся знаниево-ориентированная (когнитивно-информационная), чаще называемая просто знаниевой, традиционной парадигма; личностная; культурологическая; компетентностная (деятельностная) парадигмы. При этом следует отметить то, что, *во-первых*, истоки каждой из них уходят в определенный этап становления и развития научной педагогики и системы образования, а следовательно, им присущи концептуальные постановки проблем и их решения на определенных исторических этапах развития педагогической науки и образования, *в-вторых*, на каждом этапе объективно-востребованной и главенствующей является та педагогическая и образовательная парадигма, которой руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических, теоретических и практических проблем, *в-третьих*, даже являющаяся главенствующей на определенном этапе парадигма

интегративно сочетается с другими в той или иной степени развитыми и функционирующими парадигмами. Иначе говоря, господствующая парадигма выступает в полипарадигмальном сочетании с другими, что отмечается в ряде исследовательских работ в последнее время: Л.В. Михалева и Е.В. Кузнецова, например, рассматривают ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм [170, с. 14].

Более того, Е.А. Ямбург обосновывает причины необходимости их гармонического сочетания так:

- каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является ускоренной в культуре, ориентирует обучающихся на необходимые ценности и смыслы и потому не может быть полностью элиминирована из образовательного процесса;
- гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности обучающегося;
- существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;
- любой перекося в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме [305, с. 15].

А.М. Новиков в работе «Постиндустриальное образование» отмечает, что на индустриальном этапе развития педагогики ведущей парадигмой была знание-ориентированная, знание-центричная парадигма. В условиях перехода к постиндустриальному, информационному этапу она вступила в полосу кризиса как концептуальная идея образования и стала интенсивно развиваться, теоретически обосновываться и практически реализовываться компетентностная (деятельностная) парадигма. Именно она как стратегическое направление повышения качества образования закреплена в ФГОС ВПО.

Об объективной необходимости перехода к новой образовательной парадигме В.С. Лазарев говорит так: «Высшее образование находится в ситуации нарастания противоречий между его структурой, целями, содержанием, формами и новыми требованиями к нему. Результатом стремления преодолеть это противоречие стало выдвижение идеи общей ориентации высшего образования со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную парадигму» [140, с. 104].

Компонентами деятельностной (компетентностной) парадигмы А.М. Новиков называет ценности, мотивы, нормы, цели, позиции участников учебного процесса, формы, методы, средства, контроль и оценку качества обучения, воспитания и развития обучающихся [184, с. 50].

В постиндустриальном обществе *цели образования* – воспитание личности, максимальное развитие ее интеллектуального и творческого потенциала и деятельностных способностей, а *знания, умения, навыки* – средства формирования востребованного временем социально активного человека, способного добиться максимальных личных успехов во всех сферах жизнедеятельности и способствовать успеху развития социума.

Все педагогические парадигмы реализуются в образовательном процессе через подходы к обучению. *Подход* – это: 1) совокупность приемов, способов воздействия на кого-нибудь, что-нибудь в изучении чего-нибудь; 2) теоретико-методологическая стратегия исследования [23, с. 246]. Следовательно, компетентностная (деятельностная) образовательная парадигма реализуется в вузовском образовательном процессе через компетентностный подход, знание-ориентированная – через традиционный, личностная – через личностно-ориентированный, культурологическая – через соответствующий культурологический подход и т.д. Поэтому характеристику каждого подхода в образовании необходимо рассматривать, выявляя основные положения соответствующей ему парадигмы, на основе которой разрабатывается и реализуется его педагогическая теория в практике образовательного процесса в вузе. Компетентностная парадигма и компетентностный подход, обусловленный ею, стали неслучайно стратегическим направлением развития высшего профессионального образования на современном этапе. «Огромные технические, технологические, производственные достижения и одновременно глобальный кризис – экономический, социальный, демографический, охвативший все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества, включая и российский социум, – отмечает Д.И. Фельдштейн, – объективно фиксируют реально новое историческое состояние развития, которые ряд ученых сравнивают с рубежными переменами стадийного развития. Естественно, что в новых условиях не может работать старая система образования. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует современности. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно новой системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые раньше не приходилось решать [278, с. 3].

И, подтверждая этот вывод Д.И. Фельдштейна, В.А. Тестов констатирует: «Одним из социальных последствий стремительного технического развития общества, которое стало особенно сильно проявлять себя в конце XX века, явился общий кризис системы образования, суть которого заключается в неадекватности целей и содержания образования, а также форм, методов и уровня развития образовательных систем постиндустриальному обществу» [268, с. 3].

Традиционная знаниевая парадигма образования приходит во все большее противоречие с реалиями постиндустриального, информационного общества. «До настоящего времени для системы профессионального образования в качестве цели выступала определенная совокупность знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»). Но для современного специалиста важен не только сам факт обладания суммой знаний и умений, важна способность к реализации этой суммы в практической деятельности. Для потребителя в условиях рыночной экономики, будь это промышленность или система образования, важно то, как будет работать молодой специалист, а не то, что он знает» [158, с. 13].

Истоки деятельностной (компетентностной) парадигмы уходят в своем развитии в далекое прошлое теории и практики педагогики, постепенно развиваясь и совершенствуясь вместе с развитием и совершенствованием общества и

его системы образования. «При этом важно понимать, – резюмируют Л.В. Михалева и Е.М. Кузнецова, – что компетентностная парадигма не является новой, возникшей из ниоткуда. В своей основе она имеет знание-центрическую модель: ведь нельзя отрицать тот факт, что подготовка многосторонне развитого специалиста может строиться исключительно на четко сформулированной знаниевой базе. Тем не менее, эта база может быть эффективно дополнена рядом важнейших личностных показателей, необходимых для успешного применения полученных знаний в практических жизненных ситуациях» [170, с. 16].

Более того, воплотив в себе сущностные черты фактически всех образовательных парадигм, деятельностная (компетентностная) парадигма в своей реализации через компетентностный подход «преодолевают» их недостатки. Нельзя не согласиться, например, с мнением В. Базарного, который утверждает, что традиционная дидактика, школьная и вузовская методика обучения работают против природы обучающегося, сориентированы на «убиение» свободного развития (личности, целостного сознания, телесного и психического здоровья). Среди негативных факторов этот исследователь называет формально-логические принципы обучения, которое протекает в условиях отрешенного от жизни замкнутого сенсорно-кабинетного пространства, расщепляющего целостный план сознания; узкоспециализированное предметное «уроководительство»; глубокое чувственное и психологическое закрепощение. Вместо формирования свободной личности и ее главного потенциала – цельного волевого сознания – воспроизводство поколения, ориентированного на эталон особого сорта «получеловека» с отрешенной от реальной действительности, легко программируемой психикой, обезволенного в своей биологической основе, пассивного в социальном плане, но «нафаршированного» формальными знаниями» [14].

Знания, умения и навыки – важнейшие компоненты успеха во всех жизненных целях, явлениях и действиях. Но они его не обеспечивают. Успех будущего профессионала, человека зависит также не в меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия, интуиции воспитуемых. Успехи личной, профессиональной и общественной деятельности зависят от качества образования будущего специалиста, повышение уровня которого возможно лишь в условиях компетентностного подхода, разработанного в трудах Д.С. Бородин, Д.С. Ермакова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, Г.В. Мухаметзяновой, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др. «В последние несколько лет компетентностный подход, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования в виде признаков практической готовности человека к деятельности (В.И. Бойденко, И.А. Зимняя), находит все более широкое распространение в педагогической теории и практике» [70, с. 8].

Нацеленность на деятельностный характер воспитания, обучения и развития обучающихся при реализации компетентностного подхода отмечается и А.М. Новиковым: «Современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [183, с. 9].

Деятельностная парадигма образования, реализуемая через использование компетентностного подхода с учетом полиподходности к нему, имеет свои специфические особенности. В ней, как подчеркивает В.В. Краевский, с дидактических позиций главными выступают отношения между двумя деятельностями: преподаванием и учением» [129, с. 24-27]. Компетентностный подход основан, в первую очередь, на диалоговом обучении в процессе общения преподавателя и студентов.

«Диалогу в обучении всегда уделялось особое внимание, так как восприятие нового материала, его понимание возникает исключительно в процессе общения (диалога). В итоге проясняются вопросы, ранее казавшиеся запутанными. И не только потому, что участники общения узнают что-то новое, хотя это очень важно. Тут, прежде всего, играет роль то, что общение будит мысль, а истина рождается в споре между людьми. В диалоге происходит интеллектуальное взаимодействие между педагогом и обучаемыми и между самими обучающимися» [268, с. 6].

Особенностью деятельностной парадигмы при реализации компетентностного подхода в образовании является обогащение жизненного опыта обучающихся, овладение способами личной, профессиональной и общественной деятельности, формирование креативного мышления и способности к принятию творческих, самостоятельных решений в нестандартных жизненных ситуациях.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

во-первых, переход к деятельностной парадигме образования – объективная закономерность и насущная потребность всей системы образования, в том числе, в силу особой значимости высшего профессионального образования;

во-вторых, осуществляемая в образовательном процессе деятельностная парадигма образования реализуется на основе компетентностного подхода – стратегического направления его развития на современном этапе;

в-третьих, деятельностная парадигма в образовании на базе компетентностного подхода реализуется интегративно с когнитивно-информационной, личностной, культурологической и др. парадигмами, возникнув, развиваясь и совершенствуясь на их основе;

в-четвертых, компетентностная парадигма обусловливается инновационным содержанием всех ее компонентов – цели, содержания, отношений участников образовательного процесса (преподавателей и студентов), форм, методов, приемов и средств обучения, контроля и учета качества и результатов воспитания, обучения и развития будущих специалистов – компонентов, представляющих собой четко спланированный и реализуемый на практике процесс педагогической технологии;

в-пятых, деятельностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования;

в-шестых, на ее основе реализуется основной результат образовательного процесса – подготовка будущих специалистов к участию в деятельности человеческого общества (Д.С. Боровских, Н.Х. Розов), специалистов, «способных общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить» [36, с. 49].

Только высшее профессиональное образование в условиях интегративности деятельностной, когнитивно-информационной, личностно-ориентированной, культурологической и др. парадигм, реализуемых в практической педагогической деятельности в образовательном процессе на основе им соответствующих подходов, обеспечит выполнение социального заказа общества и государства, нашедшего свое воплощение в ФГОС ВПО.

Личностная, профессиональная и социальная компетентность студентов вуза формируются на основе общекультурных и профессиональных компетенций. А *компетентность* – это сложная интегративная характеристика личности, состоящая из комплекса общекультурных и профессиональных компетенций. Анализируя структуру компетентности, Д.С. Ермаков выделяет потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты [70, с. 13].

Результаты теоретических и практических исследований показали, что ценностно-смысловой компонент является ведущим, системообразующим. Знания, значения имеют общественную, социальную природу, а ценностные ориентации и смыслы – индивидуальные. Компетенции же – это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности. Проявление наличия компетенций фиксируется лишь в условиях реальной специфической ситуации [297].

Мы уже отмечали, что теория и практика реализации компетентностного подхода взаимосвязаны с традиционным, личностно-ориентированным, культурологическим, контекстным, аксиологическим и др. подходами. На этом основании можно смело утверждать о наличии интегративности деятельностной, знание-ориентированной, когнитивно-информационной, культурологической, контекстной, андрагогической и аксиологической парадигм. Даже в определении компетентностного подхода отражено это концептуальное положение: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоорганизация, социализация и развитие индивидуальности. В понятие компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата («стандарта на выходе»). Цель компетентностного подхода – повышение качества образования» [79]. В понятие «деятельностная парадигма» заложена мысль о практически результативном обучении. Этим и объясняется адекватность понятий «деятельностная парадигма» и «компетентностная парадигма».

Интегративную взаимосвязь деятельностной (компетентностной), знание-ориентированной, личностной, культурологической и др. парадигм в высшем профессиональном образовании, на наш взгляд, уместнее всего показать в сравнительной характеристике сущностных черт компетентностного, традиционного, личностно-ориентированного и культурологического подходов. Сопоставление и взаимосвязь компетентностного и когнитивно-информационного подходов в высшем профессиональном образовании раскрыты в работе Е.О. Ивановой [93]. Не-

соответствие традиционного подхода к образованию наших дней раскрывается ею на основе его позитивных отличий от компетентностного подхода:

- образовательный результат «компетентность» в значительно большей мере соответствует общей цели образования: формированию в процессе обучения Личности, Профессионала, Гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу профессиональной деятельности и продолжению профессионального образования на основе самообразования и самосовершенствования;

- компетентностный подход способствует соединению интеллектуальной, навыковой и эмоционально-ценностной составляющих образования, т.е. отвечает современным представлениям о содержании образования;

- содержание образования комплектуется на основе критерия его деятельностной результативности, что далеко выходит за границы знаний, умений и навыков;

- формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста как основное требование ФГОС ВПО неминуемо повышает качество подготовки специалистов, активизирует деятельность направленность их на решение личных, профессиональных и социальных проблем в условиях стандартных и нестандартных ситуаций. Традиционное (ЗУНовское) обучение совсем неэффективно готовит профессиональные умения, слабо формирует профессиональные компетенции и требует достаточно большого адаптационного периода для освоения практической профессиональной деятельности выпускников вузов. Безусловно, компетентностный подход взаимосвязан с зуновским, но знания, умения, навыки становятся в условиях лидерования компетентностного подхода лишь *средством* формирования в процессе обучения Личности, Профессионала, Гражданина.

Компетентностный подход в отличие от традиционного (знание-ориентированного) обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое умения и навыки, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели [94, с. 7-17].

Личностно-ориентированный подход, разработанный в трудах Б.Г. Ананьева, В.Г. Афанасьева, М.Н. Берумова, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, В.Я. Ляудис, В.В. Серикова, Е.А. Сорокоумовой, Н.Д. Якиманской и др., играет важную роль в образовательном процессе современного вуза. Именно он целенаправлен на индивидуальную работу с будущими специалистами всех сфер производственной, социально-культурной и общественной деятельности. При его реализации в центре процесса обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность. Личностно-ориентированный подход способствует формированию модели обучения, включающей одновременно усвоение новых знаний не только об окружающем мире, но и о самом себе. Основной акцент в личностной парадигме ставится на эмоционально-волевое, потребностно-мотивационное и когнитивное развитие личности. При этом явно недостаточное внимание уделяется практически-деятельностным и цен-

ностно-смысловым компонентам формирования компетентности будущего профессионала, что и дополняется, совершенствуется в процессе его интеграции с компетентностным подходом.

Значимости и достоинствам личностно-ориентированного подхода уделил значительное место в своей работе С.В. Кульневич. Он подчеркнул, что при реализации его в обучении образование становится культурным процессом, проявляющимся в гуманистическом и творческом взаимодействии всех его участников; личность студента предстает в совокупности социальных и субъективных качеств, таких как автономность, независимость, способность к выбору, самореализация; обучающийся становится субъектом образования, обладающим уникальной индивидуальностью, разрабатывающим и реализующим траекторию самовоспитания, самообучения и саморазвития, а педагог выполняет в условиях сотрудничества со студентом роль советчика, консультанта, наставника, менеджера; работа с каждым из них персонализируется, а обучающийся стремится к актуализации, самореализации и другим механизмам саморазвития [139].

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, как мы видим, тесно взаимосвязан с компетентностным подходом, в реализации которого индивидуализация и персонификация обучения сочетается с формированием социальных, профессиональных, личностных качеств, необходимых в современных условиях для совместной командной деятельности.

Культурологический подход тоже интегративен компетентностному. Его основные положения отражены в трудах В.А. Андреева, Н.М. Борытько, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.М. Новикова, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный и культурологический подходы взаимообусловлены тем, что передача культурного опыта предшествующих поколений связана как с обучением новым формам деятельности через усвоение чужого опыта, так и с накоплением и развитием личностного жизненного опыта студента, базирующегося на его субъектности. Культурологическая парадигма в образовании в первую очередь связана с его содержанием. Значение содержания образования на основе компетентностного подхода раскрыто в трудах Э.Ф. Зеера, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Г.М. Мухаметзяновой, А.М. Новикова, А.В. Хуторского и др.

«Содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее, человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре (конечно, не по объему), социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменить существующее положение дел» [128, с. 3-4].

Культуру А.М. Новиков называет основанием содержания образования. Более того, для реализации культурологического подхода, по его мнению, необходимо решить три проблемы: концептуально-философскую, «технологическую» и психолого-педагогическую» [184, с. 60]. Культура применительно к содержанию образования, по утверждению А.М. Новикова, включает *предметные результаты деятельности человека* (первый компонент культуры), которые отражаются в *формах общественного сознания и субъективных человеческих сил и способностей* [182, с. 60-61].

В содержании образования эти положения нашли отражение в выделенных уровнях компетентностного подхода: *метапредметном, межпредметном и уровне учебного предмета* (Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский и А.В. Хуторской) *в инвариативном, вариативном и личностном уровнях* (Г.М. Мухаметзянова). Компетентностный подход, включающий конструкты (компетентности, компетенции и метакачества), реализуя в образовательном процессе деятельностную парадигму, изменяет на основе интеграции уровней не только содержание образования, но и способы его освоения, организацию форм, методов, приемов и средств обучения, освоение и использование в процессе обучения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), ускоряя процесс формирования информационной культуры студентов.

И в педагогической теории, и в педагогической практике деятельностная парадигма образования органически взаимосвязана с культурологической парадигмой, так как в основе культурологического подхода лежит эмоционально-личностная и ценностно-смысловая составляющие. Культурологический подход направлен на передачу культурного опыта поколений, а «погружение» в культуру обуславливает выбор и построение образовательного процесса, ориентированного на освоение культурного опыта предшествующих поколений, развитие собственного жизненного опыта, на овладение способами деятельности, способствующими эффективному разрешению различных профессиональных и жизненных ситуаций в соответствии с ценностными ориентациями обучающихся.

Важно отметить то, что органично включая когнитивно-информационную, личностную, культурологическую парадигмы, опираясь на их позитивные тенденции, отвечающие требованиям сегодняшнего дня модернизации российского высшего образования, деятельностная (компетентностная) парадигма концептуально опирается при реализации содержания образования на инновационную педагогику и инновационную дидактику, обусловленную ее полипарадигмальной сущностью. Е.О. Иванова на основе инновационной педагогики и практики выделяет две группы дидактических условий отбора и конструирования содержания образования, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих качественно новый результат в ходе интегративного использования компетентностного, традиционно-знаниевого, личностно-ориентированного и культурологического подходов.

К первой группе условий, которая, по мнению Е.О. Ивановой, детерминирует характеристики содержания образования, относится: опора на субъективный опыт учащихся при отборе заданий; использование открытых (с неопреде-

ленным заранее результатом) и закрытых (с заранее запланированным ответом) учебных заданий; использование практико-ориентированных ситуаций как для постановки проблемы (введение в задание), так и для ее непосредственного решения; использование избыточной информации (в предельном случае – образовательной среды) для выработки навыков работы в условиях неопределенности.

Вторую группу условий Е.О. Иванова выделяет на основе процессуальной характеристики образования:

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- использование индивидуальной, групповой и коллективной деятельности в различных сочетаниях;
- возможность создания обучаемыми собственного образовательного продукта;
- целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии у обучающихся – *познавательная*: как я работал, какие методы использовал, какие из них привели к результату, какие были ошибочными и почему и т.д.; *социальная*: как мы работали в группе, как были распределены роли, как мы с ними справились, какие мы допустили ошибки в организации работы и т.д.; *психологическая*: как я себя чувствовал, понравилась мне работа в группе с заданиями или нет, почему, как (и с кем) я хотел бы работать и т.д. [93].

Безусловно, с этими двумя группами условий успешной реализации содержания через указанные методы, приемы и средства работы для повышения качества образования можно и нужно согласиться. Но однако останавливаться только на них было бы не совсем верно с технологической и методической точек зрения. Инновационное содержание образования должно составлять органическое единство с методикой обучения в более широком объеме. Необходимо выделить еще группу интерактивных форм, методов, приемов и средств обучения, таких как проблемные лекции, лекции-диалоги, лекции-беседы, лекции-дискуссии, лекции-размышления, интегративные лекции (объединенные занятия ряда учебных дисциплин по теме, изучаемой в различных аспектах в них); семинары-диспуты, семинары-игры (деловые, ролевые, сюжетные и т.д.), семинары-конференции, семинары-тренинги, рефлексивные семинары, семинары-экскурсии; продуктивные методы и приемы (задания-упражнения, задания-задачи, стандартные и нестандартные ситуации, анкетирование (закрытое и открытое), тестирование, конкурсы проектных заданий, кейс-стади и т.д.).

Мы вполне солидарны с А.М. Новиковым, который, раскрывая сущность и содержание образования в современных условиях, отмечает, что «существенным становится не только чему учить, но и как учить, чем учить и кто учит» [184, с. 66]. И педагогические технологии, включающие цель, субъект-субъектные отношения всех участников образовательного процесса, содержание образования, формы, методы, приемы, средства, должны быть обусловлены педагогической инновационной теорией и практикой образовательной деятельности, а новая система обучения и воспитания в ходе реализации ФГОС

ВПО третьего поколения должна учитывать кардинальные изменения в культурном контексте современного общества, обновленного массовым вхождением в жизнь человека мировой информационной сети (Г.А. Бериулава, М.Н. Бериулава, В.А. Тестов).

Обучение как дидактическая категория большинством педагогов-дидактиков (В.К. Дьяченко, В.В. Краевским, М.А. Мкртчян и др.) ныне рассматривается в первую очередь как особым образом организованное общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, а усваивая, поднимается на более высокий уровень абстракции, поскольку улавливает более широкий круг разных явлений как проявление одной сущности [66]. Реализация компетентностного подхода в интеграции с другими подходами и является современной теорией и практикой обучения, претворяющей в жизнь деятельностную парадигму образования. Вот как пишет об этом К.Э. Безукладников: «Компетентностный подход, находясь на уровне куста наук (в нашем случае психолого-педагогических), сущностно поглощает «ЗУНовский», личностно-ориентированный, когнитивный и эффективный подходы, меняя тип целеполагания в образовательной системе вузов, ставя во главу угла междисциплинарные, интегративные требования к результату образовательного процесса» [21]. Решение проблем интегрирования компетентностного подхода с другими подходами в высшем профессиональном образовании – задача теоретико-методологического обновления педагогической теории и практики обучения нашего времени, т.е. современной дидактики с ее общепредметными закономерностями, реализуемыми через методику отдельных учебных дисциплин.

Система образования XXI века предполагает опору на новые методологические основания и инновационные педагогические технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества. Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом, и когнитивном развитии современной молодежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологии обучения и, соответственно, к выработке новых критериев оценки качества образовательного процесса как в школе, так и в вузе [28, с. 11].

Качество образования в федеральном законе № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» определяется так: «это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [76, с. 93].

Мы уже в достаточной степени обосновали положение о взаимосвязи в условиях реализации деятельностной парадигмы компетентностного подхода с другими подходами к образованию на примере традиционного, личностно-ориентированного, культурологического и др. подходов, показали, что их интегра-

тивная связь соответствует условиям рыночного хозяйствования, так как предполагает индивидуальную, личностную, профессиональную, социальную готовность будущих профессионалов по формированию наряду с ЗУНами, таких универсальных способностей, которые востребованы современным рынком труда. Более того, сам по себе компетентностный подход – это путь подготовки компетентных специалистов, у которых налицо системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетентность – это характеристика, даваемая профессионалу в результате эффективности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для него профессиональных, социальных и жизненных проблем. Характеристика человека как компетентного – своего рода социальное признание. *«Профессиональная компетентность является интегральным качеством личности. Ее необходимо рассматривать не только как результат образовательного процесса, но и как интегративное качество личности, суммирующее знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения, и готовность к профессиональной деятельности, проявляющуюся в ее результатах и качестве»* [1, с. 93].

Отмечая объективную взаимосвязь деятельностной, знаниевой, когнитивно-информационной, личностно-ориентированной и культурологической парадигм в условиях раскрытия взаимообусловленности соответствующих им подходов в их теоретическом освещении и в практической реализации в образовательном процессе вузов и обобщив все вышеизложенное, можно составить сравнительную таблицу характеристики сущностных черт описываемых нами парадигм.

Сравнительные характеристики сущностных черт деятельностной (компетентностной), знаниево-ориентированной, личностно-ориентированной и культурологической парадигм

Таблица 1

№ п/п	Компоненты парадигм	Деятельностная (компетентностная) парадигма	Когнитивно-информационная, личностно-ориентированная и культурологическая парадигмы
1.	Цели высшего профессионального образования	Направленность образовательного процесса на результат образования, повышение его качества, измеряемого не суммой усвоенных знаний, умений и навыков, а формированием способности будущего специалиста продуктивно действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях. Знания,	<i>Когнитивно-информационная парадигма:</i> направленность обучения на приобретение знаний, умений, навыков на всю жизнь. <i>Личностно-ориентированная парадигма:</i> воспитание и обучение на основе индивидуального подхода, однако слабое развитие умений и навыков совместной деятельности, работы в команде. <i>Культурологическая парадигма:</i> направленность на овладение культур-

		умения, навыки – это средство, цель – формирование Личности, Профессионала, Гражданина. Обучение через всю жизнь.	ным содержанием, «вхождение в культуру», но с наличием элементов «предметоцентризма» в обучении в условиях традиционного подхода.
2.	Отношения между участниками образовательного процесса (преподавателями и студентами)	Субъект-субъектные отношения между преподавателями и студентами на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Совместная деятельность, сотрудничество, сотворчество. Педагог-менеджер, консультант, советчик, помощник. Деятельность педагога устремлена на формирование субъектности личности студента, студент ориентирован на максимальное развитие своей личности.	<i>Когнитивно-информационная парадигма:</i> субъект-объектные отношения. Педагог – транслятор знаний, главный источник их, наряду с учебником и учебным пособием. <i>Личностная парадигма:</i> отношения субъект-субъектные, используются индивидуальные образовательные и воспитательные траектории. Налицо педагогическое сопровождение, сотрудничество, формирование его индивидуальной позиции, но ослаблен процесс социализации. <i>Культурологическая парадигма:</i> отношения между преподавателем и студентами – субъект-субъектные, идет процесс их «вхождения в культуру», на основе не только передачи культурного опыта поколений, но и личностного опыта деятельности, базирующегося на субъектности студента, однако в условиях слабых межпредметных связей с преобладанием «предметоцентризма».
3.	Содержание образования	Содержание образования включает метапредметный (допредметный), межпредметный уровни и уровень учебного материала (Э.Ф. Зеер). Культура – основание содержания образования (В.В. Краевский, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.); четко выраженная нацеленность не только на передачу культурного и социального опыта предшествующих поколений, но и развитие собственного жизненного опыта студентов, его обогащение и совершенствование.	<i>Когнитивно-информационная парадигма:</i> содержание образования основано на «предметоцентризме», налицо отсутствие в нем метапредметного уровня и слабые межпредметные связи. Нет целеустремленного воздействия на формирование личности будущего специалиста. <i>Личностно-ориентированная парадигма:</i> индивидуальный подход к подбору содержания образования весьма ограничен, однако целеустремленность в подборе содержания образования идет с учетом индивидуальной позиции студента как субъекта познания. <i>Культурологическая парадигма:</i> нацеленность в подборе содержания образования на передачу культурного опыта предшествующих поколений, но недостаточная опора на учет жизненного опыта студентов.

4.	Технологии, формы, методы, средства обучения	Широкое использование наряду с традиционными инновационных педагогических технологий, нового содержания, интерактивных форм, методов, приемов и средств обучения, опора в образовательном процессе на информационно-коммуникативные технологии.	<i>Когнитивно-информационная парадигма:</i> чаще всего использование стереотипных репродуктивных форм, методов, приемов и средств обучения. Слабый индивидуальный подход в образовательном процессе, отсутствие органического единства цели, содержания, методов и приемов обучения, преобладание словесности в обучении над формированием опыта практических социальных действий, приводящих к формализму в обучении. <i>Личностно-ориентированная парадигма:</i> использование индивидуальных педагогических форм, методов, приемов, средств без достаточно глубокого психологического и социального обоснования. <i>Культурологическая парадигма:</i> разработаны штрихи освоения культуры, ограниченные ячейками предметов и стереотипностью форм, методов, приемов и средств обучения.
5.	Формы контроля обучения и качества образования	Контроль основан на выявлении качества знаний студентов, понимания ими своих профессиональных и жизненных задач, на выявлении сформированности уровней общекультурных и профессиональных компетенций и способностей эффективно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях при решении возникающих профессиональных и жизненных проблем. Оценка образованности студента основана на выявлении интегративного качества его личности, включающего «образ мира», «образ Я», и «образ Я в мире» (В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз, А.М. Новиков, С.И. Подлязин).	<i>Когнитивно-информационная парадигма:</i> контроль нацелен на репродуктивную проверку усвоенных знаний, умений и навыков. Не уделяется должного внимания осознанному творческому освоению материала, развитию рефлексивного мышления. <i>Личностная парадигма:</i> контроль и учет результатов обучения сугубо индивидуален. Не учитывается способность к совместной деятельности, деятельности в команде. Индивидуализация обучения за счет снижения уровня социализации. <i>Культурологическая парадигма:</i> ее нацеленность в контроле и учете знаний на выявление усвоения не только культурного опыта предшествующих поколений, но и форм и способов осуществления своей профессиональной и личностной жизнедеятельности, но при этом слабая направленность на реализацию знаний в личной, профессиональной и социальной деятельности, на нестандартное решение возникающих проблем.

В таблице представлены далеко не все парадигмы и составляющие их компоненты, однако и изложенное позволяет увидеть не только различие, но и их взаимосвязь. Прежде всего необходимо отметить, что парадигма на основе компетентностного подхода как бы «впитывает» в себя все самое ценное в сопоставляемых парадигмах, чтобы воплотиться в эффективную структуру деятельности парадигмы, в ее более высокое качество на основе взаимосвязи и преемственности с предшествующими парадигмами, избавляясь от тех ограничений, которые были присущи последним.

Деятельностная (компетентностная) парадигма – инновационное явление педагогики конца XX – начала XXI века. «Рождение инноваций, – пишет В.И. Беляев, – имеет объективно-субъективную природу, их проявление обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности. Таким образом, инновации присущи признаки всякой развивающейся общественной системы. Отсутствие инновационных процессов в обществе является показателем его консерватизма, застоя и даже деградации системы. Развивающееся общество всегда создает острую потребность в «новых людях», т.е. в новой системе образования, которая, реализуя социальный заказ, должна осуществлять подготовку людей с новым мышлением. Инновационные процессы в системе образования и есть ответы на эти вопросы» [19, с. 24]. Более того, обстановка кризиса всех сфер общественной жизни, усиление духовно-нравственного кризиса и кризиса воспитания – это те объективные условия, которые привели к кризису «ЗУНовской» парадигмы образования и стали основанием для зарождения и становления новой деятельностной парадигмы образования, стратегической основой которой и стал компетентностный подход, целеустремленный на повышение его качества. Еще раз отметим тот факт, что «не изменив человека, не сформировав у него адекватные задаче модернизации систему ценностей, форм мышления и социального поведения, невозможно принципиально изменить ситуацию в стране» [60, с. 6].

Компетентностный подход применительно к российской теории и практике образования, помимо собственных понятий, предполагает опору на понятийный и методологический аппарат из уже сложившихся научных подходов (системного, междисциплинарного, деятельностного, «ЗУНовского», личностно-ориентированного, когнитивного, аффективного – отмечает К.Э. Безукладников [21]. Более того, обоснован вывод о том, что программа модернизации и реализации ФГОС ВПО на основе компетентностного подхода, обусловленного новой деятельностной парадигмой, делает необходимым переосмысление с современных позиций целей и ценностей высшего образования, его роли в удовлетворении жизненных целеустремлений обучающихся; системы образовательных результатов, определяющих качество образования в его современном звучании [117, с. 18]. Мы убедились и в том, что только образование, основанное на компетентностной парадигме, способно эффективно реализовать в образовательном процессе вуза основную стратегическую линию деятельност-

ной направленности на повышение качества подготовки специалистов, востребованных XXI веком.

Эта же мысль подтверждается авторами работы «Профессиональный стандарт педагогической деятельности», раскрывающей сущность компетентностного подхода, «акцентирующего внимание на результате образования, причем в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [218, с. 21-37].

Цели высшего профессионального образования на современном этапе общественного развития устремлены на то, чтобы удовлетворить потребности в образовании каждого обучающегося и общества в целом, а также – производство, где будет, получив профессию, работать будущий специалист. Пришло время отметить и еще один весьма неоднозначный факт в педагогической теории наших дней. «На современном этапе в ней наблюдается оторванность теоретической профессиональной педагогической науки от практической вузовской действительности. Более того, наличие множества инновационных педагогических концепций, иногда прямо противоположных друг другу, в какой-то мере дезориентирует педагога-практика. Начнем хотя бы с неоднозначности и многовариантности названий парадигм в современной педагогической науке. Безусловно, что возникновение новой парадигмы – это закономерность в педагогической науке, обусловленная современным этапом развития общества. Но рядовому педагогу трудно разобраться в специфике выдвигаемых учеными различных названий парадигм: деятельностной (И.Я. Кузьмин, В. Матросов, В.Д. Шадриков и др.); компетентностной (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.В. Хуторской); человековедческой (Е.В. Васильева); гуманной (Е.Н. Бондаревская и т.д.). В каждой названной парадигме отражены отдельные ее специфические аспекты.

Все эти названия учитывают изменения, произошедшие в культурном контексте современного общества, обусловленные изменившимися условиями вхождения в жизнь человека постиндустриальной информационной эпохи. Эти новые условия изменили место человека в обществе, обусловив ему роль его главной производительной силы. Поэтому целью получения образования, особенно высшего, стало не столько получение профессии или приобретение научно-технических и научно-гуманитарных знаний, но и всестороннее развитие творческой, деятельностно-активной личности XXI в.

Цель современного образования вытекает из потребности участия в деятельности. «Цель образования – подготовка к участию в деятельности человеческого общества» [36]. Именно компетентностная парадигма и носит целенаправленный деятельностный характер в условиях реализации компетентностного подхода. Поэтому, не отрицая ни человековедческий, ни гуманистический характер новой зарождающейся и утверждающейся и в педагогике, и в образовании парадигмы, мы отмечаем внутренне присущий ей деятельностный характер, эффективно реализуемый в компетентностном подходе к образованию. Парадигму его реализации в образовательном процессе называем деятельност-

ной (компетентностной), радикально меняющей цель, содержание, технологию и методику обучения. При этом мы исходим из того, что **традиционно-знаниевая парадигма** определяет целью образования совокупность знаний, умений и навыков, а преподаватель выполняет роль транслятора знаний. Ее использование, наряду с деятельностной парадигмой, является необходимым средством повышения качества образования в совокупности с деятельной направленностью компетентностной парадигмы.

Личностно-ориентированная (личностная) парадигма ставит своей целью индивидуальный подход в образовательном процессе вуза на основе учета психологических особенностей, качеств и свойств курсанта (слушателя).

Культурологическая парадигма обуславливает парадигму, включающую опыт предшествующих поколений за счет «вхождения» обучающихся в культуру и на этой основе развитие собственного жизненного опыта, без которого в должной мере не будет реализована деятельностная парадигма.

Компетентностная парадигма направлена на формирование компетентного специалиста, воплощающего в себе общекультурные и профессиональные компетентности специалиста, знающего в любых условиях и при любых обстоятельствах, что и как делать, как действовать. Но формы деятельности меняются. Ведь личностная парадигма, олицетворяющаяся в личностно-ориентированном подходе, нацелена тоже на деятельность, но индивидуальную. В постиндустриальную информационную эпоху все большее распространение получает совместная деятельность (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, А.М. Новиков, В.А. Тестов и др.), органически включающая и максимально высокий уровень развитости индивидуальной деятельности: «Если сегодня продекларирован подход, во главе угла которого стоит организация обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий, то ему должна соответствовать технологическая проработка психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, означающая, что предлагаемые технологии обучения должны быть максимально индивидуализированы» [28, с. 19]. Мы исходим из того, что деятельностная парадигма опирается на личностную. Реализация в полной мере личностной парадигмы образования не противоречит, а углубляет процесс подготовки обучающихся к совместной деятельности. «Этот тип деятельности, по мнению А.М. Новикова, требует умение работать в команде зачастую разнородной по коммуникабельности, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно строить цели и достигать их» [184, с. 49]. На практике обучение в вузе еще далеко не соответствует формированию этих качеств и свойств у будущих специалистов. Г.А. Берулава и М.Н. Берулава по этому поводу пишут: «Сегодня из школы и вуза выходят молодые люди с крайне ущербными очень узким диапазоном коммуникативных шаблонов поведения. А ведь именно умение общаться, которое в значительной степени определяется наличием у человека адекватных и продуктивных коммуникативных и эмоциональных стереотипов, определяет во многом их успешность в сфере социальных и личных отношений, а значит в целом – их карьерную и личную успешность» [28, с. 13].

Органическое сочетание индивидуализации обучения и готовности к совместной деятельности детерминируются реализацией компетентностной парадигмы в образовательном процессе, ибо «личность тем значительнее, чем полнее и шире представлена в ней, в ее делах, в ее словах и поступках коллективная всеобщая, а вовсе не индивидуальная неповторимость. Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по-своему открывает нечто новое для всех» [96, с. 281].

Таким образом, нами в данном параграфе раскрыты роль и значение деятельностной парадигмы, реализация которой происходит в условиях лидирующей роли ее в парадигмальном характере высшего образования на информационном этапе развития; показана адекватность деятельностной парадигмы сущности и содержанию компетентностного подхода – основного стратегического направления модернизации высшего профессионального образования и повышения его качества; освещены основные теоретико-методологические положения деятельностной парадигмы в аспекте ее концепций в профессиональной педагогической литературе наших дней и в обосновании ее роли в вузовской педагогической практике.

В целом же первая глава монографии раскрывает теоретико-методологические основы инновационной педагогической науки и практики высшего образования XXI века. Так как ведущими в системе инновационной профессиональной педагогики и современного вузовского образовательного процесса является деятельностная парадигма, реализация которой в условиях полиподходности к образованию связана, прежде всего, с компетентностным подходом, то следующая глава монографии – изложение истории его возникновения, становления и развития в педагогической теории.

Естественно, если речь идет о компетентностном подходе как основном стратегическом направлении ФГОС ВПО, то его теоретическая база должна быть изложена достаточно основательно и подробно, хотя ряд сущностных положений концепции компетентностного подхода уже был затронут нами в связи с изложением проблем педагогической и образовательной деятельностных парадигм, утверждающихся в качестве господствующих в теории и в практике вузовского образовательного процесса на современном этапе его модернизации и реформирования.

ГЛАВА 2.

ТЕОРИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

2.1. Компетентностный подход в образовании

Истоки возникновения компетентностного подхода как ведущей стратегической мысли в образовании уходят в период начала перехода цивилизации в постиндустриальный этап развития, т.е. в 70-е годы XX века. Начало компетентностного подхода в образовании связывают с докладом «Учиться быть» (1972 г.), подготовленным комиссией ЮНЕСКО под руководством Э. Фора. Именно в этом документе представлена концепция непрерывного образования («образование через всю жизнь»), которое опирается на четыре «столпа»: 1) учить учиться и пользоваться знаниями, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях; 2) учиться делать дело, пользуясь не только стандартными навыками, работать в команде; 3) учиться жить вместе, понимать других, улаживать конфликты; 4) учиться быть, развивать свои личностные качества, человеческий потенциал. Поставленные задачи приобретают характер ключевых компетенций, которые позволяют человеку продолжать образование всякий раз, когда в этом возникает необходимость, при столкновении с проблемами в личной и профессиональной жизни (Ж. Делор). Таким образом, доклад ЮНЕСКО констатировал, что вызовы развивающегося постиндустриального общества объективно вызвали необходимость разработки компетентностного подхода в образовании.

Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х годах прошлого века. И это было связано с проблемой определения качеств будущего сотрудника, влияющих на успешность его профессиональной деятельности в организации. Эти качества и стали называть компетенциями. В результате многолетних исследований, проведенных в разных типов организациях, был составлен словарь из 21 компетенции, которые были свойственны людям, успешным в своей профессиональной деятельности [309].

На первых порах компетенции стали противопоставляться специальным знаниям и умениям, непосредственно связанным с реализацией конкретной профессиональной деятельности. Если компетенции стали рассматриваться как самостоятельные и универсальные составляющие любой профессиональной деятельности, оказывающие влияние на ее успешную реализацию, то вполне резонно возник вопрос о том, а можно ли научить компетенциям? Следовательно, так проблематика компетенций впервые попала в теорию и практику образования и заняла в ней ведущее место. Безусловно, это было обусловлено системными изменениями, которые произошли в мире труда и экономики. В это время произошедший информационный взрыв, возникший в связи с использованием информационных технологий, привел не только к увеличению в

десятки и сотни раз объема потребляемой информации, но и к ее быстрому старению и непрерывному обновлению. Тот же процесс касался и научных разработок, которые стали все быстрее внедряться в производство и привели не только к принципиальным изменениям в экономической деятельности, но и в повседневной жизни людей: так, через каждые 7 лет стал обновляться более чем на 50% список профессий. Это означало, что, чтобы быть успешным, человеку приходилось менять не только место работы, но переквалифицироваться в среднем 3-5 раз в жизни. Появилась объективная потребность людей не только владеть полученной в результате образования информацией, а уметь ориентироваться в информационных потоках. Оказалось, что в профессиональной деятельности уже мало быть только специалистом, а важно еще быть инициативным сотрудником, умеющим использовать новую информацию, брать на себя ответственность и принимать решения в определенных ситуациях, работать на результат, самостоятельно учиться, совершенствуя профессиональные знания, необходимые для решения конкретных проблем. Однако жизнь человека не ограничивается рамками успешной профессиональной деятельности и поведения его в бизнес-организации. Вместе с необходимостью профессионального совершенствования на основе овладения компетенциями встал вопрос и о том, а каков же идеальный тип человека будущего? Как констатирует А.М. Новиков, стала все больше осознаваться та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность [184, с. 10].

Начались поиски основных характерных черт человека нового времени. В.К. Загвоздкин отмечал, что это – самостоятельный, предприимчивый, ответственный, коммуникабельный, толерантный человек, способный видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, готовый и способный постоянно учиться новому в жизни, на рабочем месте, самостоятельно при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде и т.д. [74].

Вместе с возникновением идеи компетенций и проникновением их в педагогическую науку, а также в образование, вошли в педагогическую теорию новые понятия: «компетентностный подход», «компетенции», «ключевая компетенция», «компетентность» и т.д. Следует отметить и тот факт, что с самого начала возникновения идеи компетентностного подхода в образовании и до сих пор не существует устоявшегося общепринятого определения понятий «компетенции», «ключевые компетенции», «компетентности», «базовые компетенции», также как не существует единой, принятой всеми классификации компетентностей и компетенций: разные авторы вкладывают различный смысл в содержание этих понятий, в соотношение компетенций и компетентностей. В европейской педагогической литературе большинство авторов считают идентичными понятия компетентность – компетенция и связывают их с эффективным выполнением какой-либо деятельности или осуществление действий [240].

В глоссарии терминов европейского фонда образования (ЕФО. 1997) компетенция определяется следующим образом:

- способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- способность выполнять особые трудовые функции [51].

Объективные условия общественного развития цивилизационного мира востребовали нового человека – деятельностную, креативную, творческую личность. «Необходимость обучения подобным качествам (компетенциям), – пишет Д.А. Иванов, – по существу и является ответом образования на вызовы современного общества, которое характеризуется все возрастающей сложностью и динамизмом. Отсюда и компетентностный подход в обучении – сосредоточение на том, чтобы не просто увеличить объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь ему самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях» [66].

Идеи компетентностного подхода заложены в «Европейском проекте образования» (1996 г.), в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех», в материалах Всемирного Саммита по информационному обществу (Женева, 2009 г.). Переход от формально-знаниевой к компетентностной (деятельностной) парадигме в системе образования инициировал Болонский процесс (1996 г.). В этих же документах выдвигалась и обосновывалась идея непрерывного образования, «образования через всю жизнь». Первое упоминание о ней было в материалах комиссии ЮНЕСКО и представлено в докладе Э. Фора. Так на заре становления постиндустриальной информационной эпохи в развитии цивилизации стала возникать и начала развиваться инновационная педагогическая теория и инновационная педагогическая практика компетентностного подхода в образовании.

Естественно, что в первую очередь во вновь возникшей теории необходимо было определиться с ее основными понятиями. Первым понятием, которое было сформулировано, стало понятие «компетенция». В трактовке европейской педагогической концепции компетентностного подхода четко выделяются две точки зрения на определение содержания «компетенции»: в одной делается акцент на компетенции как интегральном качестве личности; в другой – на описание сути деятельности, позволяющей человеку успешно справляться с решением проблем.

Английский термин «competence» имеет значение «способность, умение». Но надо учесть еще и то, что есть и другой термин – «competent», который переводится как «компетентность» и имеет такие значения, как полномочный, правомочный, установленный, законный (юридические выражения) [5]. В словаре же иностранных слов: компетентный [лат. competens (competentis) – соответствующий; способный] 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области [246].

Компетенция [лат. competentia – принадлежность по праву] – это: 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [246]. Опираясь на такую трактовку этих понятий, Б.И. Хасан отмечает: «За этими разграничениями я предла-

гаю обратиться к истории права, согласно которой компетенцией признавалась область правомочий, заданная в точных границах. Буквально определения того, на что имеет право состоящий на государственной должности, на что не имеет и что ему предписывается исполнять. Это своеобразная характеристика места, а не лица. Такого рода определения были впоследствии заимствованы для описания рабочих мест – должностей в производстве и управлении им, т.е. для персонала. В свою очередь компетентность определяется как соответствие занимающего или претендующего месту, вменению, т.е. способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями» [285].

Исходя из определения «компетенции», «компетентность» с этой позиции рассматривается как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности и результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач (проблем). Более того, знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным.

У разных авторов в приведенных определениях «компетентность» означает характеристику человека (обладающий компетенцией, знающий, сведущий, полноправный), а «компетенция» – характеризует то, чем человек обладает (способность, умения, круг полномочий и т.д.).

Итак, компетентность – характеристика человека, а компетенция – то, чем он уже владеет (способность, умение). То, чем владеет человек (компетенции) и характеризует его как компетентного. С педагогической точки зрения важна не только характеристика сама по себе, а то, что ее определяет, чем можно и нужно овладеть, чему можно научиться в процессе обучения, т.е. компетенциям или компетентностям. Именно поэтому в европейской педагогической литературе «эти два термина употреблялись и употребляются как синонимы в двух основных значениях – *знающий*, в смысле – умеющий, т.е. в смысле умений, которыми он обладает, а также *способный* в смысле имеющий определенный потенциал, возможности осуществлять те или иные действия» [91, с. 6]. Исходя из этого, термин «компетенция» как уже устоявшееся понятие широко используется в международном образовательном сообществе (хотя надо отметить, что в трактовке этих понятий и их соотношения в русском языке такой тождественности этих понятий нет. Но речь об этом пойдет позже).

Компетенция же с точки зрения авторов стратегического доклада в рамках проекта «Определение и Отбор Компетенций (DeSeCo): теоретические основания» (Швейцария и США) [162] определяется как способность удовлетворять требованиям или успешно выполнять задание и имеет как когнитивные, так и некогнитивные составляющие. Она должна отвечать индивидуальным и общественным требованиям, позволяя получать индивидуально или общественно значимые продукты или результаты. Среди все увеличивающегося числа компетенций как результата образования ведущую роль играют, по мнению идеологов компетентностного подхода стран, заключивших Болонское соглашение, ключевые компетенции (*keyskills*). Этот термин означает, что именно

они являются ключом, универсальным основанием для самых различных сфер как профессиональной деятельности, так и жизни людей.

В 1970 годах XX века тогдашний руководитель Нюрнбергского института рыночных отношений и исследования профессий Д. Мартенс ввел понятия «ключевые квалификации». Критикуя педагогические позиции Г. Кершенштайнера, Э. Шпрангера, А. Фишера, которые, по его мнению, мало учитывали изменения в экономике, Д. Мартенс полагал, что в постоянно изменяющемся мире профессий образование, ориентированное только на конкретную работу, не может быть достаточным. Наряду со специальными знаниями необходимо получить ключевые квалификации, выходящие за рамки профессии. Важно отметить и то, что среди европейских ученых многие отождествляют понятия «ключевые квалификации» и «ключевые компетенции».

К слову сказать, в работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация» (1984 г.) был представлен список 37 компетенций. В рамках европейского проекта по реализации компетентностного подхода в сфере высшего профессионального образования «Tuning Educational Structures in Europe» их было выделено 85. Группа ученых из Бонского института исследований в образовании (Германия) обнаружила только в немецкой литературе 654 названия компетенций, простое перечисление которых может затмить саму идею компетентностного подхода. Поэтому выделение ключевых компетенций имеет глубокий смысл для реализации компетентностного подхода в его европейском варианте.

Овладение компетенциями позволяет человеку быть успешным в любой сфере личной, профессиональной и общественной деятельности. В Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключевые компетентности 2000 года» отмечается, что *ключевые компетенции* – это важнейшие специфические компетенции, которые используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении (профессиональной) подготовки [90, с. 11]. В европейском проекте «Определение и отбор компетенций (DeSeCo)» ключевые компетенции характеризуются как важные во многих жизненных ситуациях и служат законом успеха и эффективного функционирования общества» [195].

Автор книги «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен на основе проведенного исследования молодых специалистов выяснил, какие качества необходимы в первую очередь, на их взгляд, для успешной профессиональной деятельности. Ответы их были такими:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявить инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;

- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);

- умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [223].

На симпозиуме в Берне (1996 г.) были провозглашены и конкретизированы пять ключевых компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы:

- *политические и социальные компетенции;*
- *компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;*
- *компетенции, относящиеся к овладению (mastery) устной и письменной коммуникацией,* которые особенно важны для работы и социальной жизни;
- *компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;*
- *способность учиться на протяжении жизни.*

В формирующейся теории компетентностного подхода стран Болонской Декларации необходимо подчеркнуть то, что будет существенным различием его теории в российской педагогической науке – проблему соотношения понятий «компетентности» и «компетенции». Расхождения в трактовке этих дефиниций есть и в мировой, и в общеевропейской науках, но они не столь существенны, как в отечественной российской педагогике.

«В зарубежных европейских текстах, посвященных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что парадигма традиционной школы не удовлетворяет, прежде всего, «заказчика» образования – индустрию, но также и высшую школу, родителей и общественность вообще, что иллюстрируется многочисленными примерами, опирающимися на исследования. Выпускник школы, а также вуза, обучение в которых было нацелено сугубо на передачу знаний, оказывается неготовым к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых или учебных ситуациях и учению на протяжении жизни. Последнее, как уже отмечалось, является в настоящее время совершенно необходимым в связи с постоянно изменяющимися и обновляющимися условиями труда и ускоряющимся развитием общества. Отмечается также, что явления подростковой и молодежной агрессивности, преступности, наркомании и другие социально-негативные явления связаны с тем, что традиционная школа не в состоянии по-настоящему заинтересовать молодых людей в учении. Традиционные школы не дают возможности подросткам и молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности» [90, с. 16].

Исходя из этого, по поручению Правительств европейских стран, были выработаны и проводятся в жизнь реформы образования, основанные на концепции компетентностного подхода EVA. Изменения в системе образования, инициированные «сверху», со стороны общества и государства, могут дать желаемые результаты лишь тогда, когда педагоги и обучающиеся будут не в меньшей степени заинтересованы в переменах. Общий знаменатель нового подхода реформирования обучения по программе EVA заключается в разработке и освоении таких форм учения, когда акцент переносится с преподава-

тельской активности, при которой педагог планирует, оценивает, задает вопросы, ставит задачи, на учебную деятельность, основанную на инициативе и ответственности обучающихся. При этом новые формы и методы учения разработаны таким образом, чтобы внутри этой деятельности они могли развивать, формировать ключевые компетенции. На основе этих компетенций формируются компетентности обучающихся. Конечная цель такого обучения – определить степень действительной развитости и сформированности компетентностей в ситуации естественной жизни, т.е. в профессиональной деятельности или учении.

Европейская трактовка сущности и содержания компетентностного подхода носила с самого начала акцент в большей мере социально-экономический. Это был альтернативный ответ образования на изменившиеся условия рынка труда, «ответ на новые ожидания работников» [283, с. 55]. При этом мало учитывались ряд важных сфер духовно-нравственной, интеллектуальной, экологической культуры. Надо отметить, что в определенной степени европейская концепция компетентностного подхода страдает этим недостатком и поныне. А в качестве девиза компетентностного подхода в образовании вполне приемлемо латинское высказывание «Non scholae sed vitae discimus» («Не для школы, а для жизни учимся»), если концепт «жизнь» понимать во всей полноте.

Идеи компетентностного подхода стали активно проникать в русскую педагогическую науку в последней четверти XX века. Но особенно бурно концепции компетентностного подхода стали разрабатываться в ней после вступления России в число стран Болонского соглашения (2003 г.). Безусловно, надо отметить то, что введение в профессиональное образование таких понятий, как «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция», «ключевая компетенция» было обосновано в середине прошлого столетия рядом европейских ученых (Р. Бадер, С. Гиффорд, Д. Карр, Д. Мертянс, Б. Оскарсон, А. Шелтен и др.). В российской науке проблеме теории компетентностного подхода и раскрытию его категорий, на основе которых осуществляется модернизация профессионального образования, посвящены труды В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, В.И. Карташовой, З.П. Ларских, А.В. Хуторского и др. Содержательная сторона основных понятий теории компетентностного подхода раскрыта в исследованиях А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Ляудис и др.

Уже в первых научных публикациях (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Марков, А.М. Новиков, И.Л. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицина, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.) было выявлено, что компетентностный подход, позволяющий педагогу ориентироваться на достижение конечного результата, выражающегося в формировании компетентностей, является ответом на возникновение современных требований со стороны общества к качеству знаний и умений профессионалов [266, с. 27-28].

Теоретико-методологическое обоснование сущности, содержания, структуры и основных понятий компетентностного подхода в отечественной педагогической науке, общее и особенное в этих концепциях является целью моно-

графии, так как компетентностный подход, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования как норм его качества в виде признаков готовности человека к деятельности (В.И. Байденко, И.А. Зимняя), находит все более широкое распространение в теории и практике в период модернизации и реализации ФГОС ВПО [70, с. 8]. Основным стратегическим направлением совершенствования высшего профессионального образования на основе инновационной педагогики является компетентностный подход, реализация которого на основе обновленной методологии высшего образования и педагогической технологии способствует реализации задач формирования Личности, Профессионала и Гражданина в процессе воспитания, обучения и развития студентов. Поэтому модернизация и реформирование высшего профессионального образования в условиях внедрения ФГОС ВПО и основана на компетентностном подходе.

Теория компетентностного подхода в образовании находится на стадии как теоретического становления, так и практического использования в образовательном процессе высшей школы. И поэтому, естественно, существуют различные концепции определения его сущности, компонентов, структуры. Компетентностный подход определяют:

1) «как вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» [35, с. 10];

2) «постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного насыщенного пространства» [239, с. 138].

Раскрывая сущность компетентностного подхода Э.Ф. Зеер в первую очередь подчеркивает то, что в нем одно из важных концептуальных положений – обновление содержания образования. Ссылаясь на мировую общественную практику, отечественные авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве узлового понятия, так как обладает интегральной природой, объединяя навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена интерпретация содержания образования, формируемого от «результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования [79, с. 1]. Этот же автор отмечает: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [79, с. 2]. «Компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Он не умаляет традиционного значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков (ЗУНов), но открывает перспективы для

улучшения качества подготовки на основе идеи самоценности личности будущего специалиста и личностно-ориентированных подходов путем установления связи с рынком труда, – отмечает Е.Б. Купцова, – расширения базы целеполагания, конкретизацией учебных целей, альтернативной организацией, активизацией и технологизацией учебного процесса» [139, с. 14].

Компетентностный подход – определяющий фактор, условие и средство повышения качества высшего образования и успешности его реализации. *Фактор* потому, что целеустремлен на формирование деятельностной личности с продуктивными результатами как в личной, так и в профессиональной и общественной жизни; *условие* потому, что без ориентации на формирование интеллектуального и практически деятельностного результата образования невозможно повысить его качество, *средство* потому, что обеспечивает предметную поддержку педагогической разнообразной деятельности, в которую включаются обучающиеся (труд, игры, учение, познание, общение).

Современная российская теория компетентностного подхода развита и дополнена в трудах ученых-педагогов В.И. Байденко, В. А. Болотова, Д.С. Ермакова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, С.И. Змеева, В.А. Кальней, В.В. Краевского, А.М. Новикова, А.В. Хуторского, в работах психологов П.Я. Гальперина, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др. Она нашла отражение в важнейших государственных документах: «Концепция модернизации Российского образования с 2001 по 2010 г.», «Концепции модернизации российского образования с 2011 по 2020 г.», в ФГОС для всех звеньев системы образования, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» [76].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенному, можно констатировать следующее: переход к компетентностному подходу в образовании как в мировой, так и в российской педагогической теории и практике был обусловлен рядом предпосылок:

- 1) объективным процессом смены индустриального этапа общественного развития постиндустриальным;
- 2) глобальными информационными процессами, определяющими знания как основу дальнейшего культурного прогресса;
- 3) потребностью общества, государства в высококвалифицированных, деятельностных, творчески работающих специалистах всех сфер общественной жизни;
- 4) объективно возникшей потребностью в углублении теоретических исследований в области методологии, технологии и методики образования;
- 5) позитивными тенденциями гуманизации и гуманитаризации общества;
- 6) интернализацией научного знания, направленной на унификацию научных дефиниций и решение проблем повышения качества образования.

В раскрытие сущности компетентностного подхода внесли весьма достойный вклад западноевропейские, американские и русские исследователи-педагоги и психологи, начиная со второй половины XX в. и включая первые

десятилетия начавшегося XXI в. Если структурное содержание компетентностного подхода вначале было разработано на Западе, то с конца 90-х г. и в начале XXI в. стало интенсивно развиваться в России, воплотившись в конструкты компетентностного подхода: **компетенции, компетентности и метакачества**. Более того, в трактовке сущности раскрытия содержания компетентностного подхода российская педагогическая наука сделала значительный шаг вперед. Он заключается в научной дискуссии и обосновании соотношений его конструктов – «компетентностей и компетенций»; в теоретическом выводе об объективной необходимости признания компетентностного подхода стратегическим направлением нового ФГОС и использования в образовательном процессе не *моноподхода*, а на его основе *полиподходов* как необходимого условия реализации задачи повышения качества высшего образования. Впервые об этом заговорила И.А. Зимняя: «Представляется очевидным, что разные подходы не исключают друг друга (хотя некоторые могут развивать, совершенствовать предыдущие), а реализуют разные планы рассмотрения» [83].

Для того чтобы доказать не моно, а полиподходность в трактовке любого явления (в нашем случае – образование как единство обучения и воспитания), примем концепцию четырехуровневости методологического анализа И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина [30]. Этими авторами были выделены следующие четыре уровня анализа компетентностного подхода к образованию: философский, общенаучный, конкретно-научный и уровень собственно методический. И.А. Зимняя отмечает, что на первом (философском) уровне находятся системный, генетический, эволюционный подходы. На втором (общенаучном) уровне могут находиться междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный. К уровню конкретной науки, или куста наук, например, психолого-педагогических наук, могут быть отнесены культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный. На этом уровне выделяются те подходы, которые относятся к образованию, например, аксиологический, контекстный, герменевтический, личностно-деятельностный. Сюда же может быть отнесен и компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность содержания [83, с. 23] в иерархии подходов к анализу и организации образовательного процесса [84, с. 20].

Еще более убедительно утверждает это теоретическое положение К.Э. Безукладников: «Исходя из четырехуровневости методологического анализа рассмотрение компетентностного подхода на философском и общенаучном уровнях позволило характеризовать его как системный, междисциплинарный и деятельностный. Компетентностный подход, находясь на уровне конкретной науки или куста наук (в нашем случае психолого-педагогических), сущностно поглощает «ЗУНовский», личностно-ориентированный, когнитивный и аффективный подходы, меняя тип целеполагания в образовательной системе вузов, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса. Компетентностный подход востребован, поскольку современное образование требует существенной модернизации. Естественным генетическим прообразом современных представлений

компетентностного подхода являются системный, междисциплинарный, деятельностный, «ЗУНовский», личностно-ориентированный, когнитивный и аффективный подходы. Компетентностный подход является их диалектическим продолжением и альтернативой» [21].

Эти же аспекты междисциплинарного, интегративного, системного характера компетентностного подхода с ориентацией его практической направленности фактически уже были заложены в материалах Симпозиума Совета Европы, подчеркивающих в своих документах, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать. Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [261], авторами книги «Государственные образовательные стандарты» (ФГОС нового поколения) [143] для всех звеньев системы образования отмечается, что «цель образования – учить учиться, но при этом не только знать, но и узнавать, не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать, не только понимать, но и думать, не только уметь, но и желать, непрерывно наполнять свои знания и обогащаться способами деятельности. В «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» отмечается эта же мысль:

«Стандарты способны одновременно обеспечить преемственность и обновление системы образования лишь в случае, если они основаны на получивших широкое признание в России и в мире новых психологических и педагогических подходах и идеях. Именно фундаментальность подходов обеспечивает многообразие и гибкость конкретных решений» [121, с. 5]. Поэтому компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования образовательного процесса всех звеньев, затрагивая цели, содержание, образовательные технологии, оценивание результатов и самого преподавания.

В последние годы конца первого и начала второго десятилетия XXI века отечественные ученые-педагоги и психологи (Г.А. Борулава, М.Н. Борулава, А.Я. Данилюк, И.Г. Ибрагимов, А.М. Кондаков, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Тестов, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской и др.) неслучайно самое серьезное внимание уделяют инновационному этапу развития образования в информационную эпоху, подчеркивают значимость обновления его методологических основ, а компетентностный подход рассматривают как интегративный, межпредметный, комплексный, системный, ориентированный на результативно-деятельностную направленность, включающий в себя другие подходы в образовании. Его определение становится в пределах исследований все более глубоким и расширенным: «Компетентностный подход – это теоретико-методологическая стратегия процесса и результата осмысленного и осознанного усвоения обучающимися компетентностей, включающих внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, законов и закономерностей объективного мира, процесса его познания; овладение социальным опытом, накопленным человечеством; «вхождения в культуру»; освоение систематизированными знаниями, умениями и навыками практического использования ключевых общекультурных, общеобразовательных, межпредметных и предметных компетенций; формирование ценностных отношений и ценностных

ориентаций и на их основе метакачеств, необходимых в личной, профессиональной и социальной жизни новому человеку начала XXI века» [163, с. 157].

«Компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Он не умаляет традиционного значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков (ЗУНов), но открывает перспективы для улучшения качества подготовки на основе идеи самооценности личности будущего специалиста и личностно-ориентированных подходов путем установления обратной связи вуза с рынком труда, расширение базы целеполагания, конкретизации учебных целей, альтернативной организации, активизации и технологизации учебного процесса» [139, с. 14].

На наш взгляд, **компетентностный подход** как система исследовательских процедур в образовательном процессе профессиональных учебных заведений выступает критериальной базой для оценки повышения качества профессионального образования, позволяя раскрыть структуру компетентности и компетенций преподавателей и студентов, выявить основные факторы, влияющие на управление воспитанием, обучением и развитием обучаемых. При его реализации в учебно-воспитательном процессе оптимально функционирует система принципов: фундаментализации, интегративности, профессиональной направленности, совершенствования выработки качеств и свойств личности, ценностных ориентиров, единства социализации и индивидуализации, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития Личности, Профессии, Гражданина.

Все дело в том, что, как отмечает А.М. Кондаков, «принципиальная новизна стандартов нового поколения выводит на первый план те проблемы, которые раньше лишь частично входили в сферу ответственности школы и учителя. Впервые за последние двадцать лет в качестве ключевых рассматриваются задачи духовно-нравственного воспитания российских школьников. Компетентностный подход нацеливает на формирование универсальных учебных действий обучающихся, которые позволят им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность» [117, с. 18-19].

Итак, нами раскрыта сущность понятия «компетентностного подхода», более того, в развернутом определении четко выражены его конструкты: компетентности, компетенции и метакачества, исследованию содержания которых и будут посвящены следующие параграфы второй главы монографии.

2.2. Конструкты компетентностного подхода

«Раскрыв сущность компетентностного подхода как приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности», Э.Ф. Зеер отмечает, что в качестве достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные **конструкты: компетентности, компетенции**

и метакачества» [79, с. 2]. О том, что основу компетентностного подхода составляют компетентности и компетенции писали многие зарубежные и российские ученые, развивая дальше и все глубже теорию компетентностного подхода в ходе становления и развития ее в мировой педагогической науке.

В российской педагогической и психологической науках определение и состав конструкторов, составляющих основу обновления профессионального образования на основе компетентностного подхода, раскрыты в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, Д.А. Иванова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др. Суть основных конструкторов компетентностного подхода изложена в психологических трудах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Я. Ляудис, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской и др. Обобщая исследования, проводимые в Западной Европе по проблеме конструкторов компетентностного подхода (компетенций и компетентностей), мы уже убедились, что общепринятых определений и классификаций в их теории пока еще нет. К ним, например, относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания) и т.д.

В отечественной педагогической науке «анализ предлагаемых структур и перечень этих конструкторов, – отмечает Э.Ф. Зеер, – показывает, что один из них относится к компетентности – широкой, общеобразовательной, политической и межкультурной осведомленности, другие – означают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников» [79]. Более того, в конечном итоге в материалах Болонского соглашения компетенции и компетентности рассматриваются как фактически равноправные, адекватные понятия. Знакомясь с достижениями западной педагогической науки, следует отметить и то, что их концепции компетентностного подхода опираются на работы российских психологов П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и С.Д. Рубинштейна. Следовательно, истоки компетентностного подхода имеют глубокие русские научные корни. Опираясь на собственный опыт, накопленный психолого-педагогической наукой, используя мировой опыт обоснования теории компетентностного подхода и в основном соглашаясь с его сущностной трактовкой, отечественная педагогическая и психологическая науки в разработке теории конструкторов компетентностного подхода шагнули значительно дальше общеевропейской и в целом мировой педагогической науки. Прежде всего, в структуре компетентностного подхода были четко выделены три его конструкта: *компетентности*, *компетенции* и *метакачества* и обоснованы их место, роль и значение в компетентностном подходе. Однако по вопросу раскрытия сущности конструкторов «компетентности» и «компетенций» с последней четверти XX века и на протяжении всех лет XXI века шла острая дискуссия как об их соотношении, так и о сущности. Четко выделились три различные точки зрения:

- «компетентности» и «компетенции» – понятия адекватные;

- компетенция – более широкое понятие, чем компетентность, так как компетентность проявляется в компетенции;

- компетентность – более широкое, определяющее понятие по отношению к компетенции.

При преобладающей первой точке зрения в европейской педагогической мысли были сторонники как второй, так и третьей точек зрения, но надо отметить, что их было немного. Детальное исследование конструкторов компетентностного подхода легло на плечи российской педагогической и психологической наук.

«Важно остановиться на анализе этих точек зрения еще и потому, что в зависимости от признания соотношения этих понятий, их толкование может быть понято содержание и самого компетентностного подхода», – подчеркивает И.А. Зимняя [85, с. 11].

Необходимо отметить, что в глоссарии терминов ЕФО (1997) компетенция определяется так:

- 1) способность делать что-либо хорошо и эффективно;
- 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- 3) способность выполнять особые трудовые функции [51, с. 63].

И в этом же «Глоссарии» отмечается, что термин компетентность используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане [51, с. 63]. Точку зрения отождествления этих понятий выражали в своих трудах наши отечественные ученые: Л.Н. Боголюбов [32]; В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков [143]. Эти авторы подчеркивают практическую направленность компетенций. «Компетенция является, таким образом, сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [143, с. 59]. Указанные авторы разделяют позицию адекватности понятий компетенция/компетентность, характерную для большинства зарубежных исследователей этой проблемы.

Второй вариант рассмотрения соотношения понятий компетенция/компетентность рассматривается с позиций ориентированного на компетенции образования (competence – based education (CBE)). Этот вариант сформировался в 70-х годах прошлого века в Америке.

Существуют как минимум две точки зрения о происхождении педагогического термина «компетенция». Согласно первому, в основе лежит заимствованное слово из английского языка, в котором competence – способность, компетенция, восходящее к латинскому competens, competentis – надлежащий, способный, знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. В научный аппарат термин «компетенция» в указанном значении был введен в 1960-70-х гг. Н. Хомским (профессором Массачусетского университета) в рамках грамматики его использования, но при этом ученый привел фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Он писал, что «только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [288, с. 9].

Это употребление, по Н. Хомскому, в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с ответом самого человека. А в работе Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [312]. Отсюда можно сделать вывод, что еще в 60-х годах прошлого века была заложена необходимость рассмотрения различий между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Компетентность трактуется нами, – пишет И.А. Зимняя, – *как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная деятельность человека* [85, с. 11]. Но при этом И.А. Зимняя делает оговорку о том, что сами понятия «компетенция» и «компетентность» и производные «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. В Кратком словаре иностранных слов [15] приводится такое определение: компетентный (лат. – *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области, имеющий право к своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. При этом следует учитывать и то, что когда говорят: «Это не в моей компетенции», то имеют в виду, что этот человек не имеет права по своим полномочиям и знаниям делать или решать что-либо. Если же говорят: «Он не компетентен» или «профессионально не компетентен», то имеют в виду отсутствие знаний, умений, опыта. Исходя из всего вышеизложенного, по второму направлению выявления соотношений терминов «компетенция» и «компетентность» анализ научных работ (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 и др.) позволяют выделить И.А. Зимней три этапа становления подхода в образовании, ориентированные на компетенции, (СВЕ) [70].

Первый этап – 1960-1970 гг. XX века. Он характеризуется введением в научный аппарат категорий «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность; в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность», иначе говоря, на основе компетенции рождается, развивается, утверждается компетентность как категория педагогической науки.

Второй этап – 1970-1990 гг. Он характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [223]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а

другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [192, с. 253]. Дж. Равен подчеркивает, что «виды компетентности» суть мотивированные способности, и описывает 37 видов компетентностей [223, с. 258].

Вслед за этой публикацией исследователи компетентностного подхода в мире (в том числе и в России) начинают не только исследовать компетенции, но и строить образовательный процесс их формирования как конечного результата в нем (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и др.). Характерно и то, что именно на этом этапе стали выделяться для разных деятельностей различные компетентности. Совет Европы (1990) при разработке уровней владения иностранным языком выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную компетенции/компетентности. В 1990 году в России вышла книга Н.В. Кузьминой, где на материале педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения в СПО компетентность впервые определяется как «свойство личности» [135]. В социальной психологии Л.А. Петровская не только рассматривает коммуникативную компетентность в общении, но и предлагает конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [208].

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 учителя она стала исследовать профессиональную педагогическую компетентность [159].

В это же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской по социально-психологическим и коммуникативным аспектам компетентности учителя, на основе раскрытия понятия «педагогическая компетентность», включающего «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [169, с. 46]. При этом автор осветил сложную, интегративную природу компетентности. На этом же этапе развития СВЕ-подхода большой вклад в разработку проблем компетентности как понятия и социальных компетентностей внесли такие российские исследователи, как Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Г.И. Сивкова и др.

Третий этап развития в решении СВЕ-подхода продолжался до 2003 г. На этом этапе начал заново исследоваться свод компетенций, отмеченных в материалах ЮНЕСКО, которые уже рассматривались как желательный результат образования. Именно в этот период в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» и были сформулированы ««четыре столпа», на которых основывается образование: *научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить*» [61]. В этом же докладе Жак Делор отмечал: «Научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [61, с. 37].

На симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования необходимо определить ключевые компетенции (key competencies), необходимые обучающимся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В докладе В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher) понятие компетенции было отнесено в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство. Иначе говоря, и в третьем периоде СВЕ-подхода определение этих понятий не было точно сформулировано и рассматривалось по-прежнему большинством зарубежных ученых как адекватные.

При этом многие исследователи склонялись к мысли, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «употребление есть компетенция в действии ...» [311]. Отсюда можно сделать вывод о том, что основанный на компетенциях подход прежде всего нацелен на практическую, действенную сторону образования, а, подход, основанный на понятии «компетентности», включает личностные качества (мотивация, эмоция, волевые и др.) и определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования.

Опираясь на такую трактовку компетентностного подхода, можно сделать вывод о том, что на третьем этапе развития СВЕ-подхода понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются уже не совсем адекватно. Но различие в их трактовке нашло свое наиболее глубокое отражение в российской педагогической науке.

В «Стратегии модернизации содержания общего образования в России» содержание понятия компетентности включает не только когнитивную, операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычек и т.д. [261, с. 14]. Осмысливая содержание этого этапа, отметив наметившееся расхождение позиций ученых по трактовке понятий компетенции/компетентности, И.А. Зимняя делает вывод: «... относительно соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» отмечу, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматичной, так и гуманистической направленности образовательного процесса» [83, с. 14].

С 2003 г. начался продолжающийся и в наши дни **четвертый, современный, этап** развития теории и реализации в педагогической практической деятельности компетентностного подхода как стратегического направления совершенствования российского образования. Этот этап отмечен, прежде всего, бурным развитием научного и практического осмысления компетентностного подхода в образовании, острыми научными дискуссиями как по сущности, содержанию, так и структуре, включающей конструкты компетентностного подхода.

«В последнее время, – отмечает Д.А. Иванов, – происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность», со-

ответственно культивируется компетентностный подход в образовании, который в современных условиях отрасли рассматривается как основной» [91, с. 3].

К списку новых феноменов компетентностного подхода относят «базовые компетентности», «ключевые компетенции», «профессиональную компетентность», «профессионально-педагогическую компетентность», «метакачества». Чтобы вникнуть в сущность конструкторов компетентностного подхода, необходимо изучить этимологию этих новых феноменов.

Для начала, чтобы глубже разобраться в теоретических вопросах компетентностного подхода, необходимо, на наш взгляд, в первую очередь остановиться на раскрытии сущности и содержания понятия «компетентность».

Трактовка понятия «компетентность» в нашей научной литературе такова:

1. «Это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией» [127].

2. Личностные возможности деятельностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга вопросов или решать самому вопросы, наличие у него определенных знаний и навыков.

3. Единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности.

4. Особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [23, с. 3].

5. «Компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека» [70, с. 10-11].

6. «Компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимися учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [150, с. 11].

7. «Компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате эффективности его действий, направленных на решение определенного круга значимых для его сообщества задач. Можно сказать, что характеристика человека как компетентного – это своего рода социальное призвание» [158, с. 13].

8. «Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [79, с. 2].

9. «Компетентность – это самообразующая форма существования деятельности или, по-другому, саморазвивающаяся форма образования» [241, с. 6].

10. «Компетентность – как интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального опыта, ценностей» [42, с. 108].

Компетентность как более широкое, емкое и содержательное понятие включает входящие в него виды компетенций. Отсюда основанный на компетенциях подход, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону образования. Компетентностный подход, основанный на понятии «компетентность», включает собственно личностные (мотивацию, когнитивные, мотивационно-волевые и др.) качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования. «Понятие компетентности, – как отмечается в «Стратегии модернизации содержания общего образования – включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [261, с. 14].

Компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Так как многие исследователи отождествляют эти понятия, они в ряде случаев приводятся вместе (компетенция/компетентность). А о соотношении этих понятий надо сказать, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением прагматической и гуманистической направленности, так и его действенности, результативности образования. Мы уже познакомились с этиологией понятия «компетентность», рассмотрели раскрытие ее сущности, познакомились с дискуссией, которая уходит в истоки формирования теории компетентностного подхода и продолжается поныне. Поэтому, чтобы глубже разобраться и осознать проблему дискуссии, следует обратиться и к этиологии понятия «компетенция».

В 1970-90-х годах XX века термин «компетенция» широко использовался в теории и практике обучения языкам (особенно иностранным) в подготовке специалистов-менеджеров. Компетентностный подход вышел за рамки теоретических исследований и выступил основой для разработки образовательных программ и технологий. Еще раз обратимся к Н. Хомскому, который применительно к языку, отмечал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [309, с. 9-10].

В настоящее время, по мнению ряда исследователей, компетенции определяют как нормативные требования к содержанию образования – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности с ними; компетентность – качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного, вида деятельности (освоенная компетенция) [70, с. 9].

По мнению Д.С. Ермакова, компетенция и компетентность соотносятся как потенциально-актуальное, общее-особенное (индивидуальное), экстерииризованное-интериоризованное, «минимумы» (обязательный минимум содержания основных образовательных программ) – «требования» (требования в уровне подготовки выпускников) [70, с. 9]. Таким образом, Д.С. Ермаков считает, что понятие «компетенция» шире, чем понятие «компетентность». Одна-

ко в этой же статье, как и В.В. Сериков, он отмечает: «Впрочем, различие компетенции и компетентности может быть не существенно, как не различаются терминологически, например, знания, умения, предлагаемые для усвоения обучающимися и уже освоенные ими» [70, с. 9]. Это *первая* точка зрения на происхождение термина «компетенция».

Согласно *второй* точке зрения «компетенция» происходит от английского слова *compete* – соревноваться и в дословном переводе означает соревновательность. Такое понимание, видимо, возникло в связи с тем, что после запуска первого советского спутника Земли в 1957 году появились публикации, сравнивающие содержания американского и советского образования (например: *Trace A. What Ivan knows that Johnny doesn't* / «Что знает Иван, чего не знает Джонни»). С тех пор интерес к проблеме компетенций как конкурентных преимуществ (в социально-экономической сфере, на рынке труда) «обычно совпадал с кризисными ситуациями в экономике, образовании, культуре» [105, с. 15].

Как видим, вторая точка зрения содержит не только педагогическое, но и более широкое социокультурное значение компетентностного подхода, служащего средством социально-экономической модернизации.

«От понимания сущности компетенций зависит, будут ли они (как нормативные требования к содержанию образования) иметь инновационный характер, вести за собой прогрессивное развитие, либо компетентностный подход призван лишь констатировать, описать те явления, которые происходят на рынке труда и приспособить образование к ним, т.е. компетенции плетутся в хвосте экономики. Нетрудно заметить, что этим моделям соответствуют взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на соотношение обучения и развития личности», – утверждает Д.С. Ермаков, считающий, что образование должно ставить целью развитие личности, но не должно быть целью роста производства [70, с. 10].

Д.С. Ермаков справедливо, на наш взгляд, утверждает, что компетентность есть, прежде всего, педагогическая категория и компетентный человек – это развитая личность, индивидуальность. «Только в этом случае компетентно-ориентированное образование будет не просто «службой» экономики (направленной сейчас, в основном, на получение прибыли), но и подлинным двигателем социально-экономической модернизации» [70, с. 10].

Освещенный нами сопоставительный анализ понятий «компетентность» и «компетенция» позволил определить два варианта соотношений между ними: отождествление понятий «компетенция» и «компетентность» и рассмотрение их как рядоположенных понятий, которое представлено в работах отечественных ученых (В.Г. Леднев, Н.Д. Никандров и др.); дифференциация понятий по каким-либо основаниям (Д.С. Ермаков, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.В. Краевский и др.).

На наш взгляд, как и многие понятия в педагогической науке, «компетентность» рассматривается в двух смыслах ее определений – в широком и узком. В широком смысле этого слова определение «компетентности» дано Э.Ф. Зеером, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской. В узком смысле слова – В. Борытко, В.В. Сериковым и др.

Компетентности в широком смысле слова Э.Ф. Зеер рассматривает как «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений». Они делятся на два уровня: *теоретические и эмпирические*.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности; их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах. Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний [79, с. 2]. Э.Ф. Зеером выделены универсальные компетентности, которые он назвал базовыми. По его мнению, они многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны, многомерны, так как включают познавательные, операционно-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [79, с. 2].

Схематически структуру компетентностного подхода по теории Э.Ф. Зеера, состоящую из конструктов: компетентностей, компетенций, метакачеств, можно изобразить так:

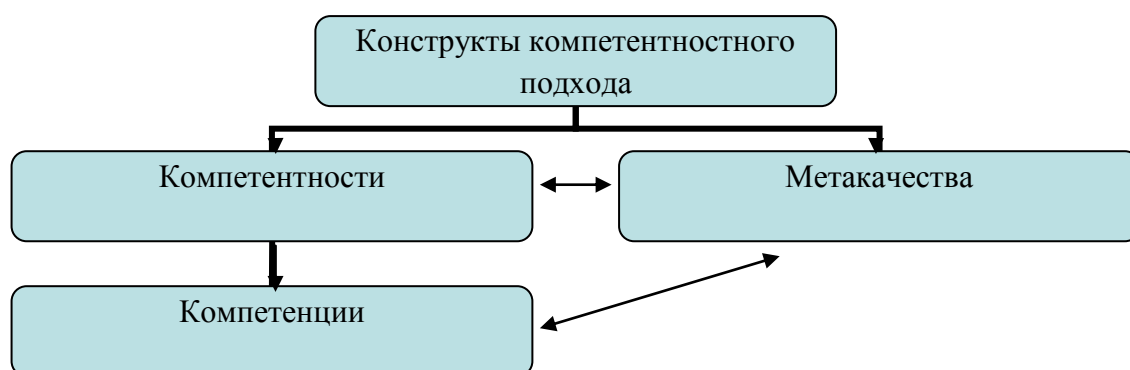


Рис. 1. Структура компетентностного подхода (по Э.Ф. Зееру).

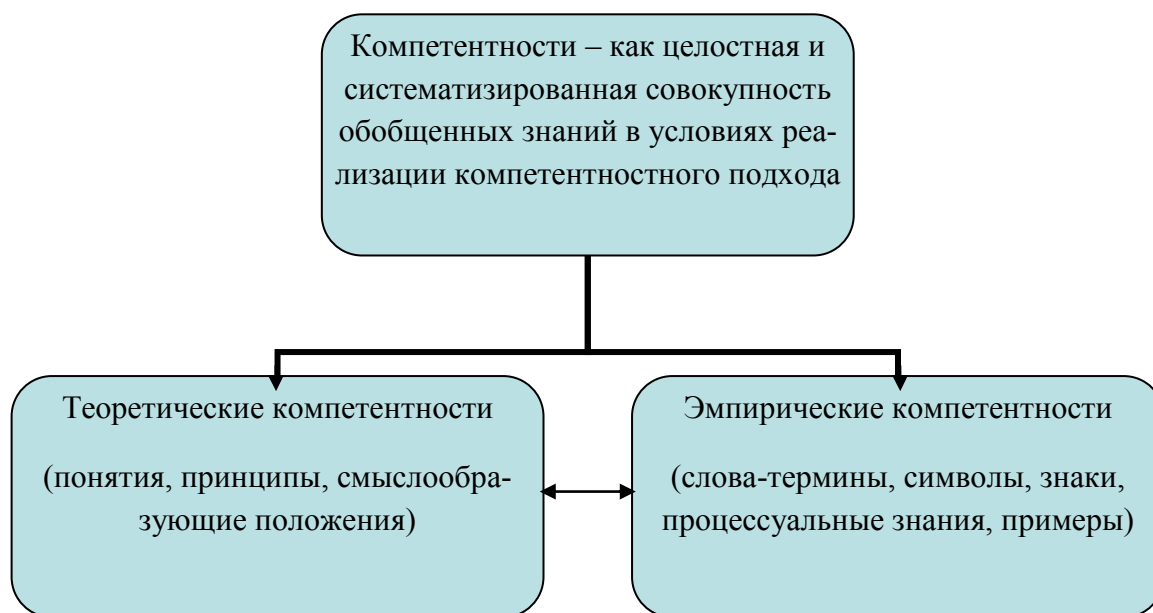


Рис. 2. Виды компетентностей (по Э.Ф. Зееру).

В.И. Байденко, основываясь на зарубежном опыте, перечисляет следующие **базовые компетентности**:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации (информационная компетентность);
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- 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 прочее);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [15, с. 116].

Если иметь в виду профессиональное образование, то актуальными в нем необходимо отметить политехническую, организационно-экономическую, информационно-коммуникационную, социально-культурную, профессионально-педагогическую и другие компетентности.

Подводя итог раскрытию сущности содержания базовых компетентностей, Э.Ф. Зеер подчеркивает, что к ним «следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы, закономерности функционирования науки, техники, общества» [79, с. 3]. К базовым компетентностям в профессиональном образовании относятся, по мнению Э.Ф. Зеера:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые компетентности;
- информационно-коммуникационные компетентности;
- политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий [79, с. 3]. Необходимо отметить и тот факт, что этот феномен компетентности безгранично сложен. Его можно рассматривать многовариативно, положить за основание различные аспекты. Так в базовых компетентностях в образовании И.А. Зимняя выделяет ключевые, профессиональные, учебные и социальные. И.А. Зимняя рассматривает ключевые компетентности в совокупности их компонентов [85, с. 20].

Базовые компетентности (по И.А. Зимней)

Таблица 2

Ориентированные критерии компетентности	Готовность к реализации компетентности	Знания (когнитивная основа компетентности)	Опыт использования знаний (умений)	Отношения к процессу, содержанию и результату компетентности	Эмоционально-волевая саморегуляция
Здоровьесбережения					
Ценностно-смысловая					
Гражданственная					
Саморазвитие и самосовершенствование					
Интеграция знаний					
Социального взаимодействия					
Общения					
Решение познавательных задач					
Предметно-деятельностная					
Информационно-технологическая					

Автор выше приведенной нами таблицы отмечает, что в данном случае компетентности рассматриваются в контексте ключевых профессиональных и социальных компетентностей. В широком смысле все они социальные, так как формируются в социуме.

Ключевые – это обобщенно представленные основные компетентности, обеспечивающие нормальную жизнь человека в социуме. Э.Ф. Зеер называет их базовыми, оставляя понятие «ключевые» для компетенций. Профессиональные и учебные компетентности формируются и проявляются в видах деятельности человека. Социальные (в узком смысле слова) компетентности обуславливают взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми. Все эти виды компетентностей рассматриваются различными учеными весьма неоднозначно. И.В. Ильина, Я.П. Алексеева, Н.В. Карнаух, Ю.В. Варданян и мн. др., работающие в проблематике профессионального образования, раскрывают в своих трудах различные стороны этого явления: либо выводят на первый план профессиональные компетентности (знания, опыт), либо качество личности, либо степень развитости профессионализма. То же самое можно встретить в научных трудах по трактовке социально-психологической компетентности (Л.И. Берестова [26]. В.А. Бездухов, П.В. Мишина, О.В. Правдина [20], Н.А. Рототаева) [229].

Социальную компетентность все указанные авторы рассматривают либо как *общее собирательное понятие социализации человека* (Н.А. Рототаева), либо как *личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром, на основе его отношения к себе, обществу, другим, к деятельности* (Г.И. Сивкова), либо *социальную компетентность видят в наличии уверенного поведения* (В.Г. Ромек определяет социальную компетентность как *результат особого стиля поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации*) [229, с. 10].

Многие исследователи считают, что социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в выносливости, в разрешении конфликтов. Авторы «Стратегии модернизации общего образования» характеризуют социальную компетентность многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью: имеющим ее людям присущи достаточно развитое интеллектуальное развитие, абстрактное мышление, саморефлексия, определение собственной позиции, самооценка, критическое мышление и др. [261, с. 10].

И.А. Зимняя, как показано в таблице 4, выделяет следующие разновидности социальной компетентности:

- *компетентность здоровьесбережения* – основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;
- *компетентность гражданственности* – основу социальной общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;
- *информационно-технологическую компетентность* – способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;
- *компетентность социального взаимодействия* – способность адекватно ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;

- *компетентность общения* как способность адекватно ситуациям взаимодействия, нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродном языках [85, с. 21].

Многие ученые-исследователи рассматривают компетентность не в широком, а в узком смысле слова. Например, Д.С. Ермаков отмечает, что «компетентность – качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности (освоенная компетенция)» [70].

Но автор освещает лишь одну точку зрения, существующую в педагогической науке о соотношении компетенции и компетентности, и в узком смысле слова, хотя он далеко не одинок. Б.И. Хасан утверждает, что «компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности, убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным. По мнению этого автора, компетентность определяется как соответствие занимающего или претендующего месту, владению, т.е. способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями» [285].

В такой трактовке ставится знак равенства между понятиями «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации». При таком их отождествлении как бы исчезает принципиальная проблема соотношения образования (цель – развитие личности) и экономического прогресса (цель – рост производства). Трудно определить, что здесь ведущее и ведомое.

Если компетентность-компетенция тождественны квалификации – то это есть лишь экономическая категория, характеристика человека как «рабочей силы». Тогда политики и бизнесмены («работодатели»), определяя набор компетенций для учебных стандартов и программ, будут диктовать свои требования к системе образования, которая превращается в сферу образовательных услуг. Либо, наоборот, компетентность есть, прежде всего, педагогическая категория, и компетентный человек – это развитая личность, индивидуальность. Тогда компетентностно-ориентированное образование будет не просто «службой» экономики (направленной сейчас в основном на получение прибыли), но подлинным двигателем социально-экономической модернизации [70, с. 10].

Весьма трудно, на наш взгляд, согласиться с этой точкой зрения Д.С. Ермакова, так как и модернизация образования, и реформирование, и новый ФГОС представляют собой общественный договор как новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом, государством, который в наибольшей степени реализует права гражданина и человека... в формировании и реализации политики в области образования [126, с. 4]. В то же время Д.С. Ермаков определяет компетентность и в широком смысле слова.

«Компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов дея-

тельности и наиболее полной самореализации человека» [70, с. 10]. Им же выделяются в структуре компетентности *потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты*.

Учитывая то, что ценностно-смысловой компонент является ведущим, системообразующим, можно это отразить в схеме компонентов компетентности как конструкта компетентностного подхода [70, с. 13].

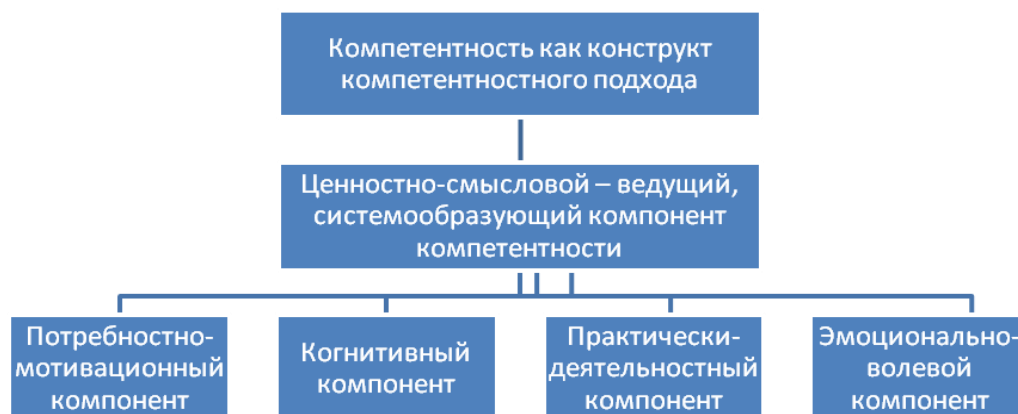


Рис. 3. Компоненты компетентности как конструкта компетентностного подхода

Сформированность компетентности как образовательный результат имеет свои характеристики:

- *Осознанность* (степень осмысления с учетом ведущего характера ценностно-смыслового компонента) служит действенным основанием для уровневой дифференциации компетентностей. Если компетентность осознанная – субъект реализует осознанную деятельность, понимает что и почему необходимо делать, может поэтапно выявить, проанализировать, решить проблему, контролировать каждое действие.

- Компетентность в образовательном процессе характеризуется А.В. Хуторским как «*совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере*» [293].

Итак, на основе приведенных определений конструкта компетентностного подхода «компетентность» мы убедились в неоднозначности трактовки ее сущности. Это произошло потому, что ряд ученых обосновали данный феномен как общефилософскую категорию, другие – как педагогическую, третьи – психологическую. А по существу компетентность – сложная, интегративная, комплексная, многоуровневая, общетеоретическая, психолого-педагогическая, социально-психологическая и социально-культурная категория. Именно поэтому ее и рассматривают в широком теоретико-методологическом и в узком – психолого-педагогическом аспектах. Речь идет о той части ученых-педагогов и психологов, которые более емким и широким первичным понятием считают компетентность. Некоторые исследователи пытались объединить широкий и узкий смысл воедино. Так, например, В.Н. Манюкова и О.В. Кузьмина пишут: «компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате эффек-

тивности его действий, направленных на решение значимых для его сообщества задач. Можно сказать, что характеристика человека как компетентного – это своего рода социальное признание» [217, с. 13]. Все это еще раз подтверждает интегративность, сложность и многоаспектность исследуемого понятия «компетентность», – одного из конструктов компетентностного подхода. Однако в отечественной педагогической науке понятие «компетентность» определяется чаще всего через комплекс понятий «компетенции»: компетентности и составляющие их компетенции выступают новым типом целеполагания при проектировании образовательных систем. Это, по существу, знаменует сдвиг от сугубо академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников, пишет В.И. Байденко, анализируя современные тенденции в системе высшего образования [13, с. 71]. «Компетентность – это категория, характеризующая степень овладения конкретным человеком теми или иными компетенциями» [90, с. 71]. А.В. Хуторской утверждает, что «компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [293].

Таким образом, в сфере образования компетентности рассматриваются как понятия родовые, а компетенции – видовые. Поэтому в подготовке специалистов-профессионалов в процессе обучения в вузе ФГОС выделяет формирование двух видов компетентностей: общекультурных и профессиональных.

Итак, мы подошли к более детальному исследованию второго конструкта компетентностного подхода.

Компетенции

Э.Ф. Зеер определяет компетенцию так: «Это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивные выполнения профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетентности являются деятельные способности – совокупность способов действий» [66, с. 3]. Им же разработана структура компетенции, состоящая из следующих компонентов:

- операционально-технологический компонент; включающий деятельностные (процедурные) знания, умения, навыки;
- мотивационная и эмоционально-волевая сферы;
- опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [66, с. 3] (Э.Ф. Зеер).

Среди многочисленного числа компетенций многие ученые (Д.С. Ермаков, Д.А. Иванов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) выделяют компетенции широкого спектра деятельности, обладающие определенной универсальностью и являющиеся ключевыми компетенциями. Каждая базовая компетентность определяет реализацию конкретных ключевых компетенций на основе одной или нескольких компетенций.

Совет Европы, определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- **политические и социальные компетенции** – проявляющиеся в сформированной способности взять на себя ответственность в умении совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, в толерантности к конфессиям, разным этническим культурам, в проявлении органического сочетания личных интересов с потребностями предприятия, общества, в участии в функционировании демократических институтов;

- **межкультурные компетенции**, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, понимание и уважению друг друга;

- **коммуникативные компетенции**, которые проявляются в овладении технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- **социально-информационные компетенции**, которые характеризуют владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- **персональные компетенции**, проявляющиеся в готовности к постоянному повышению образовательного уровня, потребности в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способности самостоятельно приобретать новые знания и умения, способности к саморазвитию [15, с. 116].

Безусловно, этот перечень ключевых компетенций является далеко не исчерпывающим. Он показателен в том отношении, что обогащает понимание сущности и основного содержания компетенций. «На примере коммуникативной компетенции, – пишет Э.Ф. Зеер, – видно, чтобы научиться общению, нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию» [79, с. 4].

А вот как определяет компетенцию С.И. Змеев: «Это в первую очередь объективные требования, предъявляемые человеку, выполняющему определенный вид деятельности, зафиксированной в профессиограмме, либо, точнее, в модели деятельности субъекта определенного вида деятельности, реализуемой при выполнении той или иной социальной роли. На наш взгляд, наиболее точно компетенцию можно определить как умение выполнять действия и функции субъекта определенного вида деятельности, основанные на необходимости, знаниях, навыках, личностных качествах и ценностных описаниях» [86, с. 72].

Применительно к образовательному процессу А.В. Хуторской дает следующее определение компетенции: «Отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [293]. Однако как и в определении «компетентности» опять всплывает вопрос о том, что и компетенции определяются в широком личностном и социально-значимом плане и в узком – как процесс их формирования применительно к образованию обучающегося. Не случайно в своей статье А.В. Хуторской выделяет образовательную компетенцию как важнейшую разновидность компетенции

применительно к образовательному процессу: «Образовательные компетенции – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности». Определяя ключевые компетенции отечественного образования, А.В. Хуторской отмечает, что ориентируясь на их выделение, нельзя забывать и специфику отечественных образовательных традиций. Исходя из этих соображений, он выделяет следующие группы ключевых компетенций.

Ценностно-смысловые компетенции, связанные с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эти компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория (разработанный проект самовоспитания, самообучения и саморазвития) ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Общекультурные компетенции, в которые автор включает познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого его понимания.

Учебно-познавательные компетенции представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда же А.В. Хуторским включены способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Информационные компетенции, проявляющиеся в навыках деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, элек-

тронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

Коммуникативные компетенции, суть которых в знании языков, способностей взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для участника каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Социально-трудовые компетенции, заключающиеся в подготовке обучающихся к выполнению роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; в освоении и умении соблюдать на практике обязанности и использовать права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Обучающийся овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности [293].

Надо отдать должное достаточно удачной классификации А.В. Хуторским видов и глубокому раскрытию содержания компетенций с психолого-педагогической точки зрения. Однако им явно упущено творческое развитие учащихся и проектная деятельность их в обучении для формирования научно-исследовательской компетенции обучающихся по решению собственных проблем средствами проекта, по формированию универсальных учебных действий в основной школе и в полной средней общеобразовательной школе: от действий – к мысли. Более того, А.В. Хуторской подробно излагает в содержании компетенций теорию и практику обучения – дидактику. Однако относительно мало затронута взаимообусловленность и специфика взаимосвязи в современном образовательном процессе воспитания, обучения и развития. Более того, с учетом современных требований необходимо выделить первое место по значимости воспитанию личности, особенно духовно-нравственному воспитанию, так как, не изменив человека в системе всех звеньев образования, не решить ни проблемы повышения качества образования, ни проблемы ускорения общест-

венного развития нашей страны. На наш взгляд, нельзя рассматривать в компетентностном подходе, в котором, прежде всего речь идет о воспитании личности, гражданина, профессионала только два его конструкта – компетентности и компетенции без метакачеств, как отдельного очень важного конструкта компетентностного подхода.

Но прежде чем перейти к нему, еще раз вернемся к категории «компетенции» в теории компетентностного подхода, занимающего место основополагающего в полиподходном современном высшем образовании. Компетенции/компетентности в высшем профессиональном образовании с самого начала возникновения теории компетентностного подхода вызывали пристальный интерес его разработчиков. Автор уже упоминавшейся нами книги «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен на основе проведенных исследований считает следующие необходимые качества в любой профессиональной деятельности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);
- умение принимать решения на основе здравых суждений – т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [223].

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетентностей» называются следующие компетентности:

- автономное рефлексивное действие;
- интерактивное использование средств;
- участие в работе неоднородных групп;
- критическое мышление;
- решение задач.

И в том, и в другом источнике показаны, на наш взгляд, компетенции/компетентности, необходимые для жизни в многокультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий, политические и социальные компетенции, способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты не насильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении деятельности демократических институтов и т.д.

В документах Совета Европы подчеркивалось, что речь идет не о классификации, а просто о выделении ключевых компетенций у нынешнего поколения обучающейся молодежи в объединяющейся Европе. Естественно, что

Россия, присоединившаяся к странам Болонского соглашения, соединяя западноевропейскую теорию и опыт, учитывая отечественные достижения педагогической теории и практики, в «Стратегии модернизации образования в РФ» констатирует: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [261].

Однако нельзя не учитывать и то, что в европейской педагогической науке компетенция/компетентность чаще всего рассматриваются как адекватные понятия. В отечественной педагогической литературе вопрос о соотношении этих понятий дискутируется, хоть и не в очень острой форме после принятия ФГОС, и в наши дни. А.А. Темербекова отмечает: «Проведенный сопоставительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет выделять два варианта соотношения между ними: отождествление понятий, которое представлено в работах отечественных ученых (В.Г. Леднев, Н.Д. Никандров и др.). Существующая полисемия в интерпретации исследуемых понятий свидетельствует о возрастании популярности компетенций/компетентностей как объектов исследования и нового методологического инструментария для проектирования результатов образования» [266, с. 24-25].

Проведенный нами анализ научной психолого-педагогической литературы по выявлению соотношения понятий «компетентности» и «компетенции» выявил наличие в отечественной педагогической науке трех точек зрения: 1. Компетентность – понятие более широкое, обобщенное понятие (кстати, суффикс «ость» в русском языке означает абстрактивность, обобщенность слова (Л.И. Ушакова). Это слово произошло от прилагательного «компетентный»). Такой трактовки первичности «компетентности» по степени обобщенности придерживаются по сравнению с более узким по содержанию понятием «компетенция» А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, Е.В. Ткаченко, В.В. Щербакова [301] и др. Анализ понятий «компетентности» и «компетенции» дан в работе Д.А. Иванова [91], который в предисловии своего труда отмечает: «В последнее время происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность»». Соответственно культивируется компетентностный подход в образовании, который в современных условиях рассматривается как основной [91, с. 3]. При определении этих понятий Д.А. Иванов отмечает еще нерешенность вопросов соотношения понятий «компетентности» и «компетенции».

А.В. Хуторской констатирует, что в отечественной литературе делается попытка развести данные понятия: под компетенцией понимается некоторое отчуждение, заранее заданное требование к подготовке человека, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество. Таким образом, компетентность – это проявление компетенции человека. Компетентность может включать в себя набор компетенций, которые обнаруживаются в различных

сферах деятельности [293]. Д.А. Иванов отмечает, что компетентность – не что иное как характеристика человека, а компетенция – то, чем он уже владеет (способность, умение) [91, с. 6].

Интересным для изучения компетенций является выделение Д.А. Ивановым **ключевых компетенций**. Он указывает на то, что они являются «ключом», универсальным основанием для самых различных сфер как профессиональной деятельности, так и жизни людей. Поэтому владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной деятельности, в том числе и в личной жизни [91, с. 7].

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo) на основе практического обобщения мнений ученых получен следующий состав ключевых компетенций (табл. 3) [159].

Состав ключевых компетенций

Таблица 3.

Критическое мышление и холистический (интегрированный) подход	Ключевые компетенции для успешной жизни и эффективно функционирующего общества
	Действовать автономно • Способность защищать и отстаивать свои права, интересы, обязанности, потребности • Способность строить и исполнять жизненные планы и проекты • Способность действовать внутри широкого контекста
	Интерактивно использовать инструменты • Способность интерактивно использовать язык, символы и тексты • Способность интерактивно использовать знания и информацию • Способность интерактивно использовать (новые) технологии
	Функционировать в социально неоднородных группах • Способность строить взаимоотношения с другими • Способность к кооперированию • Способность разрешать конфликты

Это перечень тех ключевых компетенций на Западе, которые связаны с запросами работодателей и социальными ожиданиями общества. Советом Европы определены 5 ключевых компетенций, которыми должны быть оснащены молодые европейцы:

– **политические и социальные компетенции**, такие как способность принять ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– **компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе**. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- **компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией**, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации всё большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- **компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества.** Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- **способность учиться на протяжении жизни** в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [60].

Стратегия модернизации содержания общего образования [219] и «Концепция ФГОС общего образования» [261] включают в обновление содержания образования как базовые компетентности, так и ключевые компетенции. В ФГОС ВПО и СПО речь идет о формировании общекультурных и профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза и ссуза, органически вытекающих из специфики содержания учебных дисциплин. Компетенции формируются на основе УУД. В новом Государственном образовательном Стандарте среднего (полного) общего образования 2010 г. зафиксирован перечень метапредметных (допредметных) умений (универсальных учебных действий (УУД)):

- регулятивных;
- коммуникативных;
- познавательных.

Безусловно, анализируя совокупность компетенций в сфере российского образования, необходимо рассмотреть те важнейшие умения, к которым в Стандарте относится:

- умение самостоятельно определить цели своего обучения;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей;
- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи;
- владение основами самоконтроля, самооценки, принятие решения и осуществление осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;
- уметь определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, строить логические заключения, умозаключения, делать выводы;
- смысловое чтение;
- умение организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение и т.д.

Из вышесказанного вытекает возможность охарактеризовать ключевые компетенции как приобретение наиболее общих (универсальных) способностей и умений, позволяющих человеку понимать ситуацию и достигать результатов

в личной и профессиональной жизни во все ускоряющемся и усложняющемся динамизме развития современного общества. На основе вышеизложенных общих теоретических положений о компетенциях как конструктах компетентностного подхода можно выделить их существенные признаки, присущие как европейским, так и российским ученым в трактовке их сущности и содержания:

1. Ключевые компетенции являют собой разнообразные универсальные средства, инструменты (способы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов).

2. Ключевыми компетенциями должен обладать каждый человек, следовательно, каждый, получивший образование.

3. Ключевые компетенции обеспечивают возможность человеку достигать успешного решения стандартных и нестандартных учебных, личных, профессиональных и социальных ситуаций.

4. Определение и отбор ключевых компетенций осуществляется на основе объективных потребностей в них личности, общества и государства – основными потребителями образовательных результатов соответствующего этапа общественного развития.

5. Нормативные основы отбора ключевых компетенций составляют базовые принципы прав человека, демократические основы общества, гуманистические цели и духовно-нравственные ценности, господствующие в обществе и государстве.

6. Компетенции приобретаются и проявляются личностью в учебной, трудовой, общественной деятельности и являются для нее ценностью.

Разновидностей компетенций бесчисленное множество. Наиболее общая классификация их видов в зарубежных образовательных учениях включает в себя три класса компетенций:

1. *Профессиональные* (специальные), необходимые данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности.

2. *Надпрофессиональные*, необходимые для эффективной работы в организации.

3. *Ключевые компетенции* (умения и качества), необходимые каждому члену данного общества для его успешной социализации. Речь идет о компетенциях, необходимых человеку в личной, профессиональной и социальной жизни. Согласно ФГОС ВПО у будущих специалистов формируются общекультурные и профессиональные компетенции.

Но компетенции формируются в образовательной деятельности. Поэтому в рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур» (Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III), направленного на реализацию целей Болонского соглашения, была сделана попытка определить наборы компетенций (как результатов обучения), которые были бы общими для обеих ступеней обучения (имеются в виду ступени бакалавриата и магистратуры). В этой работе участвовали 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, в опросах и консультациях были задействованы 5183 выпускника, 998 профессоров и 944 работодателя. Все предложенные ва-

рианты компетенций участниками исследования были разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

I. Инструментальные:

1. Способности к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.
3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.
7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

II. Межличностные:

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Межличностные навыки.
4. Способность работать в междисциплинарной команде.
5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях.
6. Способность воспринимать, разнообразие и межкультурные различия.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность этическим ценностям.

III. Системные:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способность к адаптации к новым ситуациям.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и управлению.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.
12. Воля к успеху [280, с. 97-98].

Таковы общие компетенции приведенного выше исследования высшего профессионального образования. Но в исследовании были выявлены и специальные, предметные компетенции (для физики, бизнеса, химии, математики, геологии, образовательных наук, истории). Для бакалавров были определены следующие умения, компетенции, которыми они должны овладеть в процессе обучения:

1. Продемонстрировать знания основ и истории дисциплины.
2. Логично и последовательно представить освоенные знания.

3. Продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между ее отдельными разделами.

4. Понимать и использовать методы критического анализа и развития теории.

5. Правильно использовать методы и техники, оценить качество исследования в данной предметной области.

6. Понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Для магистров были определены такие умения, которыми они должны овладеть в процессе обучения:

1. Владеть новейшими методами и техниками исследования, знать новейшие теории их интерпретации.

2. Критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики.

3. Владеть методами независимого исследования и уметь объяснить его результаты на профессиональном уровне.

4. Быть способными внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы.

5. Продемонстрировать оригинальность и творческий подход.

6. Владеть компетенциями на профессиональном уровне [280, с. 100].

Весь приведенный список общих компетенций можно объединить в несколько групп: *интеллектуальные* (анализ и синтез), *коммуникативные* (межличностные), *умение работать с информацией* (понимается шире, чем владение компьютерными информационными технологиями), *исследовательские, рефлексивные* (анализ и понимание своих действий в ситуации, а также и особенностей своей личности), *предпринимательские* (бизнес-компетенции), куда входят также и управленческие. К ним можно ещё прибавить компетенции, связанные с *решением проблем, умением работать в команде и умением учиться*.

В Европейской педагогической литературе о компетенциях есть еще и весьма любопытный документ «Ключевые компетенции 2000» [105], разработанной Оксфордским и Кембриджским университетами (экзаменационная комиссия Оксфорда/Кембриджа – Oxford and RSA Examinations = OPEC). Ими был предложен набор квалификационных характеристик (ключевых компетенций – KEYSKILLS) для школ, колледжей, работодателей и образовательных центров всех типов и студентов любых возрастов. Список компетенций-умений таков:

- **Коммуникация** (эти компетенции могут быть использованы при ведении дискуссий, использовании диаграмм для иллюстрации речи/доклада, работе с информацией, чтении материалов и подборе необходимой информации для проекта, разработки способов решения проблемы, построения таблиц и графиков, написании писем или отчетов).

- **Операции с числами** (касается интерпретации численной информации, проведения вычислений и презентации выводов и заключений. Данные компетенции необходимы при проведении замеров, сборе информации, пред-

ставленной в форме диаграмм и графиков, при расчетах объемов и размеров, при использовании таблиц для представления результатов расчетов).

- **Информационные технологии** (данные компетенции потребуются при использовании компьютера для поиска необходимой клиенту информации или для реализации проекта, разработки способов решения проблемы, построения таблиц и графиков, написания писем или отчетов).

- **Работа с людьми** (касаются того, как работать совместно с людьми при планировании и осуществлении деятельности, направленной на достижение общих целей).

- **Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности** (эти компетенции имеют отношение к управлению персоналом, развитию карьеры и способности к обучению. Постановка целей для более успешного выполнения рабочих заданий, организация личной жизни, успешное изучение теоретического предмета или обучение через выполнение практических заданий и последующая оценка прогресса и успешности требуют владения данными компетенциями).

- **Разрешение проблем** (данные компетенции необходимы при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность применения этих методов. (CambridgeandRSAExaminations 2000) [88]. Есть смысл остановиться на разработке «компетентностной модели» в системе образования Австрии для общеобразовательной школы или образовательной школы гимнастического типа (возраст учащихся от 10 до 14 лет), в которую входят три большие группы компетентностей:

1. *Компетенции в определенных сферах деятельности.*
2. *Социальные компетенции.*
3. *Компетенции, направленные на самореализацию (личностная компетенция).*

Интересно отметить и то, что *компетенции в определенных сферах деятельности* в свою очередь объединены в 5 областей: язык и коммуникация, творчество и дизайн, человек и общество, здоровье и движение, природа и техника. Они определены для 15 предметов: религия, немецкий язык, иностранный язык, история, география, математика, черчение, биология, химия, физика, музыкальная культура, художественная культура, трудовое воспитание, рациональное питание и домоводство, физкультура. **Социальная и личностная компетенции** объединяются под более общим понятием «**динамические способности**». Прежде всего здесь имеются в виду динамические навыки. Их формирование означает, что учеников необходимо готовить к таким ситуациям, когда им будет недостаточно полученных в процессе обучения знаний и опыта, так как условия потребуют принятия нестандартных решений. Для выхода из таких ситуаций необходимо развитие собственных способностей, осознание своих сильных и слабых сторон, а также готовность к познанию и испытанию себя в способности принятия правильных, эффективных решений в нестандартных ситуациях. Все эти компетенции представляют собой *личност-*

ную компетенцию. Социальную компетентность олицетворяет собой способность и готовность брать на себя ответственность, способность к коммуникации, способность понимать других, работать в команде, умение предвидеть и разрешать конфликты, контактность, способность к адаптации.

Названные группы компетенций должны быть способными обеспечивать три основных сферы жизнедеятельности человека:

- *трудовую* (устройство на работу, обеспечение средств к жизни, самореализация, возможность карьерного роста);
- *личную жизнь* (организация быта, состоявшаяся семейная жизнь, организация досуга, личное восприятие мира);
- *социальную жизнь*.

Ключевыми компетенциями в австрийской социально-педагогической концепции называются такие компетенции, которыми должен обладать каждый член общества для применения в самых различных ситуациях, которые невозможно спрогнозировать заранее относительно будущих задач и необходимых для их решения знаний и навыков [119].

Таким образом, мы подробно рассмотрим концепции ключевых компетенций в европейской педагогической науке применительно к:

- профессиональному высшему образованию на уровне бакалавриата и магистратуры в Оксфордском и Кембриджском университетах;
- общему среднему образованию;
- «компетентностной модели» австрийской средней школы или образовательной школы гимнастического типа;
- четко обозначим основные группы квалификации ключевых компетенций в различных звеньях образовательной системы указанных стран Болонской декларации в их взаимосвязи и преемственности.

Необходимо отметить, что при разности в частностях во всех разработках ключевых компетенций стран Болонской декларации общим является то, что образование рассматривается в контексте социализации человека в обществе, а не только в контексте усвоения суммы накопленных человечеством знаний. В этом случае формирование компетенций становится ведущим в содержании образования, основным его результатом, востребованным в жизни каждого человека. «Смысл образования человека состоит в освоении им культурных традиций как системы ранее выработанных средств (компетенций), позволяющих взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности реализовать себя как «Я» и быть успешным в данном обществе», – констатирует Д.А. Иванов [90, с. 19].

Такой взгляд на образование присущ и А.М. Новикову: «Образование – это развитие жизненного опыта человеком, т.е. построение своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места в этом мире» [183].

В докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование – сокрытое сокровище» Жан Делар сформулировал «четыре столпа», на которых основывается современное образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. В докладе В. Хутмахера

отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных (key) компетенций. Их может быть всего две: уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и rational thought), или семь: учение (learning); исследование (searching); думание (thinking); общение (communicating); кооперация, взаимодействие (co-operating); умение делать дело, доводить дело до конца (getting things done); адаптироваться к себе, принимать себя (adapting oneself) [71].

В России в начале XXI в. приняты новые образовательные стандарты всех звеньев системы образования. В них предпринята попытка определения стратегии образования. «Интеграция России и глобальное образовательное пространство предполагает разработку такой стратегии образования, которая позволит учесть вызовы информационного общества и особенности развития российской цивилизации. Речь идет о поиске образовательной траектории, построенной на основе определенного баланса между отечественной образовательной традицией и современной образовательной практикой, на которую влияет мировой опыт образования», – отмечает Е. Вяземский [36, с. 1]. Одним из первых приступили к реализации ФГОС высшие и средние профессиональные учебные заведения России. ФГОС ВПО и СПО потребовали кардинальной перестройки в разработке программ в соответствии с требованием повышения качества образования на основе стратегического направления – реализации в образовательном процессе компетентностного подхода. «В материалах модернизации образования был провозглашен компетентностный подход как одного из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования» [79, с. 1].

Исходя из этих общих требований формирования общекультурных и профессиональных компетенций при реализации образовательного процесса на основе компетентностного подхода как основного стратегического направления модернизации высшего образования и реализации ФГОС ВПО разработаны виды общеобразовательных и профессиональных компетенций с учетом профиля подготовки вуза, факультета, учебной дисциплины и намечены конкретные программы для бакалавриата и в соответствии с более высокими теоретико-методологическими, общекультурными и профессиональными компетенциями – магистратуры ФГОС ВПО. «Программа, опережающая содержание образования, выступает перед любой учебной дисциплиной как образовательная модель овладения социальным опытом с опорой на жизненный опыт обучающихся» [163, с. 13].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской обозначили этапы построения модели социального опыта, каждый из которых соответствует уровню содержания материала: 1. Сначала складывается теоретическое представление о таком содержании материала, в котором отражено общее теоретическое представление о нем. Это первый уровень, или уровень формирования компетентности. 2. «Предполагается, – отмечает А.М. Новиков, – что компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимися в учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [182, с. 11]. Это и есть второй этап формирования на базе компетентностей ключевых компетенций. Федеральному государственному стандарту общего образования и подготовке учителя посвятил свою статью А.М. Кондаков. Он отмечает, что в основу образовательных стандартов общего образования положена идея преемственности и инновационности. Они опираются на глубокий анализ и синтез накопленного опыта, а также современных и перспективных тенденций отечественной и зарубежной школы, ведущих научных психолого-педагогических, культурологических, социологических теорий и концепций [117, с. 18]. Совсем недавно утвержден ФГОС среднего (полного) общего образования. Он имеет свою специфику. ФГОС общеобразовательной школы нацелен на новую парадигму образования – деятельностную парадигму. «И мы, наконец-то, завершаем переход от знаниевой (ЗУНовской) парадигмы к парадигме деятельностной и возвращаемся к триаде Д.Б. Эльконина, «деятельность – образование – личность», образование и обучение в деятельности. И тут же надо прилагать колоссальные усилия для того, чтобы донести этот термин до педагогов-практиков – для них здесь нет ничего нового. Благодаря реализации системно-деятельностного подхода мы смогли достаточно серьезно оптимизировать деятельность учащихся, направить ее на формирование ключевых компетенций, которые абсолютно необходимы человеку в современных условиях при реализации принципов междисциплинарности и метапредметности в образовании» [117, с. 9].

О компетенциях в аспекте ФГОС ОСОШ много и интересно пишет А.В. Хуторской: «Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе» [293].

Раскрывая компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, А.В. Хуторской, как мы уже отмечали, дает определение **«образовательной компетенции»**. Она является требованием к образовательной подготовке, выра-

женной совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности. «Образовательные компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования, – пишет А.В. Хуторской, – и призваны обеспечить комплексное достижение его целей» [293].

Используя материал А.В. Хуторского, мы разработали таблицу «Сущность и характеристика ключевых компетенций».

Сущностные характеристики ключевых компетенций

Таблица 4

№ п/п	Название компетенции	Ее сущность и краткое содержание
	Ценностно-смысловая компетенция	Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.
	Общекультурная компетенция	Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания.
	Учебно-познавательная компетенция	Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добытием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.
	Информационная компетенция	Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.
	Коммуникативная компетенция	Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

	Социально-трудовая компетенция	Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.
	Компетенция личностного совершенствования	Освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

По мнению А.В. Хуторского, «древо компетенций», формируемых у учеников, включает компетенции трех уровней: *ключевые, общепредметные и предметные* [293].

Понимание сущности ключевых компетенций ученика выступает базой при проектировании формирования общекультурных и профессиональных компетенций в вузе. Весьма интересной с этой точки зрения является позиция И.М. Осмоловской. Она, давая характеристику ключевым компетенциям, подчеркивает их значимость для каждого человека, независимо от его будущей профессии: «**Ключевая компетенция** – это осознанная человеком способность решать жизненные проблемы в конкретных ситуациях [94, с. 113].

В состав компетенции, по мнению данного автора, входят знания, умения, навыки (как освоенные способы деятельности, опыт решения проблем, лежащих в сфере компетенции, а также наличие определенных ценностных ориентаций, в которых будет отражено положительное отношение к сфере жизнедеятельности определенной компетенцией. А дальше автор продолжает: кроме того, в состав компетенции целесообразно включить развитие определенных качеств личности, необходимых для успешного осуществления той или иной деятельности» [94, с. 113].

С такой трактовкой состава компетенции И.М. Осмоловской согласиться трудно, так как она свидетельствует об отождествлении автором всех трех конструкторов компетентностного подхода: компетентностей, компетенций и мета-качеств.

Однако нельзя не отметить того, что центральное место в составе компетенции она, на наш взгляд, совершенно справедливо отводит опыту осуществления деятельности, формируемому у обучающегося, подчеркивая при этом, что этот опыт вне личности существовать не может. Следует отметить и то, что рассматривая процесс формирования компетенций учащихся общеобразовательной школы, И.М. Осмоловская, вслед за А.В. Хуторским, относит к ним в первую очередь следующие:

- *общекультурную компетенцию*: владение языком культуры, способами познания мира, способностью ориентироваться в пространстве культуры;

данная компетенция включает учебно-познавательную и информационную компетенции;

- *социально-трудовую компетенцию*: присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда и способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;
- *коммуникативную компетенцию*: формирование готовности и способности понимать другого человека, эффективно строить взаимодействие с людьми;
- *компетенцию в сфере личностного самоопределения*: формирование опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбора ценностных, целевых, смысловых установок для своих действий [94, с. 113].

Сущность и содержание общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов вуза, в педагогике профессионального образования рассматривается тоже весьма многовариативно. В ФГОС ВПО компетенции сводятся к знаниям, умениям и способам деятельности.

Как мы уже показали в тексте, перечни компетенций в стандартах по каждому направлению подготовки весьма разнообразны, включая от 4 до 37 компетенций. При этом необходимо отметить и то, что в зарубежных источниках проблема их классификации и систематизации так целенаправленно не ставится. Наша педагогическая практика исходит из необходимости моделирования процесса обучения и учета закономерностей интегрального формирования в нем компетенций, так как компетентностный подход в обучении выдвигает основные требования к тому, какими компетенциями должны владеть выпускник школы и вуза, как он приспособлен к жизни в обществе, семье, государстве, в какой степени профессионально подготовлен к трудовой деятельности.

Мы не случайно рассматриваем в монографии компетенции как конструкт компетентностного подхода и в общеобразовательной школе, и в вузе. Это обусловлено тем, что, *во-первых*, общеобразовательная школа самим процессом формирования компетенций по ФГОС подготавливает как теоретико-методологическую, так и практическую основу для продолжения формирования, развития, расширения и совершенствования общекультурных и профессиональных компетенций студентов в процессе воспитания и обучения в вузе; *во-вторых*, сформированность способностей выпускника школы по решению жизненных проблем является в вузе платформой формирования профессиональных компетенций; *в-третьих*, процесс контекстного направления обучения в вузе в силу социально-культурной и абстрактно-логической подготовки выпускников школ, ставших студентами вузов, объективно обеспечивает интегральную взаимосвязь и взаимообусловленность их общекультурного и профессионального развития. В «Стратегии модернизации содержания высшего образования» четко обозначена мысль о том, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций выпускника вуза в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной, профессиональной, социально-культурной и прочих сферах жизнедеятельности. Компетентностный подход выдвигает на

первый план не информированность будущего специалиста о проблеме, а обладание соответствующими компетенциями для ее решения.

Правда, необходимо отметить, что зачастую в определении «компетенции» включена сущность «компетентности», «метакачеств», а в целом – профессиональной компетентности будущего специалиста. И это не случайные оговорки. Как отмечает В.М. Монахов, «ФГОС ВПО конечный результат высшего образования трактует как некоторую компетентностную модель выпускника. В ее состав входят различные компетентности: профессиональные, общекультурные, мировоззренческие, нормативные и т.д. [172, с. 110]. Е.Е. Дурнева подчеркивает, что основным подходом к построению компетентностных моделей ВПО явилась опора на два основных контекста: контекста профессиональной деятельности выпускника и контекста наук, которые лежат в основе той или иной профессии [65, с. 106].

В решении проблемы формирования компетенций у студентов вуза при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе в наши дни все громче и активнее звучит конкретное направление обучения, автором и разработчиком которого является А.А. Вербицкий. Оно заключается в создании психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в вузе в профессиональную с постепенной сменой потребностей, мотивов, целей, действий и поступков, средств, предмета и результата студента. В такой постановке обучения подход становится контекстно-компетентностным, опирающимся на заранее сконструированную согласованность компетенций, функций и задач профессиональной деятельности. Это создает возможность заранее предвидеть и определить, в решении каких задач наиболее отчетливо проявляется та или иная компетенция и какие компетенции важны для решения тех или иных профессиональных задач. Именно поэтому в МГГУ им. М.Н. Шолохова в основу современного гуманитарного образования был положен компетентностный подход, заданный ФГОС ВПО третьего поколения и психолого-педагогическая концепция контекстного обучения [40, с. 101].

Всем преподавателям вузов известно, что контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий, в формах учебной деятельности, все более приближенных к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечивается условие трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В контекстном обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, которая обеспечивается реализацией контекстного обучения на теоретико-методологической основе компетентностного подхода. Их единство обусловлено концептуальными предпосылками и технологией контекстного обучения:

- деятельностной теорией усвоения знаний и социального опыта;

- теоретическим обобщением многообразного опыта инновационного обучения;

- смыслообразующей категорией «контекст», отражающей влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты;

- при этом надо учесть и то, что объединяет компетентностный подход и контекстное обучение: *единицей задания содержания образования* в них выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место) [40, с. 101].

Единицей деятельности студента в контекстном обучении, как правило, выступает поступок, что в конечном итоге успешно решает проблему обучения и воспитания. Если традиционное обучение черпает предметное содержание главным образом из одного источника – соответствующих научных дисциплин, то в контекстном обучении, наряду с этим источником, используется как источник – будущая профессиональная деятельность, что и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, формирование которых осуществляется в условиях реализации в образовательном процессе контекстно-компетентностного подхода.

Таким образом, рассматривая концепцию формирования компетенций в образовательном процессе вуза и опираясь на новейшие аспекты ее освещения в научно-педагогической литературе, мы пришли к твердому убеждению в том, что вопросы дидактики высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе еще далеко не до конца исследованы в теории и весьма медленно решаются в практике педагогической деятельности. Поэтому одной из важнейших ее проблем – проблеме теоретического и практического обоснования формирования компетенций в качестве конструкта компетентностного подхода мы по-прежнему придаем первостепенное значение. С этой точки зрения несомненный интерес вызывает теоретическое и практическое решение данной проблемы В.С. Лазаревым. Согласно его взглядам, в широком понимании компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания и академических, и профессиональных профилей и уровней высшего образования. «Компетенции – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решения, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий» [140, с. 105].

В содержании каждой компетенции В.С. Лазарев выделяет четыре компонента: знаниевый, ориентировочный, операциональный и опыт. Под *когнитивным компонентом* указанный автор понимает знания, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач, проблем, ситуаций. *Ориентировочный компонент* включает в себя способы постановки, планирования, решения этого типа, задач, проблем, ситуаций и оценки результатов решения. В *операциональный компонент* входят методы выполнения действий,

требующихся для решения данного типа задач, проблем, ситуаций. *Опыт* – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа [14, с. 105]. На наш взгляд, В.С. Лазарев совершенно справедливо ставит вопрос об определении понятия «уровня компетенции». Им выделены три уровня компетенции субъекта:

– *на первом уровне компетенции* человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решить только единичные задачи этого типа, не может применить из-за ограниченности ориентировки известные ему методы решения задач там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи;

– *второй уровень компетенции* обеспечивает обучающемуся решение особенных видов задач заданного типа посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. Уровень обобщенности применяемых методов позволяет решать определенные группы задач внутри данного типа, но не любых;

– *третий уровень компетенции* обеспечивает решение любых задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий решения задачи при самостоятельном выявлении ее существенных условий [140, с. 105]. Весьма интересна мысль В.С. Лазарева и о том, что определение состава компетенций, которым должен обладать выпускник вуза – половина дела. Основная проблема современного профессионального образования, по его мнению, состоит в том, что компетенции не могут полноценно формироваться, если доминирует лекционная форма обучения. Профессиональные умения, которые формируются в системе высшего образования, в большинстве своем – это умения выполнять умственные действия. Ученый предлагает в формировании умений действовать, используя как теорию формирования умственных действий П.Я. Гальперина, так и деятельностную теорию мышления В.В. Давыдова, считая их хорошей теоретической базой для реализации компетентного подхода в образовании [140, с. 106].

Если подвести итог параграфу, посвященному освещению теоретико-методических обоснований раскрытия сущности, содержания и основных проектов реализации на практике таких конструктов компетентного подхода, как «компетентности» и «компетенции», то можно с уверенностью сделать вывод о том, что компетентный подход в профессиональном образовании и теоретически, и практически более органичен, чем в среднем. В профессиональном образовании «компетентности» и «компетенции» разрабатываются применительно к определенной сфере деятельности. При этом существует реальная возможность достаточно обоснованно и четко спрогнозировать должностные обязанности специалиста, исходя из ФГОС ВПО по специальности, а, следовательно, соответственно и те знания, умения, личностные качества, которые необходимы будущему специалисту для достижения уровня компетентности в профессиональной деятельности, основанной на сформированных общекультурных и профессиональных компетенциях.

Однако при этом необходимо учитывать и то, что:

1. В теории компетентностного подхода еще далеко не полностью разработана проблема трактовки и соотношения понятий компетентности/компетенции, но явно проявляется тенденция в мировой и европейской литературе рассматривать эти понятия как идентичные. Кстати, в новом большом энциклопедическом словаре, «компетенция» трактуется «как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; осведомленность в каком-либо круге вопросов, области знания. Син.: компетентность» [188, с. 624].

2. В отечественной педагогической науке существуют различные точки зрения на соотношения этих понятий. Нами обоснован вывод о том, что их надо рассматривать в узком и широком смысле слова. Компетентности в широком смысле слова – более общее философское, мировоззренческое понятие. В узком смысле слова – это понятие связано с интегративными, многоаспектными свойствами и качествами личности человека, а компетенция – это процесс реализации этих качеств в той или иной сфере деятельности обучающегося или обучившегося.

3. В целом в мировой и отечественной педагогической и психолого-педагогической научной литературе еще не до конца исследована проблема классификации как компетентностей, так и компетенций, явно не достаточно разработаны дидактика и методика их формирования в образовательном процессе.

4. В мировой и западноевропейской педагогической научной литературе в трактовке сущности и содержания компетентностного подхода рассматриваются лишь вопросы о формировании компетентностей и компетенций в образовательном процессе, но почти совсем не затрагивается вопрос о воспитании, т.е. процесс обучения явно недостаточно связан с процессом воспитания.

В отечественной литературе (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, Д.А. Иванов, А.В. Хуторской и др.) вопросы формирования личностных качеств обучающихся включены в два основных конструкта компетентностного подхода – компетентности и составляющие их компетенции.

Однако Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, Г.В. Мухамедзянова и др. ученые в своих работах исследуют и освещают отдельно третий конструкт компетентностного подхода – метакачества.

Метакачества как конструкт компетентностного подхода.

Подробная характеристика метакачеств как конструкта компетентностного подхода дана Э.Ф. Зеером. «Анализ различных подходов и толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода привел нас к мысли о необходимости еще одного конструкта обновления образования: учебно-познавательных и социально-профессиональных качеств – качеств, определяющих продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности. Речь пойдет о метакачествах. *Метакачества – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность, широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека*» [79, с. 4]. Нам необходимо выяс-

нить, о каких способностях, качествах и свойствах личности сотрудника полиции может идти речь. И прежде всего приходится отмечать то, что в современном постиндустриальном информационном обществе в условиях глобализации, интеграции, межкультурной коммуникации изменились социально-профессиональные функции работников. Оказались значительно более востребованными такие их качества, как *обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, проектированию, универсальным учебным действиям, самоконтролю, оценке, рефлексии* и т.д. Следовательно, в решении педагогических проблем на современном этапе необходимо опираться на концептуальные положения психологии личности, социологии и социальной психологии. Совсем не случайно Д.И. Фельдштейн психолого-педагогическую науку рассматривает как «ресурс развития современного социума» [278, с. 3]. Этот же автор в другой своей работе отмечает: «Качественно изменялся и современный человек, прежде всего, растущий, изменилось его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, иные нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сфера, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация, что требует от педагогической науки ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования [278, с. 7].

Г.А. Борулава и М.Н. Борулава подчеркивают: «Сегодня современной психологии и педагогике требуется новая парадигма развития личности, разработанная с позиций реалий информационного общества. Апелляция только лишь к сфере рационального сознания привела к доминированию вербально-монологической формы обучения, к построению обучения от общего к частному, от теории к практике, от знаний к умениям и навыкам. Однако многие люди имеют другой тип мышления, апеллирующий к другим когнитивным стратегиям. Оказалось, что вербально-теоретические конструкции часто приходят в противоречие с поведенческими, коммуникативными, когнитивными стереотипами, которые оказываются более устойчивыми [28, с. 12]. Более того, подчеркивая недостаточную связь новейших открытий педагогической и психологической наук, востребованных в условиях динамичного меняющегося постиндустриального мира, эти же авторы совершенно справедливо утверждают: «Сегодня из школы и вуза выходят молодые с крайне ущербным и очень узким диапазоном коммуникативных шаблонов поведения. А ведь умение общаться, которое в значительной степени определяется наличием у человека адекватных и продуктивных коммуникативных и эмоциональных стереотипов, определяет во многом их успешность в сфере социальных и личных взаимоотношений, а значит в целом – их карьерную и личную успешность» [28, с. 13].

А.М. Новиков определяет образованность в постиндустриальном мире как способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить [184, с. 49].

Таким образом, мы убедились в том, что современная педагогическая наука в определении метакачеств как конструкта образовательного процесса должна опираться на концептуальные положения психологии личности и на новейшие открытия педагогики и социологических наук. В отечественной психологии *личность* определяется как открытая, целеустремленная, динамическая система со своей многомерностью и иерархичностью. Б.Ф. Ломов выделяет в ней три основные функциональные подсистемы:

- *когнитивную*, включающую познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- *регулятивную*, определяющую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к самореализации деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- *коммуникативную*, реализующуюся в общении и взаимодействии с другими людьми [148].

Деятельность личности определяется интегративной характеристикой ее способностей. *Способности* – это индивидуально-психологические особенности, обуславливающие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Психологи различают общие и специальные способности.

Б.М. Теплов, Д.Н. Завалишина связывают *общие способности* со способностями выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а *специальные* – с отдельными видами деятельности [73].

Опираясь на эти положения психологии, Э.Ф. Зеер выделяет две группы метакачеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей (к ним относятся *познавательные, регулятивные и коммуникативные качества личности*);
- узкого радиуса действия – *метапрофессиональные качества*, необходимые при выполнении групп профессий: человек-человек, человек-техника, человек-природа и др.» [79, с. 5].

Если характеризовать эти группы метакачеств, то в таблице это выглядит так:

Метакачества широкого и узкого радиуса функционирования

Таблица 5

№№	Метакачества широкого радиуса функционирования	№№	Метакачества узкого радиуса действия для группы «человек-человек»
1	Наблюдательность	1	Эмпатия
2	Аттенционные качества	2	Рефлексивность
3	Имиджитивные качества	3	Толерантность
4	Мнемические качества	4	Аттрактивность
5	Мыслительные качества	5	Ассертивность
6	Работоспособность	6	Коммуникабельность

7	Надежность	7	Общительность
8	Ответственность	8	Социальный интеллект
9	Организованность		
10	Самостоятельность		
11	Социально-профессиональная мобильность и др.		

Характеризуя личные метакачества, которые необходимо сформировать обучающемуся и в школе, и в вузе, С.И. Змеев отмечает такие **социально-психологические качества** в группе профессий «человек-человек», как: *доброжелательность, эмоция, коммуникативность, энтузиазм, терпимость, корректность, тактичность, самокритичность, организаторские способности, стремление к постоянному совершенствованию*. И к этим же качествам прибавляет ценностные ориентации: *уважение к человеческой личности, представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом субъекте ноосферы; признание и уважение плюрализма жизненных позиций; понимание учения как способа жизнедеятельности человека; осознание и признание определенной роли обучающихся в организации учебного процесса*. Указанные С.И. Змеевым личностные качества и ценностные ориентации необходимы преподавателю вуза XXI века, чтобы воспитывать их у студентов [86]. Однако они же являются и теми личностными метакачествами, которые педагоги всех звеньев образования с учетом возрастных психологических особенностей формируют и воспитывают у своих подопечных. Из данной нами характеристики конструкторов компетентностного подхода следует и их тесная взаимосвязь, ибо они включают *знания, умения, навыки, овладения способностями деятельности, мотивационные, эмоционально-волевые качества личности и ее ценностные ориентации*.

На определении и раскрытии структуры состава компетентностей, компетенций и метакачеств спроектированы новые государственные образовательные стандарты начального, общего, среднего (полного) и высшего профессионального образования; конструируются базисные учебные планы, определяются технологии формирования новых конструкторов образования, разрабатываются мониторинги образовательного процесса (воспитания, обучения и развития обучающихся).

Смыслообразующими единицами стандартов стали конструкторы образования. Важно отметить еще и то, что компетентностный подход на базе интеграции конструкторов востребовал разработку и новых технологий их формирования в образовательном процессе. Особое место среди них Э.Ф. Зеер отводит технологиям самореализующегося обучения и развивающимся технологиям образования, к которым относит:

- *когнитивно-ориентированные технологии*: диалогические методы обучения, семинары и уроки-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное кон-

струирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

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

- *лично-ориентированные технологии*: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др. [79].

Технологиям проектирования ключевых и предметных компетенций уделял значительное внимание в своей работе и А.В. Хуторской, считающий, что для того чтобы выстраивать содержание ключевых, общепредметных и предметных компетенций в дидактике и методиках, необходима специальная технология их конструирования [294].

По мнению Хуторского, конструирование образовательных компетенций обусловлено рефлексивным выявлением компетентностного содержания образования и включает в себя четыре этапа:

- 1) поиск проявлений ключевых компетенций в каждом конкретном учебном предмете; 2) построение иерархической надпредметной систематики – «древа компетенций»; 3) проектирование общепредметных образовательных компетенций на вертикальном уровне для всех трех ступеней обучения; 4) проекция сформированных по ступеням компетенций на уровень учебных предметов и их отражение в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и методиках обучения. На первом этапе проектирования, – отмечает автор, – составляется перечень образовательных компетенций, формирование которых относится к выбранному (любому) предмету. С этой целью отыскиваются проявления в выбранном предмете ключевых компетенций (ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, компетенций самосовершенствования). Анализируется и обосновывается возможный вклад учебного предмета в формирование каждой из ключевых компетенций. Затем определяются в определенной системе перечень компонентов учебного предмета, необходимых для формирования предметных компетенций. Эти компоненты таковы:

1. *Объекты реальной действительности* (природные, культурные, социальные явления, технические устройства и т.п.). В соответствующей учебному предмету науке или области деятельности необходимо выделить реальные явления и предметы, например, в русском языке это может быть устная речь как реальный процесс с его элементами – звуками, словами и т.п., тексты произведений как материализованные объекты; в физике – основные физические явления, в педагогике – цель, содержание, функции, принципы, дидактика, теория воспитания и т.д., в истории – предметы и события исторического значения и т.д.

2. *Общекультурные знания об изучаемой действительности*: культурно значимые факты, идеи, гипотезы, проблемы, способы деятельности, понятия, правила, законы, противоречия, теории, технологии, альтернативные подходы

и др. При этом особая роль в этом перечне компетенций отводится фундаментальным образовательным объектам и фундаментальным проблемам.

3. *Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности* (систематизированные по группам перечни конкретных умений, навыков, способов деятельности, относящиеся к учебному предмету и имеющие общепредметную роль и значение).

В названии и содержании каждой предметной компетенции должны найти отражение выделенные компоненты учебного предмета. К примеру, только владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.) не может являться предметной компетенцией, так как здесь нет указания на конкретный объект, по отношению к которым указанные операции (способы деятельности) формируются.

Исходя из изложенных посылок и творчески используя положения А.В. Хуторского при формировании перечня предметных компетенций, мы отразили это в таблице 6.

Содержание предметных компетенций

Таблица 6

Название компетенции	Объекты реальной действительности	Социальная значимость компетенции	Личностная значимость компетенции
Владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)	Соответствующие реальному учебному предмету	Необходимость в приобретении знаний, умений, навыков, способов деятельности	Как и в чем обогащается воспитание, самовоспитание, развитие, саморазвитие воспитанника

Иерархическая система трех уровней компетенций в «древе компетенций», как уже отмечалось, А.В. Хуторского такова: ключевые, общепредметные и предметные.

Осмысление и заполнение преподавателем-предметником таблицы позволяет ему четко, системно и продуктивно реализовать заранее продуманный паспорт предметных компетенций, нацеленный на повышение действенности обучения, т.е. повышение его эффективности.

Мы не случайно остановились на концепции А.В. Хуторского по реализации в образовательном процессе конструктов компетентностного подхода. Нами уже отмечалось, что А.В. Хуторской включает метакачества в конструкт компетенций. Поэтому именно в этом параграфе нами подробно рассмотрена его точка зрения воспитания личностных качеств обучающихся в едином процессе формирования компетенций. Здесь уместно упомянуть и то, что в вузах написание педагогами «Паспорта и программы учебно-предметных и деятельностных компетенций» вызывает определенное затруднение. Зачастую слабо осознается сам процесс их формирования.

В целом в данном параграфе раскрыта ценность и дана характеристика метакачеств как конструкта компетентностного подхода, эффективно усили-

вающего процесс обучения и самообучения на основе формирования у обучающихся личностных психологических, психолого-педагогических и социально-педагогических качеств, усиливая процесс воспитания и самовоспитания, развитие и саморазвитие будущих профессионалов.

Таким образом, этим заканчивается третий параграф второй главы «Теория компетентностного подхода», в котором подробно освещены теоретические проблемы метакачеств как конструкта компетентностного подхода, дано соотношение конструктов в зарубежной и отечественной педагогической и инновационной теории; обоснован вывод о том, что европейские страны Болонской декларации рассматривают компетентности/компетенции лишь в аспекте обучения, но явно недостаточно внимания уделяют метакачествам, особенно личностным качествам ценностным ориентациям.

Исследуя компетентностный подход применительно к российскому образованию, отечественные ученые (педагоги, психологи, культурологи, социологи) уделили значительное внимание органическому единству воспитания, обучения и развития обучающихся, выделив и обосновав еще один важный конструкт компетентностного подхода – метакачества. Они обогатили теорию данного подхода психолого-педагогическим и социокультурным содержанием и разработали основы формирования проектирования предметных и профессиональных компетенций в условиях реализации компетентностного подхода как основного стратегического направления повышения качества всех звеньев системы образования. Именно поэтому в главе о конструктах компетентностного подхода нами и освещалась их преемственность и взаимосвязь применительно к высшему профессиональному образованию и подробно освещались метакачества, которые необходимо сформировать в процессе подготовки будущих профессионалов-специалистов XXI века.

Реализация целей и задач компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании обусловлена, в первую очередь, инновационным содержанием образования, попытка изложения теоретических основ которого представлена далее.

2.3. Выбор содержания образования на основе концепции компетентностного подхода

Стратегическая цель повышения высшего профессионального образования в условиях реализации ФГОС ВПО, а также парадигмальные сдвиги в нем востребовали инновационное обновление теоретико-методологических, методических, технологических и организационно-технических основ образовательного процесса, который в новых исторических условиях информационного развития общества, к сожалению, пока что осуществляется в вузах в основном на основе традиционного знаниевого подхода.

Новые потребности в системе высшего профессионального образования, – отмечает З.А. Аббасов, – не укладываются в педагогическую парадигму индустриального общества: «Инновационное образование становится в наши дни доминирующей тенденцией во всем мире, является альтернативной традиционной знаниевой системе образования [2, с. 142].

Д.И. Фельдштейн подчеркивает: «Мы находимся во втором десятилетии XXI века и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского, требует не модернизации, а замены, определяя необходимость поиска новых форм, новых методов на основе разработки новых эвристических концепций» [278, с. 7].

Говоря о несоответствии знаниевой парадигмы требованиям, предъявляемым обществом к качеству образовательного процесса в современном вузе, необходимо, в первую очередь, отметить оторванность профессиональных учебных заведений от запросов меняющейся реальной жизни, отсутствие тесной связи между вузовскими знаниями и практической действительностью. «Возможно, всему нашему образованию, как и жизни вообще, присущ основной дефект, который приносит непоправимую травму человеку: учим одному знанию, а живем, пользуясь совсем другим. С одной стороны – мертвые схемы, которые предлагается взять на память и которые определяют нас, как профессионалов, а с другой – живая, несистематизированная жизнь» [211, с. 27].

Нам трудно отрицать непрактичность знаний как учащихся средней общеобразовательной школы, так и студентов вузов. Об этом серьезном недостатке российского образования А.М. Новиков пишет: «При достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую дает отечественная общеобразовательная и профессиональная школа, ни та, ни другая не приучают учащихся, студентов пользоваться теоретическими знаниями в практической деятельности, знания наших ребят непрактичны» [187, с. 11]. Может быть, это сказано слишком резко, но есть значительная доля правды в этом утверждении А. Новикова.

Внедрение в высшей школе стандартов образования, спроектированных в «компетентностном формате» (А.В. Макаров) обязывает профессорско-преподавательский состав к модернизации, коренному обновлению основ конструирования учебно-воспитательного процесса и его составляющих – содержательной, процессуальной и результативной сторон.

Компетентностный подход как система исследовательских процедур в первую очередь выступает в качестве критериальной базы для поиска конструирования содержания образования, реализующего повышение качества подготовки специалистов, выявления основных факторов, влияющих на повышение качества результативности образовательного процесса, а также фактических направлений их осуществления. Компетентностный подход при его реализации предполагает следующую систему принципов: *фундаментализация, интегративность, вариативность образования, профессиональная направленность, преобразование имеющихся и выработка новых личностно-профессиональных ориентиров, единства обучения и саморазвития будущего специалиста*. Реализация этих принципов в вузовском образовательном процессе –

главное условие становления профессиональной индивидуальности, акмеологической ориентации на высшие достижения и наиболее эффективные способы деятельности занятых в данной сфере специалистов, технологического обеспечения уровня компетентности в соответствии с ФГОС ВПО 3-го поколения.

Прежде чем детально анализировать содержание образования на основе компетентностного подхода, необходимо, на наш взгляд, раскрыть его определение. «Это педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, творческой деятельности и опыта эмоционального волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к восприятию, сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества» [17, с. 92].

И.Ф. Харламов пишет, что «под содержанием образования следует понимать ту систему научных умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» [284, с. 129].

«Под содержанием образования, – отмечает И.П. Подласый, – понимается система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Она включает: знания об окружающем мире, обществе, современном производстве, культуре и искусстве; навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учеников» [214, с. 65].

Весьма обоснованная концепция содержания образования выдвинута в «Педагогике профессионального образования» под ред. В.А. Сластенина. В этом учебном пособии, прежде чем дать определение этому понятию, раскрыты общие требования к содержанию профессионального образования:

1. Содержание образования – один из факторов экономического и социального прогресса; оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развития общества; на укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования призвано обеспечивать: соответствующий мировой уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения); формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня направлено на получение молодыми людьми профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно соответствовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, между народами, независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [202, с. 258].

Важно отметить намечающийся в этом учебном пособии инновационный подход к раскрытию понятия «содержания образования» в вузах на современном этапе. Исходя из вышеизложенных требований, авторский коллектив отмечает: «Содержание образования в высшем учебном заведении не замыкается на профессиональной подготовке, хотя именно специальность и определяет основной список дисциплин вуза. Содержание должно отражать такие насущные для современного российского общества проблемы, как совершенствование правового государства, интеграция человека и общества в мировую культуру, межнациональное и даже межконфессиональное сотрудничество. То есть, повторяя традиционную для педагогики формулу на уровне общего теоретического представления, содержание вполне отражает традиционный набор российских проблем и в этом смысле в значительной степени ими определяется, представляя собой формализацию социального заказа. В то же время подчеркивается, что содержание образования – это еще и инструмент развития личности» [202, с. 258].

Содержание образования формируется на основе государственного стандарта, который представляет собой на каждом этапе общественного развития страны комплекс нормативных, организационных и методических документов, которыми определяется структура и содержание профессиональных образовательных программ, создающих основу для обеспечения требуемого качества подготовки специалистов.

Определение содержания образования на каждом историческом этапе общественного развития – задача не простая, а архисложная и ответственная. История педагогики показала, а современный этап ее подтверждает, что при решении этой проблемы допускалось немало ошибок, которые негативно отражались и отражаются на качестве как общественного, так и профессионального образования. Это проявляется в том, что содержание образования отстает от современного ему развития науки, оно оказывается перегруженным, формально-знаниевым, а не деятельностью, искажая характер обучения как фактор развития и формирования личности, востребованной временем, в нем совсем неадекватно отражены процессы индивидуализации личности, отсутствует органическое единство содержания, технологии и методики обучения.

Содержание образования, как отмечается в Законе РФ «Об образовании в РФ», должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- интеграция личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Для отбора содержания основ наук, изучаемых в современных российских учебных заведениях, разработана следующая система критериев:

1. Критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования всестороннего развития личности.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания, включаемого в основы наук.

3. Критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся данного возраста.

4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учета международного опыта построения содержания образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базы современной школы [76].

Содержание образования – это важнейшая цель, которую должно реализовать учебное заведение в процессе подготовки каждого будущего специалиста.

Содержание образования формируется на основе государственного стандарта. Государственный стандарт профессионального образования является образцом связного, комплексного решения проблем обучения и воспитания. Новый ФГОС ВПО третьего поколения представляет собой сумму трех его составляющих: 1) обязательный минимум содержания образовательных программ; 2) максимальный объем учебной нагрузки обучаемых; 3) требования к уровню подготовки выпускников – реализация стратегического направления развития высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода, ориентированного на повышение его качества. Прежде чем перейти к рассмотрению специфических особенностей, предъявляемых к содержанию высшего образования в эпоху постиндустриального, информационного общества в инновационной педагогической теории, остановимся на определении понятия «образование» А.М. Новиковым, позиция которого разделяется и нами. Образование, по мнению А.М. Новикова, – это развитие жизненного опыта человека, т.е. построение своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места и роли в этом мире. Педагогика в его трактовке – наука о развитии жизненного опыта человека. Подготовка специалиста в вузе с этих позиций является важнейшим источником накопления личностного, профессионального и социального опыта студентами в учебно-воспитательном процессе. Решение этих задач в образовательном процессе вуза опирается на реализацию трех основных категорий педагогики: **обучение** как развитие опыта студентов; **воспитание** – развитие направленности личности на обретение профессиональных, социальных и личностных качеств; **развитие** – как интенсификация психических процессов в ходе подготовки специалиста (интеллекта, воли, эмоций, физической готовности) [183].

В законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 01.09.13 г., даны определения основным категориям педагогики:

1) образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых

знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

3) обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [76].

Содержательная часть учебно-воспитательного процесса – важнейшая составляющая в теоретической и практической реализации компетентностного подхода – главного стратегического направления ФГОС ВПО.

«Содержание образования может стать условием процветания нации или причиной ее упадка, поскольку в значительной мере обуславливает состояние здоровья, уровня интеллекта молодых поколений, наличие у них образа мира – жизнеутверждающего, агрессивного или деструктивного. Конкурентоспособность государственного и частного сектора производства, экономическое благополучие страны, ее лидерство в политической жизни цивилизационного мира – решение этих и многих других национальных проблем сильно связано с содержанием образования – процесса и результата усвоения обучающимися социального опыта, формирования у них систематических знаний, умений, навыков, ключевых и предметных компетенций» [97, с. 3].

Мы совсем не случайно еще раз обращаемся к этим словам В.Р. Ильченко и К.Ж. Гуза, чтобы раскрыть свою концепцию подхода к содержанию образования в условиях его модернизации и реализации задач ФГОС ВПО. Суть ее заключается в том, что содержание современного высшего профессионального образования в подборе и конструировании его в обучении и воспитании будущих профессионалов с высшим образованием должно опираться на реализацию программы не только их профессиональной, но и психолого-педагогической, социальной, культурологической подготовки, органически включенных в содержание образования. Без психолого-педагогической подготовки, включенной в содержание обучения, нельзя воспитать специалиста коммуникабельного, толерантного, с высоким уровнем рефлексии. На современном этапе развития высшего образования необходимо в значительно большей степени учитывать социальные аспекты обучения, так как целью образования становится воспитание личности, профессионала, гражданина, а знания, умения, навыки, способы деятельности – это средства для достижения цели.

«Сегодня ни одна из областей педагогических наук не может и не должна развиваться без учета и анализа социальных явлений, социальных аспектов. Нельзя опираться лишь на педагогическую практику, чисто педагогические

разработки без учета конкретных условий (противоречий) социальной среды, структур социальных отношений, места и роли человека в этих условиях, его деятельности в конкретно исторической среде. Все направления педагогических действий должны быть социально ориентированы [305, с. 18].

Поэтому, включая в образовательный процесс интегративную связь педагогики с социальной педагогикой, мы рассматриваем ее как педагогику социальной среды, целевой ориентацией которой является активизация воспитательных и образовательных ресурсов социума с целью социально-педагогической поддержки будущего специалиста, построения его гармоничных отношений с окружающим миром, создания социально-педагогических условий для самореализации. Интеграция педагогики с психологией, культурологией способствует созданию открытой образовательно-воспитательной системы, максимально использующей воспитательный и образовательный потенциал социума в решении задачи повышения качества подготовки специалистов в вузе.

Здесь достаточно уместно будет подтвердить это положение словами С.Л. Рубинштейна, который писал: «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей со всех сторон перед обучающимся вставали задачи, для него значимые, которые он считает своими, в решении которых включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой – тогда им становится все нипочем» [230, с. 140-141].

По вопросу содержания образования в контексте компетентностного подхода написано достаточно много работ, раскрывающих эту проблему с различных позиций (Э.Ф. Зеер, Г.М. Мухамедзянова, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, А.М. Новиков и др.). Остановимся на изложении каждой из авторских концепций, исходя из того, что «в материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания образования» [79, с. 1].

Содержательная составляющая конструирования обучения и воспитания студентов ВПО состоит из надпредметного, межпредметного, предметного содержания и вытекающего отсюда, обусловленного ими учебного материала образовательных стандартов. Она должна быть рассмотрена в соответствии с установленными современными целями. В педагогической науке по вопросу содержания образования пока еще не разработана целостная теория, хотя учеными уже предложено несколько концептуальных подходов. Интересна с этой точки зрения концепция В.В. Краевского и А.В. Хуторского, изложенная в работе «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах» [128]. Основное, определяемое ими для общеобразовательных школ положение в ней таково: «Вопрос о необходимости конструирования общественного содержания образовательных стандартов может быть рассмотрен лишь в контексте

процесса содержания общего образования в соответствии с установленными целями современного образования» [128, с. 3].

Авторы стоят на точке зрения, что цель общего образования – становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию; человека, обладающего многофункциональными компетенциями, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; человека, способного уважать себя и других, быть терпимым к представителям других культур и национальностей, независимым в суждениях, открытым для дискуссии.

В этом случае, по мнению выше названных авторов, сущностью образовательного процесса становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, сопровождающийся индивидуальной самореализацией ученика.

В качестве основных единиц обновления содержания образования в условиях его модернизации многими авторами рассматриваются компетентности и компетенции (В.И. Байбенко, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.).

Компетентностный подход к содержанию образования обозначен и в трудах отечественных психологов, в работах которых показана ориентация на осознанное освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности. Следует отметить и то, что в работах ученых (педагогов и психологов) были представлены как содержание учебных материалов, так и технологии формирования обобщенных единиц обучения. А.В. Хуторской отмечает, что образовательная компетенция предполагает не усвоение обучаемыми отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов» [295]. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [81].

«Содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт. Точнее, человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте» [126, с. 1].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской подчеркивают, что в этом случае содержание образования оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре, а не объему, социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание, наряду с «готовыми» знаниями и опытом осуществления известных способов деятельности, включает опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов:

- *опыта познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- *осуществления известных способов деятельности* – в форме умений действовать по образцу;
- *творческой деятельности* – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- *установления эмоционально-ценностных отношений* – в форме личностных ориентаций.

В концепции В.В. Краевского и А.В. Хуторского названные элементы образуют структуру содержания образования (ряд ученых включают сюда еще личностный опыт учащихся) [155, с. 3-10].

По мнению данных авторов, (такой же точки зрения придерживается И.А. Зимняя), освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся более сложные культуросообразные виды действий, которые перерастают в компетентности [83].

Путь построения содержания образования в теории В.В. Краевского и А.В. Хуторского таков:

- отправным пунктом этого пути являются общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии, социологии, отраженные в СМИ, иными словами, в общественном сознании;
- конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек;
- цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки.

Итак, «содержание образования выступает как социально и личностно-детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем освоению подрастающим поколением: «Содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей дидактикой, как образовательная модель социального опыта» [128, с. 1-10]. Эти же авторы выделяют этапы построения модели социального опыта, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

На основе концепции В.В. Краевского, А.В. Хуторского предлагается «Модель содержания высшего профессионального образования на основе социального опыта» (табл.7).

Модель содержания высшего профессионального образования на основе социального опыта путем реализации компетентностного подхода

Таблица 7

Содержанием образования выступает социально и личностно-детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем освоению подрастающим поколением, осуществленном путем использования компетентностного подхода в интеграции с личностно-ориентированным, культурологическим, контекстным, аксиологическим подходами в процессе формирования общекультурных и профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза.



Основные структурные элементы содержания образования, изоморфного социальному опыту			
Опыт познавательной деятельности	Осуществление известных способов деятельности	Творческая деятельность	Установление эмоционально-ценностных отношений



Процесс построения содержания образования		
Отправной пункт этого пути - общие цели образования, выраженные в терминах философии, социологии, культурологии, отраженные в СМИ, т.е. в общественном сознании	Конкретизация этих целей в психологических, педагогических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек	Цели образования и пути их достижения, переведенные педагогом на язык своей науки, своего учебного предмета



Этапы построения модели социального опыта и его уровни, которые должны быть включены в содержание образования



1 этап	2 этап	3 этап	4 этап	5 этап
1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
общего теоретического представления содержания образования, элементы, структура, функции социального опыта в его педагогической трактовке	учебного предмета. Дается то, чему надо учить, социальный опыт, которым надо овладеть в ходе собственной деятельности	учебного материала, определяемого конечными образовательными целями. Элементы те же, что и на 1 и 2 уровнях, но обусловленные спецификой предметного материала учебной дисциплины.	действия преподавателя и студента, это уже педагогическая действительность. Происходит материализация содержания образования в ходе образовательного процесса	содержание образования выступает как результат обучения, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося, является итогом работы.

Конструирование образовательных стандартов – это лишь составная часть проектируемого содержания образования, как раздел нормативно-методического знания. Конструирование стандартов завершается на третьем уровне, но содержание образования должно быть ориентировано на конечный ре-

зультат образовательного процесса, т. е. на пятый уровень, на котором оно становится достоянием студента.

«Стандартизация – способ нормативного воплощения содержания образования на уровне структуры личности школьника» [127, с. 91]. В отборе содержания образования главным ориентиром является образовательный стандарт.

«Образовательный стандарт, – совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации [76].

Важнейшим назначением образовательного стандарта является диагностирование достижения цели. Интегральным показателем ее достижения является «образованность».

«Образованность – качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя. Критерием образованности являются системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается (древний афоризм) [112, с. 94]. Фактически такое же определение образованности дают В.В. Краевский и А.В. Хуторской: «Образованность – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личности» [127].

В конструктивно-техническом плане стандарт представляет собой систему рамочных ограничений, определяющих пространство широко конструированного вариативного содержания образования. «Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой системы полноценным» [127]. И прежде всего это относится к структуре содержания, включающей четыре упомянутые выше элемента социального опыта.

Так, на первом уровне содержание образования в его нормативном виде оно фиксируется в форме **допредметного минимума**, т.е. содержание образования рассматривается в динамике, в процессе формирования, а разрабатывается чаще всего до формирования конкретного предметного содержания.

«Допредметное содержание выступает как модель содержания, конкретизируемого на конкретных уровнях. Для нас это «до» важно потому, что показывает вектор движения: сначала, а не после разработки содержания отдельных образовательных областей и предметов создается общее теоретическое представление, и с ним – тот минимум содержания образования, который, пока еще в общем, но уже в педагогически интерпретированном виде, представляет собой первый шаг на пути конкретизации целей общего образования. Когда он сделан, этот минимум можно назвать **надпредметным или метапредметным** (от греч. «мета» – то, что стоит «за») [127].

Понимание этих терминологических различий необходимо, так как эти различия определяются аспектом рассмотрения: если речь идет о последовательности действий по формированию содержания, то этой форме готовности соответствует термин «допредметный», если же содержание образования в этой форме уже сконструировано – то это уже надпредметный или метапредметный минимум.

Конструирование общепредметного содержания включает опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов, и опыт осуществления известных способов деятельности: они должны, как итог, трансформироваться из социального опыта в личный опыт каждого студента в виде его собственных знаний, умений, навыков.

Итак, на первом уровне (общего теоретического представления) – форме допредметного минимума конструирования – устанавливается, что элементы социального опыта необходимо включить в содержание образования. Затем необходимо наметить в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник вуза, т.е. то, что включается в образовательный стандарт, определить минимум общих знаний и умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами – так называемые «допредметные». На уровне учебного предмета эти связи конкретизируются как «межпредметные». На этом уровне межпредметные знания и умения принимают более конкретную форму и «распределяются» по образовательным областям и учебным предметам. А на третьем уровне (учебного материала) знания и умения прямо включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений и т.п. В этой иерархической системе каждый последующий уровень опирается на предыдущий уровень[130] (табл. 8).

Уровни содержания образования

Таблица 8

Уровень содержания образования	Его содержание
1-й уровень	Уровень общего теоретического представления
2-й уровень	Уровень учебного предмета
3-й уровень	Уровень учебного материала
4-й уровень	Педагогическая действительность (взаимодействие преподавателя и обучающихся)
5-й уровень	Содержание образования выступает как результат обучения, результата деятельности обучаемого.

Рассмотрим каждый уровень подробно. Материалы первого уровня конструирования служат ориентирами для разработки содержания образования на последующих. Место формирования стандарта, предназначенного непосредственно для обучающихся, – третий уровень, а включение в него межпредметного и допредметного («над-предметного») минимума, относящегося ко второму

и первому уровню, служит ориентиром для составителей образовательного стандарта, авторов учебников и для педагога.

Допредметный минимум содержания образования – исходный для составления образовательного стандарта. Изложенное нами выше содержание для составления допредметного минимума образования можно считать принципами проектирования образовательной деятельности.

Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей образования и охватывает все четыре элемента содержания образования (опыт познавательной деятельности, осуществление известных способов деятельности, творческую деятельность, установление эмоционально-ценностных отношений в обобщенном виде). «Например, в него будут включены общие характеристики опыта творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; определение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности; распознавание структуры объекта; альтернативное, разностороннее видение объекта (проблемы), т.е. возможных решений данной проблемы, различных способов решения в отличие от других известных или являющихся комбинацией известных способов решения» [130, с. 27].

Все эти виды опыта творческой деятельности могут и должны быть конкретизированы затем в предметном содержании в каждой образовательной области и учебном предмете.

Стоит отдельно остановиться на отражении в нормативной форме четвертого элемента содержания образования – эмоционально-ценностных отношений. В стандартах это указывается как необходимость зафиксировать у обучающихся наличие личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению (как своему, так и других людей); способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д.

Формирование всего содержания образования должно происходить на основе следующих установок:

- учет единства содержательной и процессуальной сторон обучения;
- отказ от чрезмерной детализации содержания образования;
- понимание стандарта как системы рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования.

Весьма важно, на наш взгляд, рассмотреть структуру и состав общепредметного содержания образовательных стандартов и его соотношение с предметным содержанием.

При описании каждой ступени образования – начального, основного, среднего полного/общего, среднего и высшего профессионального образования раскрываются в содержании образования следующие элементы (нами они раскрываются с позиции ВПО):

1. Общая характеристика звена системы ВПО. Его приоритеты, ценности и ключевые особенности, нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации специалистов-выпускников.

2. Цели высшего профессионального образования, включающие: а) цели студента как прогнозируемые комплексные образовательные результаты будущего специалиста-профессионала; б) цели вуза как условие обеспечения профессионального образования сотрудников полиции.

3. Обобщенное содержание образования, под которым имеется в виду надпредметное содержание образования, общие умения и навыки, обобщенные способы действия и общекультурные и профессиональные компетенции, проходящие формирование и развитие через все учебные предметы и призванные объединить их в единое, целостное содержание подготовки компетентного специалиста.

4. Содержание образования по отдельным областям и предметам.

5. Обобщенное содержание образования предполагает выделение надпредметного (метапредметного) и общепредметного содержания образовательных стандартов. Общепредметное содержание образовательных стандартов должно включить в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;

- общекультурные и профессиональные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;

- общие, общеучебные профессиональные умения, навыки, обобщенные способы деятельности;

- общекультурные и профессиональные компетенции (общепрофессиональные – деятельностные, творческой деятельности, экспериментально-исследовательской деятельности, организационно-управленческой деятельности и т.д.).

С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое целое, поэтому общепредметное содержание образования – значимый компонент образовательного стандарта, воплощающий как образовательный минимум содержания образовательных программ, так и общие требования к общекультурной и профессиональной подготовке специалистов.

Детализируя общепредметное содержание общеобразовательных стандартов, обуславливающих содержание образования, отметим прежде всего то, что содержание образования являет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый курсантами в собственной деятельности.

Опыт осуществления в образовательном процессе познавательной, репродуктивной, творческой деятельности в подготовке содержания образования реальных образовательных объектов способствует курсанту (слушателю) в выстраивании личностной системы идеальных знаний конструкторов, позволяет не «брать» их в готовом информационном виде. Это же способствует предупреждению догматической передачи информации, отчужденной от реальной профессиональной и личностной деятельности.

Общекультурное содержание образования в стандарте включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получающих отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Общекультурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях человеческой деятельности – учёными, писателями, художниками, музыкантами, инженерами и др.

В общекультурное содержание входят также фундаментальные проблемы, решаемые человечеством, основные ценностные установки, смыслы и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании образования для обеспечения достижения его основных целей.

Все, что говорилось выше, относится к уровням метапредметного и общепредметного содержания образовательного процесса. Необходимо отметить, что в наши дни, когда в педагогической печати и в обществе не стихают дискуссии как об образовательных стандартах, так и о ныне внедряемом их поколении (особенно на страницах журнала «Народное образование» за 2012-2013 гг.), А.В. Хуторской выступил в нем со статьей «Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования» [290, с. 36]. Отличие статьи А.В. Хуторского от негативных откликов на новые стандарты в том, что статья раскрывает путь к инновационному, перспективному содержанию стандартов нового поколения, обогащая научной составляющей образовательную политику. На наш взгляд, статья вызывает интерес углубленным раскрытием метапредметного уровня содержания образования. А.В. Хуторской утверждает: «Согласно найденному нами принципу человекообразности образования, именно человек – основной субъект своего образования. И смысл образования – в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру. Связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро и макрокосма, обеспечивается посредством деятельности, относящейся к фундаментальным узловым основаниям мира и человека. В этих основаниях и заключена метапредметная суть образования... Цель образования – не усвоение учебной деятельности, а именно генерация, продуцирование образовательного результата, имеющего ценность не только для ученика, но и окружающего его социума, мира, человечества. **В этом принципиальное отличие данного ориентира от того, которое заявляется, например, в развивающем обучении.** Там цель – развитие ученика, его теоретического мышления, освоение им учебной деятельности. У нас – самореализация человека необходима ради его продуктивных результатов, сначала образовательных, потом всех остальных» [290, с. 37-38].

А.В. Хуторской утверждает, что проектирование образования человека и реализация его потенциала привела к необходимости выявить и построить метапредметное содержание [290, с. 38]. И в своем утверждении он далеко не одинок: «современная модернизация невозможна без человека, гражданина, ответственной, креативной и успешной личности, мотивированной на качественный труд, творчество, непрерывное духовное, профессиональное, социальное и культурное развитие. Не изменив человека, не сформировав у него адекватную задачам модернизации систему ценностей, форм мышления, социального поведения, невозможно принципиально изменить ситуацию в стране» [60, с. 6].

Еще более четко эта позиция выражена А.Л. Болховским и Н.Н. Шеховцовой: «Резкие изменения в образе жизни, обострение социальных проблем, смена ориентиров социального успеха и социальной карьеры – вот отличительная черта современной социокультурной ситуации в России. Очевидно, что система образования в таких условиях нуждается в осмыслении ориентиров своего развития, которые смогли бы объединить общество. Уникальность ситуации состоит в том, что изменений надо ждать не извне, а в личности каждого из нас. Движущей силой модернизации в XXI веке является, несомненно, осознание большинством людей своих неповторимых личностных способностей: вместо отформатированного поведения внутри имеющейся социальной структуры необходимо стремление к ее творческому изменению. Таким образом, вырисовывается важнейшая глобальная проблема для ученых всех стран мира – создание универсальной технологии раскрытия, развития, формирования и совершенствования творческого потенциала человека. Формирование личности, воспитание ее с высоким уровнем самосознания, привитой системой гуманистических ценностных ориентиров возможно только при условии, что образование будет уделять знаниям о самом человеке гораздо больше внимания» [300, с. 3-4].

Как видим, все приведенные высказывания ученых (педагогов, психологов, философов) подчеркивают суть метапредметности, определенной А.В. Хуторским самоценной образовательной сущностью, необходимой в любой образовательной системе и в любом типе обучения, ориентированном на фундаментальность и человекообразность. Метапредметное содержание образования – важнейшее педагогическое понятие. Оно по своей значимости ничуть не менее, а даже более важное понятие, чем «предметное содержание образования». В.В. Краевский и А.В. Хуторской утверждают, что «на этапе разработки стандартов метапредметное содержание несет в себе допредметную, общепредметную инструментальную функцию» [128, с. 3-6]. Во время самого учебного процесса метапредметность воплощается в деятельности ученика в качестве особого содержания образования. А.В. Хуторской рассматривал метапредметность не только в деятельностной форме, но и в содержании учебных предметов, где есть «первосмыслы», скрепляющие, стягивающие все происходящее к общим основаниям. «Познающий и образующийся человек всегда будет возвращаться к основным понятиям, к проблемам, которые мы называем веч-

ными» [290, с. 40]. Стоит раскрыть трактовку А.В. Хуторским понятия «первосмысл». С образовательной точки зрения «первосмысл» – это фундаментальные образовательные объекты.

«Фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней» [290, с. 41].

Совокупность фундаментальных образовательных объектов составляет инвариативное (базовое) метапредметное содержание. А.В. Хуторской отмечает, что метапредметное содержание должно включать в себя следующие элементы:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;
- общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;
- общеучебные (метапредметные) умения, навыки, обобщённые способы деятельности;
- ключевые (метапредметные) образовательные компетенции [290, с. 44].

Опираясь на эти положения, А.В. Хуторской делает вывод: «Элементы метапредметного содержания призваны определять системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей, поэтому метапредметное содержание образования должно стать обязательным компонентом образовательного стандарта».

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне учебных предметов. Отразить в стандартах по отдельным учебным предметам элементы, соответствующие ключевым образовательным компетенциям – одна из важнейших задач, которая должна быть решена на структурно-логическом уровне как в «Образовательном минимуме содержания образовательных программ», так и в «Требованиях к уровню подготовки специалистов» для каждого учебного предмета (общеобразовательные области) в вузе.

Перечень ключевых компетенций нуждается в отборе и детализации с учетом как ВПО, так учебного предмета и образовательной области. Особенно остро разработки образовательных стандартов по определенным предметам является необходимость учета комплексности представляемого в них содержания образования на основе вклада в формирование ключевых компетенций. При разработке «Обязательного минимума содержания образовательных программ», «Требований к уровню подготовки специалистов» необходимо, прежде всего, определить требуемое и достаточное число связанных между собой объектов, формируемых знаний, умений и способов деятельности. Только в этом случае стандарт будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целое компетентностное образование.

Лишь в таком структурном конструировании образовательных стандартов образовательные компетенции студентов станут играть многофункцио-

нальную метапредметную роль не только в учебно-познавательном процессе в вузе, но и в социально-профессиональном становлении гражданина, специалиста, личности.

Каждый вуз в подготовке бакалавров и магистров должен учитывать при определении формирования компетенций будущих специалистов необходимость их фундаментальной подготовки и ее практической направленности. Более того, в силу запутанности и различных трактовок понятий компетентности/компетенции и здесь пока еще налицо разногласия мнений и действий из-за отсутствия твердой методологической основы этих конструктов компетентностного подхода. Например, анализируя и обобщая разработку перечня формирования необходимых компетенций студентов вуза, Е.Б. Пучкова отмечает: «Типичным пониманием содержания термина «компетенция» – (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) является трактовка его как готовности и способности адекватно действовать в конкретной предметной области [222, с. 115].

Однако дальше этот же автор утверждает: «Существуют также дополнения к этому базовому пониманию термина, такие как мотивы, особенности характера, способности, самооценка, социальная роль [222]. Автор продолжает: «В нашей работе по составлению компетентностной модели выпускника рабочим определением было принято следующее: компетенции – это способность применять знания, умения и личные качества для решения задач профессиональной деятельности, социального участия и достижения личного успеха [222, с. 115].

Вот и получается, что все три конструкта компетентностного подхода объединены в одно понятие «компетенции». Исходя из этого в свою «Модель подготовки выпускника по направлению «Менеджмент» были включены 22 общекультурных и 53 профессиональных компетенций, а компетентностный профиль магистра составили 8 общекультурных и 16 профессиональных компетенций [222, с. 115].

Безусловно, все три конструкта компетентностного подхода интегральны. Они тесно взаимосвязаны в процессе формирования компетентностного специалиста, но каждый из них имеет свою сущность, содержание, структуру и играет свою роль в общем педагогическом процессе формирования профессионала и личности, однако все их заменять одними компетенциями неправомерно.

В качестве результатов освоения содержания образования, т.е. основных образовательных программ, в стандартах определены общекультурные и профессиональные компетенции. В ФГОС ВПО представлены разные виды реализации компетенций владение, готовность, способность, осознание, причем содержание компетенций описывается в довольно обобщенной форме. Так, например, среди общекультурных компетенций мы находим владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации; постановке цели и выбору путей ее достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы;

готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации и т.д. В области профессиональной деятельности студент должен овладеть рядом профессиональных компетенций. Среди них: способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях, готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся; способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и т.д. Научно-исследовательская деятельность выпускника бакалавриата по педагогическим компетенциям, о которых ведет речь Г.И. Саранцев, должна характеризоваться следующими компетенциями: готовность использовать теоретические и практические знания для решения исследовательских задач; способность разрабатывать современные образовательные технологии; способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования» [238, с. 59-60].

Мы не случайно привели столь обширное высказывание Г.И. Саранцева об обучении бакалавров и перечислении их компетенций, рекомендованных стандартом ВПО в сфере подготовки к педагогической деятельности. Это требования, касающиеся содержания образования, нацеленного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций всех специалистов гуманитарного цикла. И здесь придется вернуться к важной мысли о том, что в ФГОС ВПО компетенции – это знания, умения и способы деятельности. Однако ряд ученых считает, что компетенции – это свойства личности, другая группа ученых утверждает, что компетенции – это психические приращения личности и т.п., но в педагогической теории большинство ученых исходят из определения компетенций как знаний, умений и способов деятельности. А реализация компетентностного подхода осуществляется на развитии компетентностей как комплекса компетенций и метакачеств.

Этим и обусловлены определенные теоретико-методологические трудности как в разработке концепции компетентностного подхода, так и в его реализации в образовательном процессе учебных заведений всех звеньев системы образования. Разногласия в теории и практике определения конструктов компетентностного подхода наносит весьма ощутимый урон решению проблемы инновационного содержания образования на его основе.

Поэтому конструирование содержания образования по ФГОС ВПО – сложное, интегративное явление, далеко не изученное еще и педагогами-учеными. В разработке содержания образования в контексте компетентностного подхода уже возникло множество концепций. Так, одной из них является концепция Г.В. Мухаметзяновой. По ее мнению, содержание образования определяется тремя уровнями: *инвариативным, вариативным и личностным*. *Инвариативный уровень* характеризуется фундаментальностью, интегративностью, целостностью, концептуальностью, направленностью на деятельность. *Вариативный уровень* характеризуется многоуровневостью, непрерывностью, поливариативностью, оригинальностью. *Личностный уровень* характеризуется

включенностью субъектного опыта студента в содержание образовательного процесса, согласованностью этого опыта с нормативно-задаваемым социокультурным опытом [170].

Вопросам содержания образования на основе компетентностного подхода уделит значительное внимание и Д.С. Ермаков. Описывая основания для выделения компетенций, он подчеркивает, что «весьма продуктивной представляется проблемно-ориентированная модель, основанная на таком аспекте содержания образования, как целостный опыт решения жизненных реальных проблем» (В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.Д. Фрулин, К. Смит, Ф. Файнерт), способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев). Решение проблем указывается как необходимая составляющая ключевой суперкомпетентности – образовательного результата (для всех уровней образования), позволяющего «быть человеком» (Г.К. Селевко) [70, с. 11-12].

А.В. Баранников тоже обратил внимание на интегральную взаимосвязь содержания образования с формированием в процессе обучения общекультурных и профессиональных компетенций: «Изменение целей образования на формирование различных компетенций должно войти в содержание современного образования. Его нельзя сводить только к перечню знаний, умений и навыков по учебным предметам. Оно должно включать... *различные компетенции*, отражающие основные элементы исторического, культурного, нравственного, трудового, социального, самообразовательного опыта, опыта организации учащимися своей деятельности и опыта личного отношения к системе ценностей общества, в котором мы живем» [17, с. 61]. Только, на наш взгляд, по содержанию в этой цитате вместо «компетенции» должно быть включено понятие «компетентности».

Весьма содержательную и интересную концепцию культуры как содержания образования дал А.М. Новиков. Нами разделяется в его концепция трактовки педагогики как науки и ее основных категорий. Г.И. Ибрагимов, на наш взгляд, совершенно справедливо отмечает, что «до настоящего времени в отечественной новейшей (постсоветской) педагогической науке не выработан обоснованный взгляд на общие, фундаментальные основы педагогики, которые бы отражали требования новой эпохи – эпохи постиндустриального общества» [88, с. 12]. А.М. Новиковым раскрывается принципиально новый взгляд на предмет, категории и законы педагогики. Он обосновывает, опираясь на философскую, психолого-педагогическую, социальную и культурологическую теории, свою концепцию о том, что *предметом педагогики* является развитие жизненного опыта обучающегося; *образование* – это развитие жизненного опыта человеком, т.е. построение своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места и роли в этом мире. А *педагогика* – наука о развитии жизненного опыта [183].

В противоположность исторически традиционному знаниевому подходу, «предметоцентризму», В.В. Краевским, И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным была выдвинута концепция «культурологического подхода», рассматривающая содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт

человечества. Опыт, тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре [130].

Поэтому в своей работе «Культура как основание содержания образования» А.М. Новиков рассматривает структуру человеческой культуры. Культура включает в себя: *во-первых, объективные результаты деятельности людей* (машины, технические сооружения, результаты познания (книги, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.); *во-вторых, субъективные* человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (ощущения, восприятия, знания, умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей и т.д.) [182, с. 2].

А.М. Новиков обосновывает мысль о том, что освоение обучающимися объективных компонентов культуры происходит не столько через непосредственное восприятие материальных объектов, сколько за счет освоения идеальных продуктов, составляющих общественного сознания, отражающего общественно-историческое бытие человечества. «Формами общественного сознания, — пишет он, — выступают: *язык, обыденное сознание, мораль, право, политическая идеология, наука, искусство, философия, религия*. Они и являются основаниями содержания образования в части освоения обучающимся объективных компонентов культуры» [182, с. 3].

Характеристика этих девяти понятий, являющихся элементами общественного сознания, такова:

1. *Язык* служит средством человеческого общения и мышления. С помощью языка осуществляется познание мира, в нем объективируется самосознание личности. На его основе осуществляется передача социального опыта, культурных норм и традиций, через него реализуется преемственность поколений и исторических эпох. Язык занимает ведущее место по отношению к образованию. Именно он выступает хранителем общественного опыта, различного рода информации и в качестве главного орудия передачи этой информации от одного поколения к поколению.

2. *Обыденное сознание* — житейский и бытовой опыт, не идущие дальше простого наблюдения и практической деятельности. Как правило, обыденное сознание формируется у обучающегося в процессе образования, при чтении художественной литературы и т.п.

3. *Мораль (нравственность)* — регулятор человеческих поступков, наиболее полное выявление человеческого в человеке, установление нравственного мира с присущим ему представлением о благе и несчастье, добре и зле, совести, стыде, вине, справедливости, т.е. то, что окончательно выдвигает человека из других существ, делая его уникальным феноменом бытия. Сущность морали состоит в возникновении той формы внутривидовой солидарности, в рамках которой индивидуальные требования рода, общества, культуры проникают в сознание отдельного человека, воспринимаются как его собственные, сокровенные побуждения, становятся внутренним регулятивом его поступков [147].

4. *Нравственность*, совокупность норм и принципов поведения индивида по отношению к обществу и другим людям – одна из основных форм общественного сознания» [247, с. 379].

Требования морали принимают форму безличностного долженствования, одинаково обращенного ко всем без всякого повеления. Исполнение ее санкционируется лишь общественной оценкой, одобряющей или осуждающей поступок, действие, высказанную мысль.

5. *Право*, как совокупность норм, правил поведения людей, установленных и утвержденных государством и охватывающих самые различные области общественной жизни. Нормы права и нормы морали совпадают не всегда.

6. *Политическая идеология* – это конкретно-историческая обусловленная совокупность теорий, идей, взглядов, объясняющая картину и явление мира в том или ином обществе, социальной группе. Она основана на философских, нравственных, экономических, политических, правовых, и эстетических идеях.

7. Составным элементом общественного сознания является *наука*:

«Наука – это сфера человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Важно то, что наука не сводится к знаниям. Это не просто система знаний, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний» [127, с. 8-9]. Наука – это не просто знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания [47, с. 121].

Значение слова «наука» определяется как знание. Научное знание начинается тогда, когда за совокупностью фактов выявляется закономерность, позволяющая объяснить, почему данное явление, процесс протекают именно так, а не иначе, и спрогнозировать его дальнейшее развитие. Истинность научного знания определяется проверкой его на практике. Раскрывая объективные законы явлений, наука выражает их в абстрактных понятиях и схемах. В этом ее главное отличие от искусства, создающего художественные образы, допускающие возможность вымысла и фантазии. Вся система образования основана на научном, фундаментальном подходе к ее организации и функционированию. Наука – как элемент или часть общественного сознания – играет в содержании образования ведущую роль.

8. *Искусство* – творческая деятельность, результатом которой является создание художественных образов, отражающих действительность и воплощающих эстетическое отношение к ней человека, эстетический идеал.

9. *Религия* – одна из форм общественного сознания, в которой отражаются и объясняются явления природы, человека и общества не на основе науки, а на базе религиозного верования. Главным отличием религии от науки является то, что в религиозной вере признается истинным то или иное положение без какого либо его логического обоснования и практической проверки.

10. *Философия* – учение об общих принципах бытия и познания, об отношении человека к миру, об общих законах развития природы, человека и общества. Философия вырабатывает обобщенную систему взглядов на мир и место в нем

человека; она исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру. [279, с. 726].

«Будучи детерминирована социальной действительностью, философия оказывает активное воздействие на общественные отношения, способствует формированию новых идеалов и культурных ценностей» [182, с. 5]. Схематически можно отразить формы общественного сознания таким образом (см. рис. 4).

Все они входят в содержание образования и должны рассматриваться в нем как рядоположенные, однако, различающиеся по объему учебного материала. Возьмем, к примеру, изучение основ наук. Безусловно, их изучению будет отведено значительно больше времени, чем изучению права или освоению обыденного сознания. Но необходимо, на наш взгляд, отметить и то, что в индустриальную эпоху в основу содержания образования были положены научные знания. Это был период, когда в образовании господствовала объективно востребованная тем временем «знаниевая парадигма» образования. Преподаватель был одним из важнейших источников, трансформатором знаний, получаемых в вузе. И будущему специалисту полученных в вузе знаний хватало на всю профессиональную деятельность, отсюда и бытующее выражение: «образование на всю жизнь». На этапе постиндустриального информационного развития общества ситуация коренным образом изменилась. Знания, умения и навыки стали средством, а целью образовательного процесса – формирование личности, гражданина, профессионала, развития его интеллекта, воли, чувств, эмоций на основе «деятельностной парадигмы» образования и тьюторской, менеджерской деятельности педагога.



Рис. 4. Формы общественного сознания (по А.М. Новикову).

В структуре образования все формы общественного сознания в новых исторических условиях должны быть отражены как равнозначные. Формой хранения, коммуникации и наследования общественного сознания являются знания, которые можно разделить на общественные и индивидуальные.

Общественные знания существуют объективно, независимо от каждого конкретного человека – в книгах, в Интернете, в других носителях информации в электронном формате.

Индивидуальные знания принадлежат конкретно каждому отдельному человеку. Они, безусловно, отличаются от общественных, так как «все» знать один человек не может, более того, знания отдельного человека включают в себя ощущения, восприятие отдельных образов, процессов, явлений, на основе которых осваиваются основные понятия, теории и т.д. Индивидуальные знания человека и их освоение связаны с эмоциями, мотивами, ценностными ориентациями, с самоопределением. Если первым компонентом человеческой культуры является *общественное сознание*, то вторым его компонентом А.М. Новиков считает *субъективные человеческие силы и способности*. Субъективные компоненты культуры осваиваются обучающимися в процессе образования на основе объективных компонентов: общественного сознания, а также живых примеров поведения конкретных людей – педагогов, родителей, воспитателей, учителей, сокурсников и т.д.

А.М. Новиков рассматривает содержание образования в аспекте усвоения субъективных компонентов культуры по трем составляющим образования:

- *развитие направленности личности* – содержание воспитания;
- *развитие опыта личности* – содержание обучения;
- *развитие психических процессов* – содержания развития (интеллект, воля, чувства, эмоции и т.д.) [182, с. 6].

А.М. Новиков убедительно обосновывает мысль о том, что воспитывается *направленность личности*. А это означает, что основанием содержания воспитания является направленность личности.

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности [132]. Она характеризуется степенью развитости, широтой развитости, интенсивностью и деятельностью.

Каждому обучающемуся присущ свой уровень сформированности направленности личности. Эти уровни отличаются по содержанию, по выполняемым функциям, группировке и субординации признаков и компонентов. В этом и проявляется уникальность каждого человека.

Формами направленности личности являются влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, порывы, убеждения, ценности, ценностные ориентации. Их можно классифицировать на воззренческие и побудительные. Основание – два атрибута психики: сознательность (воззренческие формы) и активность (побудительные) [212].

К *побудительным формам* относятся желания, интересы, склонности, порывы, стремления.

Воззренческие формы – это мировоззрение и его компоненты: ценности, идеалы, жизненные принципы, ценностные принципы, ценностные ориентации.

В воспитании будущего профессионала в образовательном процессе вуза на современном этапе неуклонно возрастает значение направленности личности. Поэтому нами разработана «Модель воззренческих форм направленности личности, входящих в содержание высшего профессионального образования».

**Модель воззренческих форм направленности личности,
входящих в содержание высшего образования**

Таблица 9



Преподавателю высшей школы целесообразно осознать и помнить о том, что производным от ценностных ориентаций выступает такое личностное порождение, как уровень притязаний – *самооценка*, проявляющаяся в умении взвешивать трудности заданий, целей, осознанно берущихся на себя и объективно оценивать свои знания и деятельность.

«Люди, обладающие реалистичным уровнем притязаний, отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большой продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого» [182, с. 8]. Высшей формой направленности личности, в структуру которой входят мировоззрение и стремление к его осуществлению в практической деятельности, являются убеждения как «осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать согласно своим ценностным ориентациям, и представлениям о нормативном поведении, ставшими внутренней мотивацией деятельности. Содержание потребностей, выступающих в форме убеждений, отражает определенное понимание природы и общества. Образуя упорядоченную систему взглядов – политических, философских, эстетических, естественнонаучных, духовно-нравственных и прочих – совокупность убеждений выступает как мировоззрение. О степени соответствия реального поведения декларируемыми убеждениями можно следить лишь при столкновении человека с серьезными препятствиями» [248, с. 870].

Таким образом, в конструирование содержания образования должен органично входить воспитательный аспект, решающий задачу формирования на-

правленности личности на основе рефлексивной педагогики. Об этом пишут В.Б. Гаргай и К.С. Куракбаев: «Исходной посылкой инновационной педагогики является мысль о том, что в основе обучения студентов должен лежать разнообразный личный и профессиональный опыт, развитие которого непрерывно прогрессирует» от одной стадии к другой. «Традиционные методы обучения терпят неудачу потому, что опыт, к которому педагоги приобщают обучающихся, оказывается навязанным извне и, соответственно, психологически необоснованным. Рефлексивная педагогика противопоставляет ему «развивающий, идущий изнутри вовне» опыт «плодотворно и творчески живущий» [46, с. 2]. Природа рефлексивного опыта включает в себя два вида знаний: теоретические (приобретенные) и эмпирические (знания, основанные на субъективном опыте). **Основанием содержания обучения** как развития опыта личности является *структура* этого *опыта*: индивидуальные знания, умения, навыки, привычки, освоенные способы деятельности, т.е. компетенции.

В основе развития индивидуальных знаний человека лежит общественное сознание в формах языка, морали, науки и т.д., носителями которых являются общественные знания. Общественные и индивидуальные знания – далеко не одно и то же, так как первые существуют сами по себе, независимо от того или иного конкретного человека и являются принадлежностью всего человечества, а индивидуальные знания принадлежат только одному человеку.

Если в индустриальную эпоху основная цель обучения сводилась и, к сожалению, до сих пор зачастую сводится к освоению обобщенных результатов того, что было создано предшествующим опытом человечества, то в современных условиях в развитии студента в процессе обучения важнейшим является овладение способами и средствами деятельности на основе полученных знаний. Овладение способами *мыслительной деятельности* направлено на умственное развитие обучающегося, *предметной* – связано с формированием практических умений (компетенций), в том числе трудовой и профессиональной деятельности. Именно поэтому, как объясняет А.М. Новиков, «современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [182, с. 9].

Наряду с общественными знаниями, имеющими предметную структуру, освоение обобщенных результатов которых есть освоение знаний, законов, понятий, принципов и т.д.; у каждого человека есть и образные или чувственные знания на уровне ощущений, восприятий, образов. В дидактике этому уделялось и уделяется большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении. Чувственные знания имеют большое значение для успешной образовательной, трудовой, социальной и др. видов деятельности. В любой человеческой деятельности не существуют друг без друга оба компонента – объективно-научный и чувственный, ценностный, обусловленные практическим отношением человека к окружающей действительности, что далеко не всегда учитывается в подборе научного материала обучения, научного знания в органическом единстве учета возможностей его усвоения обучающимися с точки зрения

личной необходимости этих знаний для его дальнейшей деятельности. Кроме того, научное знание имеет определенную структуру, поэтому содержание как общего, так и профессионального образования строилось и строится поныне на основе учебных предметов гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов: истории, литературы, физики, химии, биологии, педагогики, психологии и т.д. В связи с этим, с одной стороны, у обучающихся не складывалось обобщенного научного мировоззрения, а с другой стороны, сформированные отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами студентов, быстро забывались. Именно это было главной причиной того, что выпускникам учебных заведений, поступавшим на работу, говорили и говорят еще и сегодня «забудь все, чему тебя учили в школе, профессиональном училище, техникуме, вузе, и делай так, как мы тебе скажем».

Но для успешности переориентации образовательного процесса от знаниевого к деятельностному (компетентностному) подходу при формировании системы знаний возникают и требуют решения две проблемы:

1. Построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися основами деятельности, четкого предоставления ими о ее целях, способах, средствах, условиях.

2. Формирование теоретических знаний обучающихся в органическом единстве с их личностными практическими потребностями, ценностными ориентирами, чтобы обеспечить возможность применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения.

Цель такого обучения – формирование умений обучаемых, т.е. освоение ими способностей выполнения действий, обеспечиваемых совокупностью приобретенных знаний и навыков.

«Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением. Действительно, все структурные компоненты личности: знания, мировоззрение, интересы, мышление и т.п. – направлены как бы во «внутренний план», находятся внутри сознания. А единственным высшим проявлением человека является действие» [182, с. 11].

Компетентностный подход в образовании основан на формировании у будущих профессионалов в образовательном процессе комплекса общекультурных и профессиональных компетенций в качестве основы развития у них способностей решать важные практические задачи. Общекультурные и профессиональные компетенции в своей совокупности с ценными ориентациями и личностными качествами являют собой компетентность Личности, Профессионала, Гражданина, ибо именно компетентность олицетворяет собой самостоятельно реализуемую способность к решению жизненных проблем. *Компетентность* – это личностное образование, основанное на приобретении обучающимися учебно-познавательного и жизненного опыта на основе их ценностных ориентаций, склонностей и максимального развития деятельностных способностей.

Однако в ходе разработки теории компетенций возникла дискуссия о соотношении понятий «компетенции» и «умения». Несколько в ином аспекте нам

придется еще раз вернуться к дискуссии теперь уже о соотношении понятий «компетентность», «компетенция» и «умения». А.М. Новиков считает, что компетенции и умения – понятия-синонимы. А.М. Митина вообще рассматривает адекватными понятия «компетентность», «компетенция» и «умения». Понятие «компетентность» ею определяется так: «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [169, с. 46]. Сопоставляя это определение и утверждение А.М. Новикова, стоит все же задуматься над вопросом их полного тождества. Компетентность явно выступает как более широкое, многоуровневое понятие.

Б.С. Гершунский рассматривает компетентность как «осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека» [49]. Как нами уже отмечалось, Д.С. Ермаков в структуре компетентности выделяет потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты [70, с. 13]. Это очень емкое и глубокое структурное определение значительно шире понятий «компетенция» и «умение».

В документах DeSeCo отмечается, что компетенция построена на сочетании взаимосвязанных когнитивных и практических навыков, знаний, мотивации, ценностных ориентаций, предпочтений, эмоций и других социальных и поведенческих составляющих, которые могут быть вместе мобилизованы для эффективного действия [195]. Но и этот документ основан на признании адекватности понятий компетенция/компетентность.

Определения понятия «умение»:

«Умение –

1. Подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта. Умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных, но и изменившихся условиях [112, с. 153].

2. Освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность выполнять некое действие по определенным правилам, причем действие еще не достигло автоматизированности. Формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [248, с. 873].

А вот определение «умению», данное В.И. Орловым: «Умение человека означает проявленную (доказанную) им готовность к достижению цели в соответствующей деятельности путем осуществления ее под более или менее строгим контролем со стороны мышления, с осознанием системы составляющих действий» [196, с. 9].

И если сопоставить и сравнить эти понятия, то между ними видно существенное различие. Прежде всего, еще Сократ отмечал, что точное логическое определение понятий – главнейшее условие истинного знания.

Компетентность – понятие педагогическое, психолого-педагогическое, социально-психологическое, социально-педагогическое, включающее теоретический и эмпирический виды.

Компетенция – это деятельностная характеристика человека, свидетельствующая об обладании как самими способами действий на основе применения знаний в практике, в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях и эмоционально-волевой регуляцией процесса и результата проявления компетентности. Следовательно, и компетенция включает не только умения действовать, но и одновременно включает в себя психолого-педагогический и социально-педагогический аспекты этой деятельности на основе ее базовой деятельностной составляющей – формирующейся компетентности.

Умения же – понятие, прежде всего дидактическое. Оно рассматривается с уклоном педагогического аспекта. Следовательно, и с этих позиций сопоставления «умения» применительно к понятиям «компетентность» и «компетенции» нельзя считать адекватным синонимом «компетентности» и «компетенции». Содержание же образования на основе компетентностного подхода должно быть сконструировано и отобрано так, чтобы оно максимально осуществляло процессы воспитания, обучения и развития личности на основе формирования компетентностей, компетенций и метакачеств. Дидактическим средством, обуславливающим уровень сформированности конструкторов и уровней содержания компетентностного подхода являются умения, овладение которыми ускоряет процесс повышения качества образования при реализации компетентностного подхода.

Интересна и поучительна мысль А.М. Новикова о том, что в ходе сознательной деятельности воспитуемого возникают не только умения, но и навыки, и привычки, подробно описанные в традиционной педагогике. Однако он же отмечает, что даже в инновационной педагогике много говорится о формах, методах, средствах процессов воспитания и обучения, но вот о формах, методах, приемах, средствах развития личности – молчание [182, с. 15].

Интернет переполнен материалами курсов, школ, тренингов, тьюториалов и т.д. В нем сотни пособий по развитию мышления, памяти, внимания, воображения, по обучению самообладанию, по развитию эмоциональной стрессоустойчивости, развитию речи и т.д. Но в официальной теоретической и практической (прикладной) педагогике этим психологическим проблемам в содержании образовательного процесса по-прежнему не уделяется должного внимания. Не случайно Д.И. Фельдштейн психолого-педагогическую науку называет ресурсом развития современного социума. Без тесного взаимодействия педагогики, психологии, культурологии и социологии реализация компетентностного подхода как одного из важных концептуальных положений обновления содержания образования невозможна. Именно поэтому А.М. Новиков констатирует, что содержание образования должно быть обусловлено необходимостью повышения психологического качества при реализации ФГОС ВПО. Он пишет: «В соответствии со сферами личности (психики человека): интеллектуальной, волевой, эмоциональной, физической – развитие психических процессов обу-

чающегося должно рассматриваться в аспекте интеллектуального, волевого, эмоционального, физического развития» [182, с. 13].

Интеллектуальное развитие обучающегося состоит из трех взаимосвязанных процессов: мышления, памяти, внимания.

Мышление – это: 1. Одно из высших проявлений психического процесса познавательной деятельности индивида, процесса моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерного обобщенным и посредственным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. Мышление – составная часть и особый объект самосознания личности, в структуру которого входят:

- понимание себя как субъекта мышления;
- дифференциация «своих» и «чужих» мнений;
- осознание еще не решенной проблемы как именно своей;
- осознание своего отношения к проблеме.

Мышление наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое – последовательные стадии развития мышления [248, с. 386-387].

2. *Познавательная деятельность личности*, характеризующаяся обобщенным и опосредствованным отражением действительности [90, с. 89].

Мышление зарождается в чувственном познании как ощущения, восприятия, представления и, выходя за его пределы, позволяет личности познавать то, что может быть воспринято органами чувств.

Память (процессы когнитивные) – процессы запоминания, организации, сохранения, восстановления и забывания приобретенного опыта, позволяющие повторно использовать его в деятельности или возратить в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения [248, с. 477-478]. Приобретение нового опыта всегда основано на достигнутых результатах, сохраняемых памятью [184, с. 131].

Внимание – это:

1) психический познавательный процесс, заключающийся в преимущественной устремленности сознания человека на определенный объект или явление, в результате чего они отражаются полнее, отчетливее, глубже. Выделяют три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное [22, с. 131];

2) сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на некоем реальном или идеальном объекте-предмете, событии, образе, рассуждении и пр. [248, с. 91].

Направленность памяти обучающегося характеризуется тем, что при этом он временно отвлечен от всего остального. Этим достигается лучшее отражение в сознании обучающегося того, что служит объектом его внимания и является обязательным условием продуктивности всякой сознательной деятельности в образовательном процессе.

Воля – одна из форм активного отражения человеком действительности. Это «сторона сознания, его деятельностное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это надобно. Способность

человека достигать поставленных целей в условиях преодоления препятствий проявляется в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов» [248, с. 101].

Волевой человек обладает способностью сознательно управлять своим поведением, преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути к цели, ставить их осознанно перед собой и добиваться осуществления. Философы, психологи, педагоги часто упоминают эмоциональную сферу личности. Но, как правило, основным ее понятием выступают чувства.

Чувство – одна из форм переживания своего отношения к предметам и явлениям действительности – эмоциональные переживания, отражающие устойчивое отношение индивида к определенным явлениям или процессам внешнего мира. Чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость. Чувства общественно обусловлены и историчны, как и сама личность. «Чувство – особая форма отношения человека к явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием его потребностям» [182, с. 14].

Отношение может быть различным: как более-менее устойчивым (любовь, уважение, презрение, ненависть, толерантность), так и кратковременным, вызванным конкретной ситуацией (стыд, негодование, возмущения, печаль, радость, умиление и т.д.). Кратковременное переживание называется эмоциями. Чувства, представляя собой субъективное отношение человека к действительности, отражают, как и вся психика, объективный мир, отношение к нему человека. Возникновение чувств обусловлено материальными и духовными потребностями человека. Они получают выражение в форме влечений, интересов, желаний, стремлений и т.д., побуждая к деятельности, направленной на их удовлетворение. В зависимости от хода и результатов этой деятельности, ее успешности или неуспешности у человека возникают чувства различного характера. Чувства возникают и в связи с познавательными потребностями: ощущениями, восприятиями, представлениями, мыслями и тесно связаны с образовательной деятельностью личности. Чувства, будучи эмоциональным отношением обучающегося к многообразным явлениям и сторонам действительности, всегда выявляются в характере отношений, в особенностях личности, ее убеждений, мировоззрения, внутреннего мира.

Безусловно, что на ход образовательного процесса влияет и *физическое развитие личности* обучаемого (наращивание силы и ловкости, развитие двигательных функций под влиянием условий жизни и видов физической деятельности).

Таковы изложенные нами основные положения человеческой культуры, обоснованной А.М. Новиковым как основание содержания образования с позиций реализации компетентностного подхода на основе новой трактовки как самой педагогики, так и ее основных категорий.

ГЛАВА 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ В ВУЗЕ МВД РОССИИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Профессиональная компетентность преподавателя вуза МВД России как фактор повышения качества образования

Проблема теоретико-методологической, технологической, методической и организационно-технической подготовки преподавателей вузов в условиях модернизации высшего профессионального образования и реализации в образовательном процессе компетентностного подхода становится все более актуальной, так как от ее решения зависит повышение качества подготовки студентов.

Е.И. Пассов справедливо отмечает, что сейчас, когда подорвана духовная безопасность страны, только учитель (учитель-гражданин, учитель-профессионал, учитель-творец и исследователь) может спасти положение. Ведь подлинная модернизация образования, когда ему возвращен его нравственный потенциал, может послужить подлинной базой возрождения России. Никакие заводы, нефтяные вышки, тем более банки и холдинги, не в состоянии сделать это без человека [200, с. 19-21].

В.Л. Матросов пишет о необходимости нового учителя для новой российской школы, упоминая, что президентом определена и подписана национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». «Сформулированные в ней задачи напрямую влияют на содержание и технологию образования, связаны с задачей обеспечения системы образования современными квалифицированными кадрами» [164, с. 3]. «Сегодня, когда разработка ФГОС в основном завершена и педагогическое сообщество готовится к его внедрению, с особой остротой встает вопрос о том, от кого в первую очередь будет зависеть успех реализации новых стандартов, – отмечает А.М. Кондаков. Безусловно, самая большая ответственность возлагается на учителя: его профессионализм, высокий уровень общей и педагогической культуры; позиция как гражданина и интеллигента, мотивация к постоянному совершенствованию образовательного процесса и собственного мастерства являются залогом решения тех непростых задач, которые поставлены сегодня перед отечественной системой образования» [117, с. 18].

Профессионализм преподавателей вуза так же, как и некоторые аспекты их подготовки, нуждаются в качественном изменении. В первую очередь, в профессиональную подготовку вузовского преподавателя должны быть включены следующие составляющие: глубокая мета-подготовка, межпредметная

подготовка и подготовка в избранной предметной области; психолого-педагогическая и методическая подготовка; формирование личностных качеств будущего преподавателя, так как только Личность может повести за собой молодых, воспитать специалистов, востребованных временем начала XXI века.

Процесс модернизации образования, переход к новому ФГОС, подготовка и переподготовка работников образования с целью повышения качества профессионализма – взаимосвязанные, взаимообусловленные задачи повышения уровня профессионализма преподавателей. Более того, в повышении профессионализма преподавателей четко просматриваются два направления. *Первое направление* обосновывает требования к надпредметной теоретико-методологической, мировоззренческой, межпредметной и предметной подготовке, а также к качествам личности педагога; *второе направление* нацелено на формирование высокого уровня общей и педагогической культуры, активной, гражданской позиции, на стремление к самосовершенствованию в овладении мастерством и искусством педагога.

Эти два направления подготовки и переподготовки педагогов и совершенствования их профессионализма рассматриваются как основа повышения качества высшего образования. А реализация компетентного подхода в практической педагогической деятельности – реальная возможность формирования в процессе обучения универсальных учебных действий обучающихся, которые позволят им решать жизненные проблемы, организовать эффективную познавательную и будущую профессиональную деятельность. Ведь исходная миссия образования – творение личности, созидание образа творческого, мыслящего человека, гражданина, профессионала, семьянина, достойного члена социума. Решить эту задачу может лишь педагог-профессионал.

Разрабатывая пути и направления, факторы, условия и средства реализации компетентного подхода в образовательном процессе вуза, нам представляется необходимым в первую очередь остановиться на выявлении значения знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных качеств и ценностно-смысловых ориентиров современного преподавателя, т.е. всего того, что определяется термином «профессиональная компетентность преподавателя вуза». Герменевтика этого понятия уходит в значительно более ранние времена, чем возникла теория компетентного подхода в образовании. Исследуемое нами понятие взаимосвязывает и взаимообуславливает четыре слова-термина: «профессионализм», «компетентность», «учитель», «преподаватель вуза».

Начнем изучение этимологии понятий, входящих в «профессиональную компетентность преподавателя вуза начала XXI века» с раскрытия термина «профессионализм». «Профессионализм – 1) качество работника, которое определяет степень владения им содержанием труда и средствами решения профессиональных задач; 2) мастерское владение профессией (специальностью), высокая зрелость, ответственность и наличие чувства профессионального долга» [22, с. 264].

Компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для теоретической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека [70, с. 10].

В понятие «профессиональная компетентность» авторы «Педагогики профессионального образования» включают три аспекта:

- проблемно-практический, под которым подразумевается адекватность распознавания и понимания ситуации, постановки и эффективного выполнения целей, задач и норм в данной ситуации;
- смысловой, который означает осмысление профессиональной ситуации в более общем социокультурном аспекте;
- ценностный, соответствующий способности правильной оценки профессиональной ситуации, ее сути, целей, задач, норм с точки зрения собственных и общественно значимых целей [202].

В целом *«профессиональная компетентность»* как более широкое понятие вбирает в себя практическую (специальную), например, *«профессионально-педагогическую компетентность»*, включающую высокий уровень знаний теории педагогики, методики, владение педагогическими технологиями и методиками, используемыми в педагогическом труде и обеспечивающими возможность роста педагогического мастерства, результативность творческой деятельности; *«социальную компетентность»* – способность брать на себя ответственность, принимать решения, регулировать конфликты, продуктивно взаимодействовать в образовательном пространстве и среде; *«психологическую компетентность»*, обусловленную пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта межличностного воздействия, самореализации профессионально-педагогическая компетентность остается частичной, неполной; *«информационную компетентность»*, включающую в себя владение новыми информационными технологиями; *«коммуникативную компетентность»*, предполагающую знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи; *«экологическую компетентность»*, основывающуюся на общих законах развития природы и общества, на экологической ответственности за профессионально-педагогическую деятельность; *«валеологическую компетентность»*, означающую наличие знаний и умений в области сохранения здоровья обучающихся и в вопросах здорового образа жизни. Именно поэтому для нас представляет интерес раскрытие сущности понятия **«педагогическая компетентность»**: 1) это интегративная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогическую функцию в соответствии с квалификационными стандартами, действующими в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов; 2) единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [23, с. 185-186].

«Профессиональная педагогическая компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающих не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [202, с. 34] .

Нам представляется необходимым изложить концепцию А.В. Хуторского о теоретико-методологическом анализе психолого-педагогического содержания понятия «компетентность», включающего следующие сущностные черты:

- характеризует способность и готовность личности выступать в качестве целостного, совместного субъекта саморазвития системы «человек-мир»;
- отражает субъективную позицию педагога в обучении, обеспечивает реализацию личностных смыслов;
- имеет метапредметный характер;
- реализует дидактический принцип связи обучения с жизнью через обогащение витагенного опыта выявления решения проблем;
- проявляется и контролируется в процессе практически осуществляемой деятельности [291].

При этом для исследования проблемы необходимо выяснить, как развивается концепция «профессионально-педагогической компетентности» в наши дни, когда стратегическим направлением развития всей системы образования, в том числе и высшего, стал компетентностный подход, о котором В.В. Сериков говорит: «Компетентностный подход для высшей педагогической школы – кладезь идей. Преподаватель здесь занимается не просто педагогической деятельностью. Учебный процесс здесь – это введение в лабораторию преподавателя, где студент, работая вместе с ним, сам становится мастером» [241, с. 36]. Формирование педагогической компетентности в условиях реализации компетентностного подхода тесно связано с инновационной педагогической деятельностью. И поэтому мы в первую очередь считаем необходимым рассмотреть позицию И.Ф. Ильиной, исследовавшей готовность педагога к инновационной деятельности. В готовности педагога к инновационной деятельности она выделяет следующие компоненты: *общекультурный, общеобразовательный и предметный*. В профессионально-педагогическую компетентность Н.В. Кузьмина включает пять элементов или видов базовых компетентностей:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподавания дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучающихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности [135, с. 90].

Интересна для ознакомления и изучения структура профессионально-педагогической компетентности точка зрения А.К. Марковой, которая выделяет в этом понятии четыре блока:

- а) профессиональные (объективно-необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения;
- в) профессионально-психологические позиции, установки преподавателя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями [158].

В своей более поздней работе А.К. Маркова выделяет социальную, личностную и индивидуальную виды профессионально-педагогической компетентности [159, с. 34-35].

Разработчиками «стратегии модернизации содержания общего образования» была предложена такая структура профессиональной компетентности учителя:

- **компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности**, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- **компетентность в сфере гражданской общественной деятельности** (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- **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, иметь навыки самоорганизации);
- **компетентность в бытовой сфере** (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- **компетентность в сфере культурно-бытовой деятельности** (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающие личность) [261].

Эта структура профессионально-педагогической компетентности, предназначенная для учителей общеобразовательных школ, в полной мере соответствует и преподавателям среднего и высшего профессионального образования.

Если в определении профессионализма учителя А.В. Хуторским раскрывалось психолого-педагогическое содержание компетентности, то в последующих работах он рассматривает **образовательную компетентность**, состоящую из общекультурных и профессиональных компетенций, перечисляя их в следующем порядке: *ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личного самосовершенствования*. По его мнению, сформированной компетентности педагога как образовательному результату должны быть присущи следующие характеристики: **осознанность**, под которой понимается степень осознания смысла и цели педагогической практической деятельности; **готовность** (наличие факта ее постоянства); **результативность** (выражается в завершенности деятельности); **системность** (означающая наличие связи между

компонентами); **полнота** (включенность в педагогическую практическую деятельность всех ее компонентов); **действенность** (целенаправленная произвольная активность); **эмотивность** (наличие определенной динамики эмоций) [291].

Более того, А.В. Хуторской в своих теоретических положениях профессионально-педагогическую компетентность педагога рассматривает как владение им соответствующими образовательными компетенциями, включающими личностное отношение учителя к ним и предмету своей деятельности. Компетентность учителя – это совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его педагогической практической деятельности. Компетентность педагога включает следующие характеристики указанных А.В. Хуторским ключевых компетенций:

- **Ценностно-смысловые компетенции**, связанные с ценностными ориентирами педагога, его способностью видеть и понимать мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать, целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эти компетентности обеспечивают механизм самоопределения учителя в ситуациях его учебно-педагогической деятельности. Они обуславливают индивидуальную неповторимость его практического педагогического почерка и программы жизнедеятельности в целом.

- **Общекультурные компетентности** вбирают в себя познания и опыт деятельности педагога в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственной основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека (например, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере требуют овладения эффективными способами организации свободного времени; к сфере этих компетенций учителя относится опыт усвоения картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого его понимания).

- **Учебно-познавательные компетентности**, представляющие собой совокупность компетенций педагога в сфере самостоятельной познавательной и научно-исследовательской деятельности, вбирающей в себя элементы логической, методологической, общеучебной педагогической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, проектирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к усвоенным и осваиваемым объектам педагог должен обладать креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами оптимального и эффективного решения учебно-познавательных проблем, продуктивных действий в стандартных и нестандартных педагогических ситуациях. Исходя из степени овладения этими компетенциями, определяются требования к выполнению таких функций практической педагогической деятельности на основе психолого-педагогической грамотности, как умение отличать истинное от

ложного, владение измерительными навыками, использование вероятностных статистических и иных методов познания.

- **Информационные компетенции** проявляются в навыках деятельности по отношению к информации в психолого-педагогической сфере, в сфере учебного предмета, а также в окружающем мире, во владении современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), в развитых умениях поиска, анализа, отбора, систематизации, хранения, передачи информации, необходимой как для профессионально-педагогической, так и личной и общественной сфер деятельности.

- **Коммуникативные компетенции**, которые проявляются в знании языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в образовательном пространстве и образовательной среде, в классе, группе, коллективе; владение различными социальными ролями: педагога, наставника, менеджера, тьютора и т.п. Учитель должен уметь представить себя, уметь строить субъект-субъектное отношение с обучаемыми в образовательном процессе, владеть умением задавать вопросы, вести дискуссию, владеть эвристической дидактикой и т.д.

- **Социально-трудовые компетенции** заключаются в способности педагога выполнять роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Он должен знать и выполнять права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионально-педагогической сферы деятельности. В перечень этих компетенций входят также умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых, профессионально-педагогических и гражданских взаимоотношений.

- **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов профессионально-педагогического, интеллектуального, духовного, физического саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Педагог должен овладеть способами профессиональной, личной и социальной жизнедеятельности в собственных интересах и возможностях, что будет выражаться в непрерывном росте его профессионального самосознания, в развитии необходимых ему как современному педагогу профессиональных и личностных качеств, в формировании психолого-педагогической и социально-педагогической грамотности, в формировании культуры мышления, поведения и педагогической этики. К этой же группе компетентностей относится освоение правил личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасности жизнедеятельности.

С позиции творческого использования и с изменениями нами перечислена концепция ключевых общекультурных и профессиональных компетенций педагога XXI постиндустриального информационного века, отмечено то, что изменения в образовательной сфере и сфере производства человека во многом

определяются востребованностью воспитания, обучения и развития нового человека, способного ответить на вызовы времени. Воспитывать нового человека должны профессионально-компетентный учитель в школе и профессионально-компетентный преподаватель профессиональных учебных заведений.

Главными чертами психолого-педагогической и социально-педагогической подготовки педагога XXI века, способствующими воспитанию и обучению нового человека информационного этапа развития цивилизаций, являются следующие сущностные черты:

- способность и готовность его выступать в качестве целостного, субъектного саморазвития для освоения инновационного процесса обучения, освоение своей роли и значимости в нем;
- способность осознания и понятия педагогом позиции обучающегося, обеспечивающей реализацию его личностных смыслов и способствующей повышению результативности обучения на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

Исходя из перечисленных положений теории профессиональной компетентности современного педагога, можно перейти к определению этого понятия. Итак, **профессиональная компетентность современного педагога** – это интегративное, сложное, комплексное, многоуровневое и многоаспектное свойство личности, включающее в себя совокупность теоретической, практической, духовно-нравственной готовности к профессиональной педагогической деятельности, олицетворяющей собой единство психолого-педагогических, социально-педагогических, культурологических, технологических, методических и специальных предметных знаний, общепедагогических и профессионально-творческих исполнительских компетенций, личностных характеристик и ценностных ориентаций, обуславливающих эффективную педагогическую деятельность по обучению, воспитанию и развитию обучающихся на основе реализации компетентностного подхода – основного стратегического направления ФГОС на этапе развития образования в постиндустриальную информационную эпоху.

В монографии совсем не случайно вопросы профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века рассматриваются в тесной взаимосвязи с профессиональной компетентностью учителя общеобразовательной школы, так как, **во-первых**, их роднит общность профессиональной педагогической деятельности – воспитания, обучения и развития подрастающего поколения; **во-вторых**, основы педагогической компетентности преподавателя вуза уходят своими корнями в теорию и практику профессиональной компетентности учителя (учитель работает с учениками детского, подросткового и раннего юношеского возраста, а преподаватель вуза – с молодыми людьми позднего юношеского возраста и со взрослыми людьми); **в-третьих**, при учете специфики психологических особенностей, андрагогического и контекстного подходов в школе и вузе, педагогов этих звеньев системы образования объединяют общие основы формирования профессионально-педагогической компетентности как фактора, способствующего повышению качества обуче-

ния и воспитания. А так как в теоретико-методологическом, технологическом, методическом, организационно-техническом и практико-ориентированном аспектах проблемы профессионально-педагогической компетентности учителя общеобразовательной школы освещены в научных работах более полно, то мы сочли возможным исследовать сущности, структуру и содержание профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века, опираясь на изложенные выше концепции профессиональной компетентности учителя. Более того, основанием для разработки нашей позиции по определению профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века стала фундаментально разработанная Л.Н. Москвитиной «*Модель формирования профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы на курсах повышения квалификации*» [173] (табл. 10).

Модель формирования профессиональной компетентности учителя образовательной школы на курсах повышения квалификации

Таблица 10

Принципы образовательного процесса на курсах повышения квалификации в системе дополнительного образования по формированию профессиональной компетентности учителя					Функции образовательного процесса на курсах повышения квалификации в системе дополнительного образования по формированию профессиональной компетентности учителя									
Блок 1. Теоретический Цель: формирование (воспитание, развитие и совершенствование) профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы в системе повышения квалификации в условиях реализации компетентностного подхода ↓ Теоретико-методологическая основа: компетентностный, онтологический, личностно-ориентированный, культурологический, андрагогический, аксиологический подходы, обосновывающие концептуальные положения образовательного процесса, формирования профессиональной компетентности учителя ↓ Блок 2. Технологический Содержание образовательного процесса на метапредметном, межпредметном уровнях и уровне учебного материала. Культура – основание содержания образования ↓ Субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса (преподавателей ДПО и учителей) на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения ↓ Интерактивные формы, методы, приемы обучения с широким применением информационно-коммуникативных технологий <td colspan="2">Диагностико-прогностическая</td> <td colspan="2">Адаптивная-средовая</td> <td colspan="2">Профилактическая</td> <td colspan="2">Профилактическая</td> <td colspan="2">Профессионально-специализирующая</td>					Диагностико-прогностическая		Адаптивная-средовая		Профилактическая		Профилактическая		Профессионально-специализирующая	
					Педагогической поддержки и педагогического сопровождения		Компетентностного подхода к отбору содержания образования		Активизации субъектной профессиональной позиции учителя-курсанта		Ситуативности		Диалогизации	

	Интерактив- ности			
	Позитивности	Критерии профессиональной компетентности учителя (потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой), их показатели, уровни (оптимальный, достаточный, недостаточный) и диагностический инструментарий	Креативно-развивающая	
	Фундаментальности	Результаты формирования профессиональной компетентности учителя образовательной школы. Обоснование педагогических условий по эффективному использованию модели повышения уровня профессионально-педагогической компетентности на курсах повышения квалификации в системе ДПО	Конструктивно-преобразовательная	

Содержание теоретико-методологического и технологического блоков в «Модели» Л.Н. Москвитиной способствует раскрытию сущностной характеристики совершенствования и развития профессиональной компетентности современного преподавателя вуза на курсах повышения квалификации, не противореча, а создавая возможность повышения уровня своей профессиональной компетенции, теория которой пока еще явно недостаточно разработана в педагогике профессионального образования. Из современных научных работ по профессиональной компетентности преподавателя вуза мы обратили внимание на статью К.Э. Безукладникова «Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя», где анализируется вузовский общеобразовательный процесс и обоснована роль преподавателя вуза в профессиональной подготовке будущих учителей [21]. Он справедливо утверждает, что «анализ тенденции развития общеобразовательного процесса в соответствии с потребностями общества и модернизации образования показывает, что все большую актуальность приобретает идея реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании в целом, в педагогическом, в частности» [21]. По мнению К.Э. Безукладникова, компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе вуза, затрагивая преподавание, содержание, образовательные технологии, методику, связи высшего образования с другими уровнями российской системы образования. Смыслообразующим фактором деятельности каждого преподавателя вуза становится становление личности студента. «Развивающая личность обучаемого – фактор новой организации междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения. Дифференциация содержания и организация процесса осу-

ществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей студентов, их потребности в реализации и осуществлении себя» [82].

Практическая реализация этих изменений, востребованных социальным заказом общества и государства, возможно лишь в условиях высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза. В предполагаемую К.Э. Безукладниковым модель реализации цели и задач образовательного процесса профессионально-компетентным преподавателем вуза включены **принципы, дополнительное содержание, технологии, педагогические условия и результативный компонент образовательного процесса** [21]. Автор данной модели, конкретизируя содержание выдвинутых им компонентов, выделяет следующие **принципы**, реализуемые преподавателем в вузовском образовательном процессе: гуманизации, гуманитаризации, демократизации, динамичности, субъективности, целостности, дифференциации содержания и организации процесса образования в системности и последовательности, критериальности оценивания результатов, а также принципы профессионального развития будущего специалиста-профессионала: самостоятельность, самоорганизация и саморазвитие.

Компонент модели – **дополнительное содержание**, – представленный знаниями преподавателя о компетентностном подходе к высшему профессиональному образованию, об основных направлениях региональной политики в области образования; о психологии и педагогике саморазвития преподавателя; о критериальном оценивании результатов учебно-воспитательной деятельности; об использовании ИКТ в процессе обучения, о технологии профессионального самообразования педагога, а также о необходимости сформированности лидирующих компетенций: готовности и способности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности и работе с сетевым электронным профессиональным портфолио, а также готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию и самообразованию, критериальному самооцениванию результатов своей работы и овладении профессиональной мобильностью и способностью перейти в инновационный режим практической педагогической деятельности в связи с требованием времени. **Следующий компонент модели, разработанной К.Э. Безукладниковым – технологии.** Их отличительными признаками в условиях реализации компетентностного подхода являются лично-относительно-ориентированная, развивающая и деятельностьная направленность; направленность на реализацию своего творческого педагогического потенциала и профессионального – личностного потенциала студентов; их стремление к профессиональному развитию, обеспечение благоприятного психологического климата, свободной демократической атмосферы, предоставление всем участникам образовательного процесса субъектной позиции; использование стиля педагогического взаимодействия, поддерживающего и стимулирующего развитие как своей профессиональной компетентности, так и профессиональной компетентности студентов. К таким технологиям автор «Модели» отнес **метатехнологии** лично-ориентированного образования, развивающее образование, информационно-коммуникативные технологии, технологии системы

«Международного бакалавриата»; **макротехнологии** модульного обучения, сетевого профессионального портфолио преподавателя, метод проектов, технологию организации деятельности игр, когнитивного инструктирования, критериального оценивания профессиональной компетентности преподавателя и профессиональной компетентности будущего специалиста; **мезотехнологии**: методы «кейс-стади», проблемных заданий, моделирования стандартных и нестандартных психолого-педагогических ситуаций будущей профессиональной деятельности студентов.

Важный компонент модели – профессиональная компетентность преподавателей вуза в управлении развитием профессиональной компетентности их будущих выпускников; индивидуальный подход к студентам; активизации их личностного развития; обеспечение студентам субъективной позиции; предоставление возможности самоопределения в образовательном процессе; мотивационное обеспечение субъектов образовательного процесса, основанное на личностных функциях их в нем; обеспечение социально-педагогического равноправия всех субъектов профессионально-образовательного процесса; особая организация учебно-пространственной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, мультимедийное компьютерное оснащение и др.); создание на основе образовательного процесса в вузе благоприятных условий профессионально-образовательной организации инновационной среды (ценностно-смысловое единство, технологическая целостность, наличие благоприятного психологического климата – создание атмосферы открытости, сотворчества, взаимодействия, эмоциональной приподнятости, доброжелательности, чувства уверенности в собственных силах и потенциальных возможностях).

И, наконец, последним компонентом модели является **результативный компонент** образовательного процесса, включающий критерии эффективности сформированности уровней профессиональной компетентности преподавателей, их профессиональных компетенций. Исходя из компетентностного подхода, главной функцией оценивания становится анализ процесса обучения, обратная связь со студентами, которая позволяет выявить особенности протекания образовательного процесса и внесения в него соответствующих поправок, что создает возможность осуществлять критериальный мониторинг и самооценку студентов.

Все это автором показано в схеме «Модели образовательного процесса вуза», ориентированного на формирование как профессиональной компетентности преподавателя вуза на основе развития его профессиональных компетенций, так и на развитие профессиональной компетентности будущих специалистов-выпускников высшего педагогического учебного заведения [21] (рис. 5).

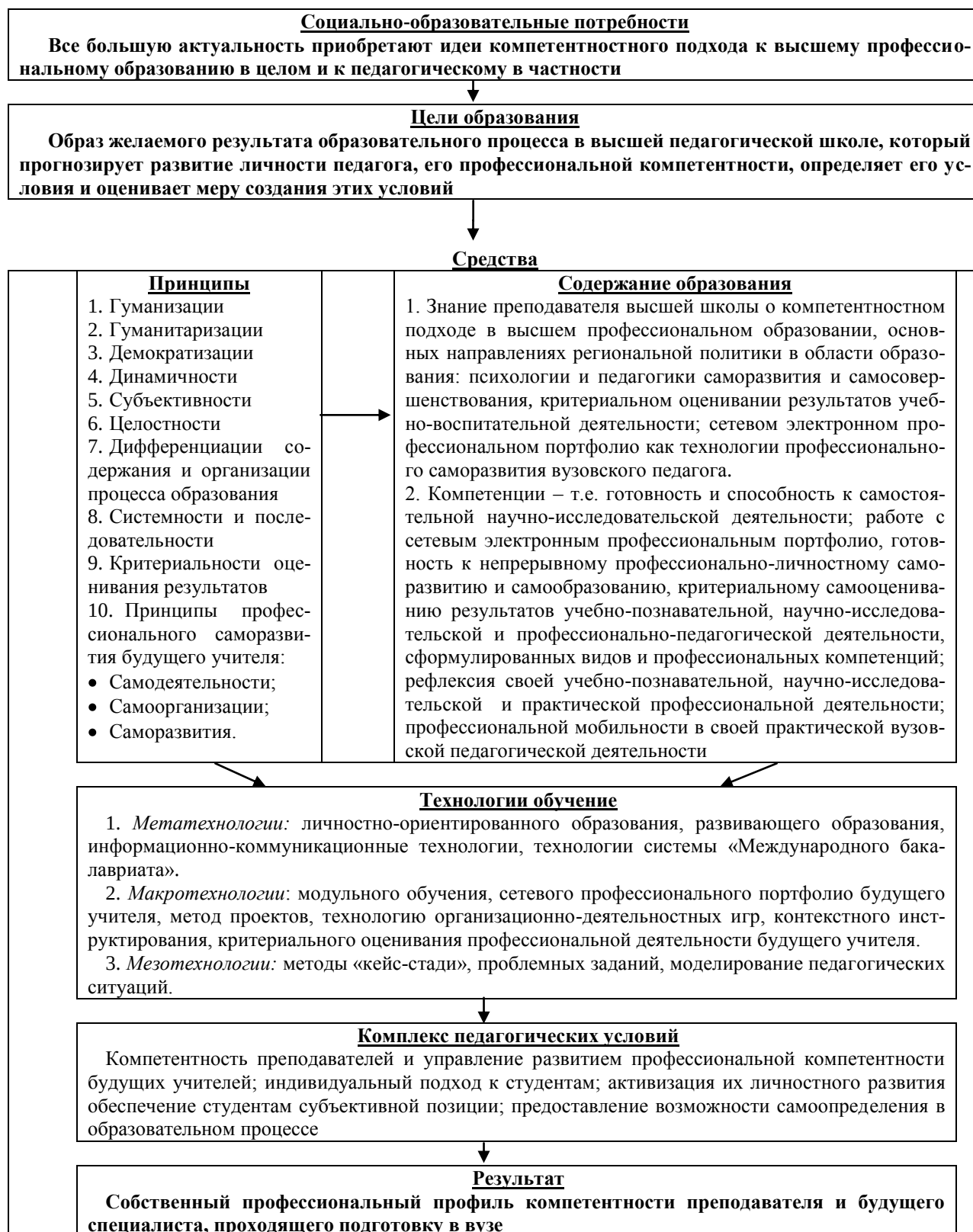


Рис. 5. Модель образовательного процесса вуза (по К.Э. Безукладникову)

Если сравнить две модели – «Модель формирования профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы на курсах повышения квалификации» Л.Н. Москвитиной и «Модель образовательного процесса вуза,

ориентированного на развитие профессиональных компетенций будущего учителя» К.Э. Безукладникова (кстати, творчески использованную нами с включением в нее главного фактора в успехе обучения будущих учителей – профессиональной компетентности преподавателей вуза), то бросается в глаза более четкая направленность компонентов в первой модели и некоторая спонтанность, отсутствие строгой системы – во второй. Более того, в модели К.Э. Безукладникова отождествлена технология и методика в образовательном процессе, но особняком от технологии поставлены цель и содержание, хотя это тоже компоненты педагогической технологии. Однако в целом в решение реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза за счет перевода деятельности вуза в инновационный режим работы К.Э. Безукладниковым внесен определенный вклад в развитие концепции формирования профессиональной компетентности педагога.

Значительно больший вес, по нашему мнению, в развитии концепции профессиональной компетентности преподавателя вуза имеет работа С.И. Змеева, в которой анализируются проблемы современной высшей школы и на основе анализа зарубежного и российского опыта показаны пути и возможности формирования компетенций и компетентностей преподавателей вуза [86]. Автор сразу определяет свою четкую личностную позицию по отношению к образовательному процессу в российском вузе: «Основной целью обучения в современном вузе является удовлетворение образовательных потребностей конкретных слушателей, ориентированных на приобретение компетентностей (умений, знаний, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций), необходимых для выполнения ими своих социальных ролей, а также для развития собственной личности» [86, с. 72]. С.И. Змеевым учитывается необходимость андрагогического подхода в обучении взрослых людей – студентов вуза. Автором подчеркнута мысль о том, что для обучения студентов преподаватель высшего учебного заведения должен иметь и соответствующую подготовку, определяемую моделью компетентности, т.е. системой умений, знаний, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций.

Необходимо в трактовке профессиональной компетентности преподавателя современного вуза С.И. Змеевым отметить и то, что она основана на концепции компетентностного подхода, поэтому и модель преподавателя вуза выстраивается на базе основных компетенций, которыми должен обладать педагог современной высшей школы. Отмечается автором то, что данные компетенции фиксируются в квалификационной характеристике специалиста, или квалификационных требованиях к преподавателю [86, с. 70]. Особенно важно отметить, что С.И. Змеев квалификационной характеристике преподавателя высшей школы придает статус фундамента, на котором должна быть построена вся система непрерывного обучения преподавателей. Чтобы четче определиться с тем, какие компетенции и компетентности необходимы преподавателю вуза XXI века, С.И. Змеев, основываясь на анализе мировой европейской и российской литературы по компетентностному подходу, исходят из следующих определений «компетенций» и «компетентности». «Компетенция – это, в пер-

вую очередь, объективные требования, предъявляемые человеку, выполняющему определенный вид деятельности, зафиксированные в профессиограмме, либо, точнее, в модели деятельности субъекта определенного вида деятельности, реализуемого при выполнении той или иной роли» [86, с. 71].

На наш взгляд, наиболее точно определить компетентность можно как умение выполнять действия и функции субъекта определенного вида деятельности, основанные на необходимых знаниях, навыках, личностных качествах и ценностных ориентациях. Так ее определил С.И. Змеев: «Компетентность – это категория, характеризующая степень овладения конкретным человеком теми или иными компетенциями [86, с. 71]. Следует отметить и то, что здесь речь идет о компетентностях в педагогическом, узком смысле слова.

Современный преподаватель высшей школы в концепции «Модели», спроектированной данным автором, должен в первую очередь иметь фундаментальную подготовку по преподаваемой дисциплине и должен уметь выполнять действия и функции по организации обучения лиц различных возрастных категорий и социально-психологических особенностей для достижения различных целей в различных условиях, что и является его *главной компетенцией* [86, с. 72]. Надо отметить то, что в этом своем убеждении С.И. Змеев далеко не одинок. И.В. Гребенев и Е.В. Чупрунов подчеркивают... «дальнейшее развитие компетентностного подхода в системе высшего профессионального педагогического образования приводит к необходимости детального анализа состава профессиональных компетенций и разработки критериального аппарата их сформированности. Фундаментом профессиональной компетентности педагога была и остается его предметная, научная подготовка» [55, с. 69].

В модель компетентности современного преподавателя вуза входят такие основные умения, как:

- определение образовательных потребностей и уровня подготовки обучающихся;
- выявление объема и характера жизненного опыта обучающихся и возможности его использования в процессе обучения;
- выявление когнитивного и учебного стилей и психофизиологических особенностей студентов;
- использование различных методик и средств психолого-педагогической и психолого-андрагогической диагностики обучающихся.

В модель компетентности преподавателя вуза С.И. Змеев включает умения:

- определять, формулировать и доводить до уровня осознания цели и стратегии обучения конкретных обучающихся;
- отбирать, структурировать содержание обучения, средств, форм и методов обучения;
- разрабатывать либо уточнять учебные планы, программы и/или контракты, создавать комфортные физические и психологические условия обучения;
- обеспечивать учебный процесс необходимыми учебно-методическими источниками и средствами обучения;

- проводить оперативную психолого-физиологическую, социально-психологическую, когнитивную и функциональную диагностику обучающихся;
- создавать учебные ситуации;
- организовывать совместную деятельность всех участников процесса обучения;
- определять и использовать различные критерии, формы, методы, средства и процедуры оценивания достижений обучающихся и всего процесса обучения;
- проводить предусмотренные учебной программой контрольные мероприятия для оценивания достижений обучаемых в обучении;
- определить изменения личностных качеств и мотивационно-ценностных установок обучающихся;
- развивать и определять перспективы образовательных потребностей обучающихся;
- корректировать процесс обучения [86, с. 72].

Второй компонент модели – знания. В концепции С.И. Змеева отмечена необходимость овладения преподавателями вуза такими знаниями:

- теорией обучения взрослых, их возрастных, личностных, психофизических, социальных и профессиональных особенностей;
- психологией обучения этой категории обучающихся;
- освоение основ философии и социологии образования, технологии обучения, самостоятельного обучения;
- организационными основами в сфере образования, историческим развитием педагогических, андрагогических концепций и идей;
- экономических и правовых аспектов образования;
- организации и технологии дистанционного обучения;
- методики изучения конкретных учебных дисциплин [86, с. 72].

Третьим компонентом модели являются навыки. С.И. Змеев пишет: «Преподаватель вуза должен обладать навыками проведения диагностики обучающихся и обработки ее результатов, навыками преподавания, работы с научной и учебно-методической литературой, работы на компьютере, организационной работы, разработки учебно-методических материалов» [86, с. 72].

Четвертым, не менее важным компонентом модели современного преподавателя вуза являются, по мнению С.И. Змеева, его личностные качества, такие, как: *доброжелательность, эмпатия, коммуникативность, энтузиазм, терпимость, корректность, тактичность, самокритичность, артистичность, организаторские способности, стремление к лидерству, к постоянному самосовершенствованию* [86, с. 72].

Пятым по численности, но важнейшим по содержанию компонентом модели являются ценностные ориентации преподавателя: «Уважение человеческой личности; представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом субъекте ноосферы; признание и уважение плюрализма жизненных позиций; понимание учения как способа жизнедеятельности

человека; осознание и признание определяемой возрастными социально-психологическими особенностями роли обучающихся в организации процесса обучения; осознание своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения разновозрастных обучающихся; гуманистические и демократические принципы воспитания и образования взрослых обучающихся» [86, с. 72-73]. Учитывая современные тенденции практической вузовской преподавательской деятельности, автор отмечает, что современный преподаватель вуза должен осуществлять также научно-исследовательскую и культурно-просветительскую деятельность. «И в этих видах деятельности, – отмечает С.И. Змеев, – ему необходимо овладеть:

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы по проблемам образования;
- выявить взаимосвязи научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использовать результаты научных исследований для совершенствования образовательного процесса;
- руководить работой научно-исследовательских кружков, творческих групп, методических объединений, школ передового опыта;
- руководить творческими семинарами и творческими группами по разработке актуальных проблем в области образования;
- использовать произведения культуры и искусства для формирования у обучающихся необходимых личностных качеств и ценностных ориентаций [86, с. 73].

Автор, предложенной выше модели отмечает, что овладение ее компонентами позволяет преподавателю современного российского вуза достичь требуемых в европейском едином пространстве высшего образования сформированности таких компетентностей, как:

- знания, позволяющие проявить оригинальность (индивидуальность) в развитии или применении идей, часто в исследовательском контексте;
- умения решать проблемы в новом, незнакомом окружении и в широких, мультидисциплинарных контекстах, интегрировать знания и решать усложненную проблематику, формулировать собственное мнение на основе неполной или ограниченной информации, излагать свои позиции и доводы для профессиональной и непрофессиональной аудитории;
- навыки самоуправляемого самостоятельного обучения.

Кроме того, отмечает этот автор, необходимо акцентировать внимание преподавателей вуза XXI века на том, что повышение уровня профессиональной педагогической компетентности обусловливается непрерывным обучением и самообучением их в течение всей жизни. Только обучение и самообучение преподавателя на протяжении всей жизни обеспечит его высокоспециализированными знаниями, критическим осознанием существующих проблем в современном высшем образовании, вооружит специальными навыками решения этих проблем, умениями (компетенциями) управлять и видоизменять сложные, требующие новых стратегических подходов условия обучения, брать на себя

ответственность за развитие профессиональных знаний будущей деятельности студентов вуза.

Казалось бы, что в таком детальном описании «Компетентностной модели преподавателя вуза XXI века», разработанной С.И. Змеевым, учтено все. Однако при ее тщательном анализе обнаруживается, что в ней есть и спорные, дискуссионные положения, и упущения. Так, не вполне правомерно считать умения – компетенциями. Умения входят в компетенции, но последние включают в себя еще и эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетенции. В материалах проекта комиссии по образованию «Определение и отбор компетенций: теоретические и концептуальные исследования» (DeSeCo) отмечается, что компетенция/компетентности построены на сочетании взаимосвязанных когнитивных и практических навыков, знаний, мотивации, ценностных ориентаций, предпочтений, эмоций и других социальных и поведенческих составляющих, которые могут быть вместе мобилизованы для эффективного действия [195]. На наш взгляд, в модели недостаточно представлено требование компетентностного подхода к инновационному содержанию образования и его уровням, которые должны были найти отражение в «Модели», слишком слабо выражено значение мотивированности труда преподавателя вуза XXI века, имеющего огромное значение для повышения качества высшего образования в условиях реализации компетентностного подхода. Безусловно, на наш взгляд, необходимо было значительно шире в «Модели» осветить педагогическую технологию преподавателя, которая должна включать не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны преподавателей вуза и обучающихся, реализуя как цели обучения, так и цели воспитания и развития студентов в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности, а также четче выделить в образовательной деятельности современного педагога вуза необходимость органического единства индивидуализации и социализации в обучении. Наконец, в модели С.И. Змеева раскрыты умения – «компетенции», но не показаны базовые компетентности, определяющие в комплексе профессиональную компетентность современного преподавателя вуза.

Интересную концепцию компетентности педагога, соответствующую всем звеньям системы образования, дал Д.А. Иванов, который утверждает, что компетентность педагога заключается в создании такой развивающей среды, в которой становится возможным достижение образовательных результатов обучающихся, сформированных как ключевые компетенции среды, в которой необходимо:

- уметь определять цели и образовательные процессы обучающихся на языке знаний (компетенций);
- уметь включать обучающихся в разные виды деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая их склонности, индивидуальные особенности, интересы;

- уметь использовать разнообразные приемы и способы включения обучающихся в разнообразные виды деятельности, позволяющие им нарабатывать требуемые компетенции (как общекультурные, так и профессиональные);
- уметь подмечать склонности обучающихся и в соответствии с ними определять примерное направление их развития;
- уметь организовывать и руководить групповой проектной деятельностью обучающихся;
- уметь занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых обучающимися компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;
- уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения в образовательном процессе и корректировать ее [90, с. 26].

Мы уже убедились в том, что анализ литературы по профессионально-педагогической компетентности свидетельствует о сложности, интегративности и комплексности данной профессионально-педагогической категории. Раскрывая сущность профессионально-педагогической компетентности, мы не случайно давали описание концепций профессионально-педагогической компетентности, педагогической компетентности учителя общеобразовательной школы, профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века, детально рассматривая как общее, так и особенное в этих понятиях.

До современного этапа для профессиональной подготовки педагога в системе образования в качестве цели выступала определенная совокупность знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»), но для современного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, важна способность к реализации этой суммы в практической педагогической деятельности. Поэтому собственные знания педагога и его умения не могут выступать в качестве результатов обучения, и, следовательно, не могут быть целью обучения педагога. И знания, и умения должны стать промежуточным, опосредованным результатом обучения, а конечным становится результативность самой профессиональной деятельности, что включает в себя более широкий круг ее показателей. В. Ландшeer в статье «Концепция минимальной компетентности» приводит слова Спейди, который пишет: 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, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [141]. И это тоже определяет результативность педагогической деятельности.

Напрямую к профессиональной компетентности педагога относятся слова Ли Якокка. Крупнейший менеджер подчеркивает, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15% обуславливается знаниями своей профессии, а на 85% – умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи и т.п. [146]. Таким образом, можно констатировать, что компетентность – это характеристика, даваемая педагогу в

результате оценки эффективности его профессионально-педагогической деятельности, направленной на достижение высокого результата образовательного процесса. Мы еще ранее убедились, что понятие «педагогическая компетентность» близко к понятию «педагогический профессионализм», рассмотренному в трудах С.А. Дружинова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и др. Само понятие «**педагогическая компетентность**» многоаспектно. В него входят *методологическая, профессио-педагогическая, психолого-педагогическая, методическая, социально-психологическая, мировоззренческая, общекультурная, информационная и творческие компетентности* и т.д. В тексте нашей работы уже велась речь обо всех этих компетенциях, но, пожалуй, меньше всего освещались сущность и содержание весьма важной компетентности современного преподавателя вуза – методологической.

З.В. Никонова дает такое определение **методологической компетентности** преподавателя – это готовность и способность к научному поиску, умение качественно и эффективно проводить научное исследование, обрабатывать результаты, а также оформлять научный текст, в котором отражены ход и итоги научного поиска, умение четко и ясно представить и защищать свои научные выводы. В более широком смысле – владение методологией и терминологией, которые характерны для отдельной отрасли знаний, понимание системных взаимосвязей, действующих в ней» [148, с. 45].

Однако необходимо отметить и то, что методологическая компетентность представляет собой тоже сложное интегративное, личностное образование, обусловленное профессиональной направленностью деятельности преподавателя вуза. В чем принципиальная новизна ФГОС ВПО третьего поколения? Она связана с тем, что образовательный процесс рассматривается не только с точки зрения его знаниевой, информационной составляющей.

Да, наука была и остается одной из ключевых ценностей, но и научное знание должно быть сопряжено с определенной системой нравственных ориентиров. Соотнесенность с ценностями, создание условий для нравственного, морального, духовного развития человека, диалога художественной, религиозной картины мира, понимание мира во всем его многообразии – именно эти задачи и определяют формат нового образовательного стандарта [58, с. 99]. В настоящее время именно методология педагогики формирует предписание практике, приспособляя свой инструментарий для решения прикладных задач образования. Опираясь на методологическую компетентность, преподаватель способен создавать собственные, неповторимые модели обучения и воспитания, придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Возьмем, к примеру, *социально-психологическую компетентность*. Она рассматривается как способность педагога эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, хорошо разбираться в психологических особенностях подрастающего поколения начала XXI века, знать особенности общения с ними, специфику включения их в современную деятельность, в состав которой входит: умение ориентироваться в стандартных и нестандартных социальных ситуациях; умение правильно определять особенности характера,

темперамента студентов и их эмоциональное состояние; умение выбирать адекватные способы общения с ними, реализовывать в процессе взаимодействия с обучаемыми, наличие качеств толерантности и эмпатии. И, наконец, высокие личностные качества: сформированные «Я – концепция», рефлексия, любовь к воспитанникам и своей профессии завершают характеристику социально-психологической компетентности педагогов, теоретической основой которой является методологическая компетентность преподавателя вуза. Именно поэтому ее формированию у педагога необходимо уделять особое внимание. Более того, методологическая компетентность преподавателя обуславливает и его методическую компетентность.

Методическая компетентность обусловлена методологической наукой, адекватной ей деятельностью и мышлением. Нельзя забывать, что педагогическая наука включает методологию обучения учебному предмету, теорию обучения и ее практическое применение в образовательном процессе. Методическую компетентность следует понимать как комплекс компетенций, в которых воплощены основные положения методологии методики обучения предмету, объект, предмет и методическая система обучения, которая будучи основанной на педагогическом мастерстве и искусстве преподавателя, должна органически сочетать цели, задачи, содержание образовательного процесса с адекватными и наиболее эффективными формами, методами, приемами и средствами обучения.

Определение **творческой компетентности** педагога дано в «Педагогическом словаре»: *«Под концептуальными основами творческой компетентности понимается совокупность психолого-педагогических и организационно-технических требований к системе, процессу и результату педагогической профессионализации, обусловленных социальными и дидактическими задачами профессиональной педагогической школы и отраженными в принципиальных положениях, а также совокупность условий и зависимостей, обеспечивающих эффективность подготовки учителя на разных ступенях педагогического образования»* [112, с. 65].

А.В. Тумолвин к качествам творческой компетентности педагога, как приоритетным факторам субъективного порядка, относит педагогическую проницательность, действенную педагогическую эмпатию, актуализирующуюся креативность, педагогическую рефлексия [270]. Разработке концепции информационной компетентности преподавателя в системе профессиональной переподготовки посвятил диссертационное кандидатское исследование аспирант кафедры ПМПО БГИКИ В.Л. Акапьев. Он дал в своей работе такое определение **информационной компетентности преподавателя профессионального образования**: *«Информационная компетентность преподавателя СПО, представляющая собой личностное, междуровневое, комплексное, сложное, интегральное, профессионально-значимое образование, проявляющееся в способности поиска, сбора, анализа, обобщения, систематизации и хранения информационного материала, полученного из «твердых» источников и в электронном формате с целью его практического использования в профессиональной практической деятельности. Ее формирование включает направления: информа-*

ционная мотивация, информационная деятельность, информационная коммуникация. Информационная компетентность преподавателя состоит из *ценностно-мотивационного, профессионально-деятельностного и рефлексивно-коммуникативного компонентов и выступает как ценность, система, процесс и результат*» [4, с. 12].

В условиях стремительного роста информационных потоков и их широкомасштабного использования в качестве мощного средства коммуникации на первый план выдвигаются проблемы интеллектуализации общества, создания и внедрения новых технологий, основанных на эффективном использовании знаний как ресурса развития общества, которые ряд ученых относят к типу интерактивных инновационных технологий.

Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры, образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что и нашло отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепции информатизации сферы образования в России», Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006-2010 годы», и других нормативно-правовых документах сферы образования. В числе приоритетных целей модернизации образования, акцентирующего внимание на необходимости формирования единого образовательного пространства как условия для поэтапного перехода к новому его уровню и качества, обозначена подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности. Достижение этой цели возможно в условиях формирования информационной компетентности педагогов, особенно преподавателей высшего профессионального образования.

Нельзя не отметить тот факт, что в ФГОС выделяют необходимость овладения вузовскими педагогами теми базовыми компетентностями, часть из которых подробно раскрыта нами. Чтобы быть профессионально подготовленным к модернизации системы высшего образования в России, необходимо каждому преподавателю иметь высокий уровень их сформированности. Е.А. Сорокоумова подчеркивает необходимость овладения преподавателями базовыми компетентностями, понимая под ними систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной творческой деятельности и личной ответственности [217, с. 32]. Профессиональная педагогическая компетентность – не сумма предметных знаний, хотя они и имеют большое значение, не сведения из педагогики и психологии, усвоенные учителем, и даже не умение проводить учебные занятия и воспитательные мероприятия. Мы солидарны с В.В. Сериковым в том, что педагогическая компетентность как экзистенциальное свойство является продуктом саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде, сопровождаемого мастерами. По его мнению, признаками профессиональной компетентности являются принятие педагогической деятельности как сферы самореализации, как области, в которой специалист осознает свои возможности, уверен в своих силах, владеет ориентировоч-

ной основой педагогической деятельности (мысленного создания «модели», «разметки» будущей практической педагогической деятельности), включающей образ ее результата и процесс достижения цели, набор апробированных в собственном опыте задач, входящих в структуру компетенций (аналитических, проектировочных, организационных, коммуникативных, информационных, самоорганизующих и др.). Кроме того, у него есть опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях. Он владеет рефлексией и самоконтролем своих действий на основе использования собственных, подчас уникальных образцов и критериев эффективности. И, наконец, необходимо отметить, что компетентностный опыт, также как творческий и личностный, нельзя дать в виде инструкции, алгоритма. Компетентность – это собственный опыт, приобретенный в процессе обучения, самообучения, саморазвития и самовоспитания под руководством педагога-мастера [241, с. 35].

Для традиционного обучения, по мнению В.В. Серикова, главное – чему и как учат. Для компетентностного – кто учит, какой мастер» [241, с. 35]. Но компетентность не передается, в отличие от знаниево-предметного опыта. Каждый субъект должен создать свою компетентность для себя заново, как продукт индивидуального творчества и саморазвития – отмечает цитируемый нами автор [204, с. 36]. Соглашаясь с ним, хочется подчеркнуть, что компетентность в значительной мере обусловлена знаниями, а также опытом их применения в самом образовательном процессе, в котором формируется тот индивидуальный педагогический почерк, который, совершенствуясь, вырастает в высокую педагогическую компетентность. Они взаимосвязаны, взаимообусловлены – компетентность знания предмета, опыт, мировоззрение, овладение искусством педагогической деятельности, включающим социальные и личностные позиции педагога.

Эта наша мысль подтверждается словами Н.Х. Розова: «Преподавание любой дисциплины – *настоящее и тонкое искусство, сложнейшая сфера человеческой деятельности, где отличное владение содержанием предмета и собственные исследования сами по себе далеко не всегда гарантируют успех. Необходимо еще и глубоко владеть всем технологическим комплексом приемов передачи знаний и организации педагогического процесса. Необходимо не только знать, что преподавать, но и хорошо уметь преподавать. Следуя терминологии современной педагогики, это можно бы назвать компетенцией преподавателя*» [190, с. 80]. Одной из ключевых компетенций преподавателя высшей школы этот автор, как Д.И. Фельдштейн и В.В. Сериков, считает углубление психолого-педагогической и социальной подготовки педагогов высшей школы.

Нами затронута актуальная проблема педагогической профессиональной компетентности. Раскрыты разные подходы в ее трактовке. Пока что в научной педагогической литературе освещаются лишь ее отдельные аспекты. Но если в основу обучения в 3-м поколении ФГОС ВПО положен компетентностный подход, то и определение феномена «профессиональная компетентность преподавателя вуза XXI века» должно быть дано на его теоретическом основании.

На достаточно обширном материале раскрытого нами теоретико-методологического обоснования содержания понятия *«профессионально-педагогическая компетентность»* можно дать определение понятия *«профессиональная компетентность современного преподавателя вуза»*. Начнем поиск формулировки его с содержательной характеристики. Профессиональная компетентность современного преподавателя вуза – это интегральная совокупность личностной, теоретической, практической и творческой готовности к формированию в образовательном процессе компетентностного специалиста при условии оптимального развития этой компетентности в себе, проявляющейся в применении инноваций в профессионально-образовательной деятельности; их оценке как личностной ценности, обуславливающий уровень ее мотивированности, заинтересованности в качественных результатах, в реализации в образовательном процессе своего творческого потенциала и саморазвития, в чувстве высокой ответственности за качество обучения студентов, в сформированной потребности к непрерывному образованию, в наличии высокой педагогической культуры, проявляющейся в таких чертах личности, как тактичность, толерантность, отзывчивость, коммуникабельность, общительность, соучастие, доверие, сотрудничество на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Преподавателю современного вуза должны быть присущи глубокие, осознанные знания инновационной педагогики и практики на основе современных образовательных технологий. Он должен прочно освоить эффективность их применения в образовательном процессе, владеть способами проектирования учебно-воспитательной деятельности: основанием содержания его педагогической деятельности должна быть культура, подход к подбору его должен осуществляться на метапредметном, межпредметном уровнях и уровне учебного предмета; он должен внедрять в педагогический процесс интерактивные формы, методы, приемы и средства обучения, быть способным на объективную оценку и самооценку результатов своей деятельности на основе развитого рефлексивного мышления и высокого уровня сознания. Исходя из столь обширной характеристики профессиональной компетентности современного преподавателя вуза нами дается и сущностное определение этого понятия: **профессиональная компетентность преподавателя вуза XXI века – это интегральное качество его личности, характеризующееся высоким уровнем теоретико-методологической, технологической и методической компетентности, олицетворяющей совокупность общекультурных, общепедагогических и предметных компетенций, степень сформированности которых определяет его способность эффективно осуществлять в образовательном процессе результативную психолого-педагогическую и социальную деятельность по формированию у будущих специалистов всех сфер общественного материального и духовного производства профессиональной компетентности на основе обогащения их знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, опираясь в педагогической практике на глубокие, осознанные знания инновационной педагогики, деятельностную парадигму, концепцию компетентностного подхода в интеграции с другими подходами, используя интегральную связь с контек-**

ственным направлением обучения в вузе и воздействуя на студентов силой своего интеллекта, личностных качеств и ценностных ориентаций.

Насыщенным содержанием, методикой и технологией занятия не рождаются под влиянием «волшебной палочки». Это результат огромного труда по накоплению опыта педагогической деятельности на основе всего нового в педагогике и психологии образования и развития своего индивидуального педагогического почерка. Только так рождается педагогическая компетентность. Она не передается от одного педагога к другому, а вынашивается собственным сознанием, педагогическим знанием, педагогическим призванием и реализуется в творческой практической деятельности. Неслучайно В.В. Сериков подчеркнул: «Компетентность – это собственный опыт, приобретенный при поддержке мастера. Если теоретическое значение едино для всех, то компетентность своеобразна, т.е. несет образ, собственный почерк специалиста. Компетентность нельзя проверить путем формализованных испытаний (контрольных работ, тестов, «срезов», единых экзаменов). Для традиционного обучения главное – чему и как учить. Для компетентностного – кто учит, какой мастер. Компетентность – это самообразующая форма существования деятельности, или по-другому, саморазвивающаяся форма образованности. Образовательная компетентность педагога – это его психологический механизм непрерывного самообразования» [241, с. 35-36].

А вот что пишет А.К. Сергеев: «Исследования, проводимые в волгоградской научной педагогической школе (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.М. Борытько, В.И. Данильчук и др.) убедительно свидетельствуют, что компетентностный опыт нельзя тиражировать, т.е. передавать другим педагогам посредством традиционного понимаемого обучения: Компетентность как экзистенциальное свойство человека является продуктом многих процессов, в том числе его собственной жизненной активности, саморазвития в разносторонней и креативной среде современного педагогического вуза. Историческая практика показывает, что компетентность приобретается при поддержке мастера. Для внедрения модели компетентностного образования в сферу практической преподавательской деятельности нужны не только стандарты, «технологии» и контрольно-измерительные материалы, но прежде всего преподаватели-мастера, обладающие первоклассным педагогическим опытом, дефицит которых сегодня обострился» [240, с. 69].

3.2. Культура социального взаимодействия сотрудника полиции как образовательный результат

О компетентностях, их сущности и содержании уже говорилось выше. ФГОС ВПО ориентирует на то, что компетентности – это совокупность наполняющих их общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому в противоположность исторически традиционному знаниевому подходу, «пред-

метоцентризму», еще В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и А.М. Новиковым была выдвинута и разработана концепция культурологического подхода, требующая по всем учебным дисциплинам в профессиональном образовании содержание рассматривать как педагогически адаптированный социальный опыт человечества [183, с. 3].

На основе социокультурного содержания образования формируются общекультурные и профессиональные компетенции сотрудников полиции. В качестве примера образовательного результата, содержащегося в ФГОС ВПО (ВО) приведем требования к результатам освоения образовательных программ подготовки специалистов по специальности 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (ФГОС ВПО, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 39).

Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

способностью действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, руководствуясь принципами законности и патриотизма (ОК-1);

способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; значение гуманистических ценностей, свободы и демократии (ОК-2);

способностью уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социально-культурные различия (ОК-3);

способностью ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах, использовать знания и методы гуманитарных, экономических и социальных наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);

способностью понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (ОК-5);

способностью проявлять непримиримость к коррупционному поведению, высокий уровень правосознания и правовой культуры (ОК-6);

способностью к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности (ОК-7);

способностью проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психологического состояния (ОК-8);

способностью к логическому мышлению, анализу, систематизации, обобщению, критическому осмыслению информации, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения (ОК-9);

способностью креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи, проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, принимать оптимальные организационно-управленческие решения в повседневной деятельности и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность (ОК-10);

способностью анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности (ОК-11);

способностью к осуществлению педагогической деятельности в сферах публичной и частной жизни (ОК-12);

способностью организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимыми представлениями о здоровом образе жизни, применять методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, поддержания должного уровня физической подготовленности, необходимого для обеспечения социальной активности и полноценной профессиональной деятельности (ОК-13);

способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, публично представлять результаты исследований, вести полемику и дискуссии (ОК-14);

способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков (ОК-15);

способностью работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (ОК-16).

Выпускник должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК):**

а) в области правотворческой деятельности:

способностью разрабатывать нормативные правовые акты (ПК-1);

б) в области правоприменительной деятельности:

способностью осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2);

способностью анализировать правоотношения, являющиеся объектами профессиональной деятельности, юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства (ПК-3);

способностью обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-4);

способностью принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-5);

способностью квалифицированно применять нормативные правовые акты в конкретных сферах юридической деятельности, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК- 6);

способностью разрабатывать и правильно оформлять юридические и служебные документы (ПК-7);

в) в области экспертно-консультационной деятельности:

способностью квалифицированно толковать нормативные правовые акты (ПК-8);

способностью давать квалифицированные юридические заключения и консультации, осуществлять юридическую экспертизу нормативных правовых актов, в том числе в целях недопущения в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции (ПК-9);

г) в области правоохранительной деятельности:

способностью обеспечивать законность и правопорядок, безопасность личности, общества и государства (ПК-10);

способностью уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые проявления произвола, принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав (ПК-11);

способностью выявлять и предупреждать угрозы безопасности личности, общества и государства (ПК-12);

способностью выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-13);

способностью применять в профессиональной деятельности теоретические основы раскрытия и расследования преступлений, использовать в целях установления объективной истины по конкретным делам технико-криминалистические методы и средства, тактические приемы производства следственных действий, формы организации и методику раскрытия и расследования отдельных видов и групп преступлений (ПК-14);

способностью реализовывать мероприятия по получению юридически-значимой информации, анализировать, проверять и оценивать ее, использовать в интересах предупреждения, пресечения, раскрытия и расследования преступлений, обеспечения безопасности личности, общества, государства (ПК-15);

способностью осуществлять профилактику, предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-16);

способностью осуществлять деятельность в сфере международного сотрудничества правоохранительных органов (ПК-17);

способностью правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в процессуальной и служебной документации (ПК-18);

способностью осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, использовать для решения профессиональных задач специальную технику, оружие, специальные средства (ПК-19);

способностью применять при решении профессиональных задач психологические методы, средства и приемы (ПК-20);

способностью соблюдать в профессиональной деятельности требования правовых актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности, обеспечивать соблюдение режима секретности (ПК-21);

способностью выполнять профессиональные задачи в особых условиях, чрезвычайных обстоятельствах, чрезвычайных ситуациях, в условиях режима чрезвычайного положения и в военное время, оказывать первую медицинскую помощь, обеспечивать личную безопасность и безопасность граждан в процессе решения служебных задач (ПК-22);

д) в области организационно-управленческой деятельности:

способностью принимать оптимальные управленческие решения (ПК-23);

способностью организовать работу малого коллектива исполнителей, планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов (ПК-24);

способностью выявлять и содействовать пресечению коррупционных проявлений в служебном коллективе (ПК-25);

в области научно-исследовательской деятельности: способностью анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-26);

способностью применять методы проведения прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов (ПК-27);

способностью обобщать и формулировать выводы по теме исследования, готовить отчеты по результатам исследования (ПК-28);

е) в области педагогической деятельности:

способностью преподавать юридические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования (ПК-29);

способностью осуществлять правовое воспитание (ПК-30).

Даже беглый анализ ожидаемых результатов освоения курсантами и слушателями основной образовательной программы по указанной специальности свидетельствует о нацеленности на формирование опыта будущего специалиста, который пронизан социальной сущностью профессиональной деятельности сотрудника полиции. В качестве базовой социальной компетенции следует выделить «способность понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (ОК-5)», задающую метапредметностную направленность воспитания и обучения в вузе, и реализующуюся в иных общекультурных и профессиональных компетенциях, к примеру в «способности к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий... (ОК-7)» и др.

Одним из важнейших качеств современного специалиста является его способность к эффективному социальному взаимодействию с коллегами по работе и службе, заказчиками услуг и товаров, поставщиками, населением и другими субъектами совместной деятельности. Поэтому в последние годы ученые обращают внимание на то, чтобы в систему воспитания профессиональной культуры специалиста включать в качестве ее неотъемлемого компонента культуру социального взаимодействия.

Раскрытие сущности и содержания культуры социального взаимодействия будущего специалиста невозможны без теоретического анализа таких базовых для нашего исследования понятий, как «социальное действие», «взаимодействие», «опыт», «опыт социального взаимодействия», «культура», «культура социального взаимодействия сотрудника полиции».

Понятие «социальное действие» было введено в науку социологом М. Вебером для обозначения действия индивида, направленного на разрешение жизненных проблем и сознательно ориентированного на других людей. Основными признаками социального действия (по Веберу) являются осознанная мотивация и ориентация на других [39].

Теория социального действия получила развитие в трудах таких социологов как Дж. Александер, [6] П.Л. Бергер [19], А. Турен [271], Дж. Хоманс [287] и др. Под социальным действием понималось любое проявление социальной активности субъектов (деятельность, поведение, реакция, позиция и пр.), ориентированное на других людей. Ученые рассматривали социальное действие в качестве простейшей единицы социальной деятельности, учитывающей определенные ожидания и реакцию других людей.

В работах П.Л. Бергер было показано, что социальные действия подчиняются двойной детерминации: объективными обстоятельствами и субъективной мотивацией [19]. По мнению Дж. Александера, социальное действие детерминировано тремя основными составляющими: культурой, индивидуальностью и социальной системой [6].

Направленность усилий ученых на изучение различных социальных действий определяла соответствующую исследовательскую парадигму в социальных науках. В педагогической науке вплоть до 90-х годов XX столетия главным образом изучались способы и приемы обучающего и воспитательного воздействия (Н.И. Болдырев, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Э.Ш. Натанзон и др.), а не взаимодействие субъектов образовательного процесса. В юридических науках, раскрывающих теоретические и процессуальные аспекты следственной, оперативно-розыскной и криминалистической деятельности, также до настоящего времени доминирует парадигма психологического воздействия на подозреваемых в совершении преступлений, свидетелей и других участников дела.

Категория взаимодействия изучалась вначале в естественных науках в связи с исследованием причин изменения различных систем. В физике И. Ньютоном было установлено, что любое тело может изменить свое состояние лишь в результате взаимодействия с другими телами. Обобщением этого экспери-

ментально установленного факта стало положение о том, что механизмом изменения любых систем является их взаимодействие с другими системами. «Человек, меняя мир, меняется сам» (К. Маркс).

В самом общем виде социальное взаимодействие представляет собой процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных субъектов друг на друга, порождающий их взаимообусловленность и связь [219, с. 60]. Сущность его ученые видят по разному: как механизм удовлетворения социальных потребностей личности (Дж. Г. Мид, Н. Смелзер, Дж. Александер, К. Маркс и др.); процесс обмена между субъектами информацией, знаниями, материальными, духовными и иными ценностями, действиями (Дж. Александер, Дж. Хоманс, Т. Парсонс, Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм и др.); взаимный обмен коллективным опытом, знаниями, понятиями, высшим результатом которого является возникновение культуры (П. Сорокин); как одну из базовых потребностей человека, обеспечивающую его саморазвитие (К. Маркс, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, М. Вебер, В. Парето и др.); необходимое условие самореализации и саморазвития субъектов (М.М. Бахтин, М. Бубер, В. Франкл и др.); способ самоопределения субъектов в совместной деятельности, в процессе которого индивиды и группы определяют свою позицию относительно других, свое место, статус в социальной структуре, свои социальные роли (П. Блау, М. Мосс и др.); как форму реализации социальных отношений (Э. Дюркгейм, К. Маркс); механизм интеграции, обеспечения целостности социальной общности, единства в действиях субъектов для достижения общей цели (А.Т. Журавлев, Ю.К. Платонов, Г. Зиммель, М. Мосс и др.); структурообразующий фактор социальных систем, на основе которого возникают и изменяются социальные отношения, процессы, структуры, социальные статусы и роли (Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.); как механизм группообразования (Р.К. Мертон, М. Шоу, К. Левин, и др.); как один из главных системообразующих факторов социальной системы наряду с целью и управлением (Т.П. Галкина); как непрерывный диалог, в процессе которого субъекты наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них (Н. Смелзер); взаимное согласование действий двух и более служб, отдельных, не подчиненных друг другу участников процесса управления, совместно решающих какую-либо задачу (А.З. Игнатюк).

Процесс воздействия субъектов друг на друга может быть направлен как на содействие друг другу, так и на противодействие, в зависимости от совпадения или противоположности их интересов в совместной деятельности. В связи с этим мы считаем не вполне корректным и ограниченным употребление в практике правоохранительной деятельности термина «взаимодействие» как «общей слаженной работы разных ведомств и субъектов» [64, с. 125], «согласованной, кооперированной деятельности» [216, с. 117]. Более того, профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел МВД России по своему прямому назначению направлена на разрешение и устранение различных конфликтов, на противодействие преступным группам и отдельным правонарушителям. Она не может эффективно осуществляться без овладения бу-

дущими специалистами приемами, методами и средствами ведения противоборства. Мы разделяем точку зрения О.В. Полстовалова о том, что наиболее целесообразным является подход к трактовке социального взаимодействия сотрудников правоохранительных органов в континууме «содействие-противодействие».

С учетом высказанных замечаний было сформулировано обобщенное понятие социального взаимодействия. *Социальное взаимодействие* представляет собой сложный многофакторный и многоаспектный процесс самоопределения субъектов в целевых установках, содержании и способах осуществления совместной деятельности, построении межсубъектных отношений, в котором происходят взаимообусловленные и взаимосвязанные изменения воздействующих друг на друга индивидов, их взаимообогащение, взаимное влияние друг на друга, обмен деятельностью, ценностями, информацией, вырабатывается и реализуется интерактивная стратегия, создаются социальные условия для удовлетворения общих и взаимоисключающих друг друга личностных интересов и потребностей.

Рассматривая в качестве образовательного результата способность сотрудника полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе, следует определиться в каком элементе, либо уровне социального опыта будет фигурировать этот результат.

Философская интерпретация понятия «социальный опыт» самым непосредственным образом связана с осмыслением качественной специфики человеческого бытия в его взаимоотношениях с миром. Следует поэтому согласиться с мыслью В.Н. Мясищева о том, что социальный опыт – это система сущностных связей, «определяющая опосредованный характер воздействия человека на окружающий мир, интегрирующая достижения его духовной и материальной культуры, а также ту совокупность факторов и условий, воплощенных в вещественно-предметных формах деятельности и социальных отношениях, которые формируют человека как активно действующее существо, как преобразователя природы» [176, с. 12].

Развитие социального опыта личности происходит, по мнению Б.С. Гершунского, в следующей последовательности: обученность, образованность, опыт, культура [49].

Для осуществления дифференцированного подхода при проектировании содержания и технологий образовательной деятельности в вузе МВД России необходимо выделить особенности социального взаимодействия сотрудника полиции.

Специфика социального взаимодействия сотрудника полиции состоит в том, что оно возникает на основе и по поводу реализации функций правоохранительной деятельности, направлено на защиту прав и интересов граждан, обеспечение их безопасности. Другой особенностью этого взаимодействия является то, что оно регламентируется не только профессиональными нормами, стандартами поведения сотрудника полиции, содержащимися в законах, прика-

зах и инструкциях, но и сложившимися в общественной практике обычаями и традициями, общественным мнением и социальными ожиданиями в обществе.

На этапе более раннего исследования проблемы подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию, формирования культуры социального взаимодействия, мы исходили из того, что характер взаимодействия субъектов определяется отношениями, сложившимися между ними в процессе жизнедеятельности, в частности – в совместной профессиональной деятельности. Понятие «деловое взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и группами в процессе совместного решения профессиональных задач как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, т.е. отношений, различающихся по социальным позициям, статусам, ролям и функциям.

На основе обобщения различных толкований понятия «деловое взаимодействие» было сформулировано его определение. *Социальное взаимодействие* представляет собой активность субъектов, направленную на согласование целевых установок, позиций по отношению к различным ситуациям, к которым они причастны; гармонизацию отношений между ними; мобилизацию личностного потенциала для достижения общих и частичных целей правоохранительной деятельности; координацию их действий; содействие и взаимопомощь друг другу в решении поставленных перед ними задач; обмен информацией, версиями, намерениями, ценностями и действиями для обеспечения успеха в реализации интересов и потребностей партнеров.

Эти теоретические положения послужили основой для определения специфических особенностей социального взаимодействия специалистов органов внутренних дел МВД России. Первая из этих особенностей была связана с целевыми установками социального взаимодействия. Любое сознательное деловое взаимодействие характеризуется его *целями*. При выполнении совместной деятельности можно условно выделить два типа целей: 1) предметные цели, т.е. то, ради чего выполняется совместная деятельность, что должно быть получено совместными усилиями в предметном мире; 2) интерактивные цели – то, что необходимо будет добиться во взаимодействии с партнерами по совместной деятельности для того, чтобы был получен более значимый результат, предметные цели были достигнуты с наименьшими затратами сил, времени, материальных ресурсов и др. Предметные цели социального взаимодействия сотрудников ОВД направлены на защиту законных прав граждан, организаций и государства, упреждающее воздействие на криминогенные факторы и социальные девиации.

Интерактивные цели направлены на согласование субъектами стратегии и тактики совместной правоохранительной деятельности в соответствии с предметной целью и условиями ее осуществления. Когда речь идет об интерактивных целях социального взаимодействия, в отличие от делового взаимодействия, имеется в виду разработка и реализация модели системы совместных действий индивидуальных и групповых субъектов, позволяющей добиться наиболее эффективного решения не только конкретной профессиональной за-

дачи, но и отсроченного социального результата. Цели взаимодействия отражают намерения его участников по отношению к таким позициям совместной деятельности, как: включенность в совместное дело; гармонизация личных, групповых и общественных целей; характер испытываемых гражданами нужд, проблем; характер помощи и информирования и др. Они и выступают в качестве критерия эффективности социального взаимодействия.

Вторая особенность социального взаимодействия сотрудников полиции МВД России связана с его субъектным составом. *Субъектный состав* – это отдельные специалисты и группы людей, которые участвуют в социальном взаимодействии, воздействуя друг на друга с целью наиболее эффективного решения общих для них задач, определения взаимных связей и наиболее целесообразных действий, взаимно приемлемых изменений, в результате чего происходит объединение их деятельности в определенную систему, формирование ее целостности. Субъектный состав социального взаимодействия определяется характером и содержанием профессиональных задач, которые решают специалисты во взаимодействии не только в рамках внутри служебного взаимодействия, но и во взаимодействии с широким социумом, населением. В зависимости от интенсивности социального взаимодействия сотрудников МВД России с другими субъектами было выделено четыре контура их активности: 1) субъекты внутриведомственного делового взаимодействия; 2) субъекты межведомственного взаимодействия; 3) население; 4) хозяйствующие субъекты и общественные организации.

На основе консультаций с экспертами и анализа специальной литературы было установлено, что субъектный состав социального взаимодействия, его характер и интенсивность зависят от тех задач, которые решают сотрудники МВД России, т.е. их профессиональной специализации.

В социальном взаимодействии сотрудника полиции нами выделяются три контура взаимодействия:

- внешний контур взаимодействия;
- межведомственный контур взаимодействия;
- внутриведомственный контур взаимодействия.

Во внешнем контуре взаимодействие осуществляется с населением территориального образования, административного участка, общественными формированиями, муниципальными органами власти и управления, хозяйствующими субъектами, средствами массовой информации.

Межведомственный контур – образуют субъекты межведомственного социального взаимодействия (службы МЧС, ФСКН, ФСИН, ФМС, ФСН, таможня и др.).

Третья особенность социального взаимодействия сотрудников полиции МВД России связана с доминирующими стратегиями его осуществления. Стратегия определяет ориентацию субъектов по отношению к реализации интересов и потребностей партнеров по социальному взаимодействию. Э.А. Орлова выделяет три типические парадигмы, определяющие стратегию акта взаимодействия: а) добиваться максимальной пользы лично для себя, реализации сво-

их интересов и потребностей за счет манипулирования поведением и действиями других людей; б) добиваться взаимной выгоды участников совместного дела, но в ущерб общественным или профессиональным интересам; в) основывать свои действия на духовных принципах, стремиться реализовать широкие социальные интересы и потребности и на этой основе – всех участников взаимодействия, в том числе и свои личные [167; 86]. Для профессиональной деятельности сотрудников МВД России характерным является использование разных стратегий социального взаимодействия: взаимовыгодного сотрудничества по отношению к своим сотрудникам и сотрудникам взаимодействующих служб, потерпевшим, населению и общественным организациям с одной стороны; и манипулятивного взаимодействия с лицами, совершившими преступление – с другой стороны.

Четвертая особенность социального взаимодействия сотрудников полиции МВД России связана со способами его реализации, которые наиболее емко и полно отражаются в поведении субъектов. Анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить *основные виды поведения субъектов в социальном взаимодействии*. Отправной методологической идеей для этого послужило выделение К. Томасом пяти основных видов поведения личности в конфликте: соревнования, приспособления, компромисса, избегания и сотрудничества [125].

Исследование, проведенное по формированию культуры социального взаимодействия сотрудников ОВД, анализ научных работ других ученых позволил расширить список видов поведения в социальном взаимодействии, добавить к ним: диалоговое общение, кооперацию, сотворчество, взаимопомощь, деятельность по достижению взаимопонимания с партнерами, проявление реакций принятия или игнорирования по отношению к ним, сочувствие, соучастие, взаимообучение, взаимоконтроль, противоборство. Было установлено, что способ поведения субъектов в социальном взаимодействии детерминирован их культурой социального взаимодействия, в том числе, культурой делового взаимодействия, сложившимися отношениями между партнерами и выбранными стратегиями поведения, которые определяются предметными и интерактивными целями деятельности.

В процессе констатирующего эксперимента изучались доминирующие типы поведения следователей, оперуполномоченных уголовного розыска и участковых уполномоченных полиции при взаимодействии со специалистами правоохранительных органов и с подозреваемыми в совершении преступлений. Доминирующие типы поведения в деловом взаимодействии определялись путем экспертной оценки частоты использования того или иного поведения в профессиональной деятельности специалиста. В оценочном листе был представлен список 14 типов поведения: вначале в деловом взаимодействии с сотрудниками правоохранительных органов, а затем – с подозреваемыми в совершении преступления. Эксперт напротив каждого типа поведения ставил знак «+++», если он наблюдался в профессиональной деятельности очень часто; «++» – если данный тип поведения наблюдался часто; «+», если данный тип

поведения иногда наблюдался; « - », если данный тип поведения не наблюдается в деловом взаимодействии.

Анализ результатов экспертного опроса позволил установить следующее:

1. Практически все 14 типов поведения (сотрудничество, компромисс, противодействие, взаимопомощь, взаимоподдержка, взаимоконтроль, соревнование, уклонение, комфортация, содействие, противоборство, сочувствие, взаимообучение, обеспечение взаимопонимания) в той или иной мере используются в деловом взаимодействии следователями, оперуполномоченными уголовного розыска и участковыми уполномоченными полиции.

2. Доминирующими формами поведения во взаимодействии участкового уполномоченного полиции с сотрудниками правоохранительных органов (в порядке значимости) являются компромисс, сотрудничество, содействие, взаимообучение; а во взаимодействии с подозреваемыми в совершении преступлений – противодействие, уклонение, противоборство.

3. Доминирующими формами поведения оперуполномоченного уголовного розыска с сотрудниками правоохранительных органов являются: взаимопомощь, сотрудничество, взаимоподдержка, содействие, взаимообучение; а во взаимодействии с подозреваемыми в совершении преступлений – противодействие, противоборство, комфортация, уклонение.

4. Доминирующими формами поведения следователя в деловом взаимодействии с сотрудниками правоохранительных органов являются: содействие, сотрудничество, взаимопомощь, взаимообучение; а во взаимодействии с подозреваемыми в совершении преступлений – комфортация, противодействие, уклонение, противоборство.

Пятая особенность социального взаимодействия сотрудников МВД России связана с его нормативно-правовой регламентацией. Общим нормативно-правовым актом, регламентирующим социальное взаимодействие сотрудников полиции МВД России, является Закон «О полиции», закрепляющий социальный контекст взаимодействия сотрудника полиции.

Под контекстом взаимодействия понимаются все события, которые предшествовали моменту его осуществления и каким-то образом влияют на его характер, динамику, эффективность. В качестве контекста взаимодействия следует рассматривать социальные нормы, стратегии, политические решения, которые опосредованно влияют на направленность и характер взаимодействия. Особенностью взаимодействия оперуполномоченного уголовного розыска со свидетелями, понятыми, подозреваемыми в совершении преступления является то, что оно происходит, как правило, с незнакомыми людьми, т.е. с субъектами, с которыми у него до взаимодействия не сложилось никаких межличностных отношений. Причем деловые взаимодействия весьма непродолжительны по времени. И успех делового взаимодействия в решающей мере зависит от его умения выстраивать эти отношения по ходу дела (отношения на уровне психических процессов), от уровня развития коммуникативной культуры, от умения формировать имидж.

Особенностью взаимодействия следователя с данными субъектами является более продолжительная его длительность. Успех взаимодействия в решающей мере зависит от его умения устанавливать и поддерживать психологический контакт с субъектами, добиваться доверия, что обуславливает необходимость освоения умения выстраивать доверительные отношения на уровне психических состояний. Участковому уполномоченному милиции приходится в основном выстраивать деловое взаимодействие с субъектами, которые, как правило, его хорошо знают. И успех его в решающей мере зависит от авторитета в глазах населения. В подготовке участковых уполномоченных милиции особое внимание следует уделять формированию общей культуры, умению завоевывать и поддерживать авторитет у населения и выстраивать устойчивые деловые и межличностные отношения.

Шестая особенность социального взаимодействия сотрудников МВД России связана с регуляцией взаимодействия. *Позиция субъектов* в ситуации взаимодействия отражает их ориентацию по отношению друг к другу как партнерам в совместном деле. Субъекты в совместной деятельности могут занимать позиции лидера и аутсайдера, инициатора и последователя идеи, организатора и исполнителя. Социально-правовые нормы задают границы поведения партнеров в деловом взаимодействии и определяют их позиции.

Любая совместная деятельность людей не может осуществляться успешно без управления, координации действий отдельных субъектов, без объединения их в содержательно-функциональную целостность. Теоретически можно выделить три возможных способа регуляции совместных действий субъектов: одним из субъектов (моносубъектный стиль взаимодействия), группой субъектов (коллегиальный стиль взаимодействия) и совместно всеми субъектами (полисубъектный стиль взаимодействия) [106]. Но при любом способе регуляции совместных действий обязательно должен быть лидер. В групповой деятельности чаще эту роль выполняет неформальный лидер, который выявляется путем самоорганизации. Особенностью регуляции социального взаимодействия сотрудников силовых структур, к которым относятся и работники полиции, является выполнение роли лидера в соответствии с законом и ведомственными инструкциями по организации взаимодействия. В связи с этим будущих специалистов правоохранительных органов в обязательном порядке необходимо теоретически и практически готовить к регуляции совместных действий субъектов.

Седьмая особенность социального взаимодействия связана с информационным его обеспечением. *Информационное обеспечение социального взаимодействия* представляет собой весь объем информации, которым обмениваются партнеры по совместной деятельности для достижения цели, а также информации, которой они пользуются для влияния друг на друга. Особенность организации информационного обмена между участниками определяет форму и содержание коммуникативных процессов в ситуации социального взаимодействия. Информационный обмен во взаимодействии следователя основывается на процессуально значимой информации. Деловое взаимодействие оперуполно-

моченного уголовного розыска связано с поиском и обменом оперативно значимой информации. А деловое взаимодействие участкового уполномоченного полиции основывается на использовании информации, наиболее значимой для поддержания правопорядка на вверенном административном участке. Велико значение информационного обмена в современном российском обществе для формирования общественного мнения о деятельности полиции, правосознания населения, включения общественности и отдельных граждан в оказание активной помощи правоохранительным органам в борьбе с преступностью.

Для теоретического анализа культуры социального взаимодействия значимым является раскрытие категории его формы. Форма взаимодействия отражает характер связей его структурных компонентов. Под *формами взаимодействия* субъектов правоохранительной деятельности понимают такие способы и порядок связи между ними, которые обеспечивают согласованность их деятельности и правильное сочетание присущих каждому из них полномочий, методов и средств работы [133 с. 86]. В настоящее время в социологической, психологической и педагогической науке не выделена типология форм социального взаимодействия и видов поведения субъектов в социальном взаимодействии.

На первом историческом этапе исследования взаимодействия социологами была отмечена двойственная и противоречивая природа проявления этого феномена в обществе. В частности, в социологии известны два направления социологических теорий, дифференцирующихся на основе различия места, которое отводится социальному взаимодействию в их теоретических построениях, и контекста оценки его функциональной и содержательной характеристики, а именно в связи с социальным конфликтом или в связи со стабильностью и устойчивостью его осуществления. Такое разделение мы находим при анализе научных работ Дж. Александера, К. Маркса, М. Вебера, В. Парето, и др., в которых проблематика конфликта занимает доминирующее место при объяснении социальных взаимодействий, изменений и различного рода социальных процессов, с одной стороны, а, с другой стороны – работ Э. Дюркгейма [67], Т. Парсонса [199], Н. Смелзера [249], которые в своих теоретических построениях в определениях, оценках взаимодействия преимущественное внимание уделяли проблеме устойчивости и стабильности. Теории этих ученых ориентированы не столько на изучение конфликта, сколько на обоснование консенсуса в социальном взаимодействии.

Оба компонента взаимодействия – сотрудничество и конфликт – постоянно присутствуют в общественной жизни в тех или иных сочетаниях. Поэтому представители направления, исследующие феномен социального конфликта, анализировали вопросы консенсуса и стабильности, равно как и теоретики «консенсуального» направления не игнорировали проблематики, связанной с социальной напряженностью, конфликтами, причинами социальных взрывов и возмущений.

В исследованиях Б.Ф. Ломова также указывается на проявление во взаимодействии субъектов двух разных стратегий: 1) на кооперацию их усилий, достижение согласия; 2) на индивидуальное целедостижение и соперничество,

которые и определяют разные формы реализации взаимодействия. Он уточняет сущность этих форм взаимодействия, называя первую сотрудничеством, а вторую – соперничеством. Об этом он говорит следующим образом: «В совместной деятельности вступают в силу такие факторы, как соперничество и сотрудничество. Есть основание полагать, что соперничество (соревнование) выполняет роль своего рода «катализатора» развития способностей, а сотрудничество (поскольку оно предполагает разделение функций) оказывает существенное влияние на специализацию способностей разных участников совместной деятельности. По-видимому, в совместной деятельности такая специализация происходит в соответствии с принципом взаимной дополняемости, т.е. способности каждого отдельного индивида развиваются как часть общей,кумулятивной способности коллектива» [149, с. 10].

В аспекте данного подхода конфликт можно рассматривать не как форму делового взаимодействия субъектов, а как состояние социальной общности, являющееся результатом реализации таких видов соперничества, как противоборство, уклонение, игнорирование идей и действий партнеров и др. Точно также интеграцию деловой активности субъектов, гармонизацию и укрепление их отношений можно рассматривать как состояние социальной общности, порождаемое реализацией стратегии сотрудничества с использованием таких видов поведения субъектов, как диалоговое общение, кооперация, сотворчество, взаимопомощь, деятельность по достижению взаимопонимания с партнерами, проявление реакций принятия по отношению к ним, сочувствие, соучастие, взаимообучение, взаимоконтроль.

В работах А.А. Бодалева было показано, что реализация и сотрудничества, и соперничества как основных форм делового взаимодействия невозможны без общения. По его представлениям, процесс общения является такой формой взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно (или последовательно) и объектами, и субъектами [24, с. 5].

В психологической науке представлена и другая точка зрения на взаимосвязь понятий «общения» и «взаимодействия»: а именно, эта связь рассматривается как отношение форма-содержание. При этом в качестве содержания совместной активности субъектов рассматривается взаимодействие, а опосредуется оно общением (А.А. Леонтьев) [144, с. 15].

Выявление сущности социального взаимодействия предполагало установление содержательных сущностных связей между выделенными формами взаимодействия. Самым общим понятием, которое объединяет эти формы, является понятие совместной деятельности. Именно она порождает деловое взаимодействие и определяет его формы. Примечательно, что во многих официальных документах и научных статьях, касающихся правоохранительной деятельности, отождествляются понятия «совместная деятельность» и «деловое, социальное взаимодействие», а формы делового и социального взаимодействия или раскрываются через формы совместной деятельности правоохранительных органов, или отождествляются с ними. Такой подход, на наш взгляд, является некорректным.

Социальное взаимодействие является одним из видов активности человека, а активность, как известно, всегда осуществляется в двух формах: в форме деятельности и в форме общения. Любая совместная деятельность людей может быть осуществлена лишь двумя принципиально различными способами, которые определяются сложившимися отношениями между ними, культурой субъектов и выбранными стратегиями поведения в совместной деятельности: в форме сотрудничества или в форме соперничества. Каждая из этих форм активности предполагает определенный стиль общения. Сотрудничество предполагает использование полисубъектного стиля общения, а противоборство – императивного стиля общения.

В процессе общения достигается взаимопонимание, слаженность при выполнении работы, растет способность прогнозировать поведение друг друга в тех или иных обстоятельствах или, наоборот, возникают конфликты и моральные противоречия, разлад в работе, проявляется неспособность предугадать поведение партнера по общению. Достижение положительного результата в общении, как правило, связано с адекватным чувственным отражением друг друга, накоплением и правильным обобщением ими информации друг о друге.

Громадное значение в интерпретации чувственных данных отражения облика и поведения других людей и регуляции взаимодействия с ними в общении имеет опыт труда, познания и общения, который накоплен человеком в ходе жизни. Кроме того, взаимодействующие в ходе общения индивиды могут преследовать как одну и ту же, так и разные цели. Поэтому общение – это и сложнейшее переплетение отношений общающихся друг к другу, к совместной деятельности и ее результатам, и к самим себе, и одновременно яркий показатель умения общающихся понять и объективно оценить друг друга.

Содержательный анализ сущности делового взаимодействия предполагал также выявление связи данного понятия с такими понятиями, как коммуникация и общение. Анализ научных исследований показал, что среди ученых в настоящее время нет однозначного понимания взаимосвязи данных понятий. Прослеживается четыре разных подхода к трактовке взаимосвязи понятий: «взаимодействие», «общение» и «коммуникация».

Первый подход состоит в отождествлении этих понятий (Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев и др.). Аналогичных взглядов придерживается и ряд зарубежных ученых. Так, по мнению Т. Парсонса, коммуникацию можно рассматривать как общение, взаимодействие между людьми [199, с. 86].

Второй подход связан с разделением понятий «коммуникация», «взаимодействие», «общение» и признанием в качестве наиболее общего понятия общения. По мнению М.С. Коган, коммуникация есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловое сообщение, фактические сведения, указания и др.), а объект выступает в качестве пассивного получателя (приемника) информации, которую он должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. Коммуникация в этом случае является однонаправленным процессом. Общение, напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой есть собеседники, соучаст-

ники общего дела, т.е. процесс общения имеет двунаправленный характер. Коммуникация – монологична, общение – диалогично [103, с. 143-146].

Г.М. Андреева полагает, что общение – категория более широкая, чем коммуникация и предлагает выделить в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, или собственно коммуникацию, которая состоит в обмене информацией между общающимися индивидами; интерактивную, заключающуюся в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями; и перцептивную, представляющую собой процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания [9, с. 118].

Третий подход основан на признании коммуникации более широким и общим понятием, чем взаимодействие и общение (А.В. Соколов). Его позиция состоит в том, что общение – одна из форм коммуникационной деятельности. В основе выделения этих форм лежат целевые установки партнеров по коммуникации. Таким образом, возникают три варианта отношений участников коммуникации:

- субъект-субъектное отношение в виде диалога равноправных партнеров; такая форма коммуникации и есть общение;
- субъект-объектное отношение, свойственное коммуникационной деятельности в форме управления, когда коммуникатор рассматривает реципиента как объект коммуникативного воздействия, средство достижения своих целей;
- объект-субъектное отношение, свойственное коммуникационной деятельности в форме подражания, когда реципиент целенаправленно выбирает коммуникатора в качестве образца для подражания, а последний при этом может даже не осознавать своего участия в коммуникационном акте [254, с. 24-28].

Мы в своей работе придерживаемся точки зрения четвертого подхода, в соответствии с которым наиболее обобщенным понятием по отношению к общению и процессу коммуникации считается взаимодействие. Такая позиция просматривается в работах Б.Г. Ананьева [7], Я.Л. Коломинского [113], Б.Ф. Ломова [148], В.Н. Мясищева [176], Н.Н. Обозова [190] и др. По мнению Б.Ф.Ломова, «общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми» [148, с. 18].

Подводя итог анализу основных форм социального взаимодействия, более четко сформулируем свою позицию в данном вопросе. Мы считаем, что основными формами делового взаимодействия являются сотрудничество, соперничество и общение. Причем первые две формы взаимодействия реализуются всегда посредством третьей формы – делового общения.

Для характеристики делового взаимодействия используются также его свойства. К наиболее существенным свойствам делового взаимодействия относятся его интенсивность, длительность, осознанность, эффективность, личностная удовлетворенность.

Под *интенсивностью* делового взаимодействия понимается такое свойство, которое характеризует его в аспекте информационной насыщенности, частоты межсубъектных контактов, глубины и содержания взаимного влияния субъектов на поведение друг друга.

Под *длительностью* делового взаимодействия понимается его временная организация на протяжении одного цикла действий, начиная от афферентного анализа ситуации и до обобщения его результатов, а также продолжительность активных межсубъектных контактов в процессе реализации деловых отношений между партнерами по совместной деятельности.

Осознанность делового взаимодействия субъектами означает уровень понимания ими целей и задач совместной деятельности, своего места и роли, меру использования при построении ориентационной основы совместных действий обобщенного социального опыта.

Эффективность делового взаимодействия (от латинского *effectivus* – дающий определенный результат, действенный) – такое его свойство, которое отражает степень реализации целей совместной деятельности и уровень творческих достижений субъектов.

Личностная удовлетворенность деловым взаимодействием отражает эмоционально-оценочное отношение субъектов к процессу и результатам совместной деятельности, занимаемым позициям, ролям, социально-психологической атмосфере, способам осуществления интеракции.

Для того, чтобы успешно формировать у будущих специалистов культуру делового взаимодействия, необходимо знать его основные процессуальные компоненты. В настоящее время ни в социологической, ни в психологической, ни в педагогической литературе нет четкого представления о процессуальных компонентах делового взаимодействия, содержатся лишь отрывочные, не систематизированные высказывания по данному вопросу.

Первые попытки описания процессуальных компонентов делового взаимодействия были предприняты Н.Н. Обозовым. Он выделяет в деловом взаимодействии три основных процессуальных компонента: взаимопонимание, взаимоотношения и взаимопомощь (содействие друг другу в достижении целей) [190, с. 143].

В работах Б.Ф. Ломова раскрываются основные функции общения, к которым он относит организацию совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование и развитие межличностных отношений. Так как деловое общение представляет собой одну из форм делового взаимодействия, то эти функции можно рассматривать в качестве методологических оснований для выделения основных его структурно-динамических компонентов.

В своем исследовании для изучения состава процессуальных компонентов социального взаимодействия в качестве ориентационной основы мы использовали структуру поведенческого акта человека. Структура поведенческого акта человека была раскрыта П.К. Анохиным в созданной им теории функциональной системы. Правомочность использования поведенческого акта человека в качестве ориентационной основы для моделирования процессуальных

аспектов социального взаимодействия можно обосновать тем, что социальное взаимодействие субъектов, по сути, представляет собой одну из функциональных систем.

В структуре поведенческого акта П.К. Анохин выделяет следующие стадии (или структурно-функциональные компоненты):

- 1) афферентный анализ обстановки, в которой совершается поведенческий акт;
- 2) целеполагание, представляющее собой выбор цели и моделирование результата будущей деятельности;
- 3) проектирование последовательности действий по достижению этого результата, а также моделирование промежуточных результатов деятельности;
- 4) сличение запланированных действий и их результатов с реальными действиями и результатами;
- 5) коррекция с помощью каналов обратной связи программы действий или самих действий;
- 6) оценка и анализ полученных результатов [10, с. 19].

В отличие от поведенческого акта человека, в котором все данные стадии и действия планируются, регулируются и совершаются одним субъектом, в социальном взаимодействии они реализуются двумя или несколькими субъектами на основе разделения функций.

Достижение цели совместной деятельности субъектами будет невозможным, если субъекты не понимают друг друга, не могут договориться, не идут на взаимные уступки. Само по себе взаимопонимание не возникает. Нужны определенные обоюдные усилия и совместные действия субъектов, направленные на достижение взаимопонимания в совместной деятельности. И поэтому в качестве первого процессуального компонента делового взаимодействия мы рассматриваем комплекс действий субъектов, направленных на достижение взаимопонимания между ними. К таким действиям мы относим: стремление субъектов внимательно выслушивать партнеров и слышать их; деятельность, направленную на выделение рационального «зерна» в предложениях партнеров; действия по осознанию субъективного смысла предложений и действий; проявление уважения к идеям и действиям своего партнера, принятие его таким, каков он есть; стремление увидеть в его действиях то, чего нет у себя; уточнение позиций друг друга по любой проблеме, устранение разногласий на основе их открытого обсуждения и др.

Любая деятельность, в том числе и совместная, начинается с постановки целей, а точнее, с более глубокого процесса – самоопределения. По мнению

А.Н. Леонтьева, цель деятельности возникает на основе «встречи» потребности личности с возможностью ее удовлетворения в конкретной обстановке [144, с. 144]. Этап афферентного анализа обстановки и завершается целеполаганием.

Цель деятельности направлена на удовлетворение той или иной потребности субъекта. Когда субъектов несколько, общая цель их деятельности может возникнуть лишь на основе осознания ими возможности удовлетворения

потребностей каждого субъекта в конкретной обстановке. Сам процесс постановки общей цели деятельности осуществляется с помощью совместных специальных действий субъектов, направленных на групповое самоопределение. И поэтому в качестве второго процессуального компонента социального взаимодействия мы рассматриваем определение контура активности субъектов. Определение контура активности субъектов предполагает совместный поиск ответов на следующие вопросы:

Что необходимо делать в конкретной обстановке для достижения цели совместной деятельности и удовлетворения потребностей субъектов?

С кем целесообразно выполнять эту деятельность?

Где лучше выполнять эту деятельность?

В течение какого времени целесообразно ее выполнить?

Постановка и осмысление данных вопросов не осуществляется всеми субъектами сразу. Кто-то из них должен взять на себя инициативу в деле, выступить в качестве лидера. Содержанием процесса самоопределения является не только определение целей совместной деятельности и осознание личностного смысла включения в нее, выявление условий достижения успеха, но и определение своей позиции в совместном деле: лидера или ведомого. Достижение взаимопонимания между субъектами предполагает принятие каждым субъектом той или иной роли, позиции, а также согласие на ту или иную роль, позицию партнера.

Процесс самоопределения в целях и условиях деятельности, распределение ролей и позиций, поиск способов достижения успеха, совместное планирование предстоящей работы невозможны без постоянного обмена между субъектами мнениями, идеями (информацией), ценностями. А при реализации идей и планов – опытом, взглядами, действиями, представлениями, переживаниями и др. В связи с этим в качестве третьего процессуального компонента социального взаимодействия мы рассматриваем обмен между субъектами информацией, действиями, ценностями, переживаниями. Этот обмен необходим для согласования и гармонизации целей и интересов субъектов, их позиций; для достижения взаимопонимания; для интеграции информационных, энергетических и других ресурсов, творческого потенциала субъектов; для повышения вероятности правильности выбора направления деятельности в условиях неопределенности и повышения уверенности в своих действиях.

Реализация совместных целей и планов невозможна без содействия субъектов друг другу в решении тех задач, которые поставлены перед каждым из них. Смысл совместной деятельности заключается, главным образом, в том, что вместе легче осуществлять действия и вероятность успеха значительно возрастает. Это осуществляется за счет специализации субъектов в решении определенных задач с учетом их возможностей, желаний, наиболее сильных сторон; взаимопомощи друг другу при возникновении затруднений; перераспределения функций, «подстраховки» друг друга при выходе одного из субъектов из строя по какой-либо причине; а также на основе взаимодополнения ресурсов, способностей, информационной базы и др. В связи со сказанным в ка-

честве четвертого процессуального компонента социального взаимодействия целесообразно выбрать содействие субъектов друг другу в решении возложенных на них задач.

Надежность совместной деятельности субъектов как функциональной системы повышается и за счет дополнения самоконтроля за действиями взаимным контролем. И пятым процессуальным компонентом социального взаимодействия вступает взаимный контроль деятельности.

Эффективность социального взаимодействия в решающей мере зависит от овладения субъектами операциональными средствами этого взаимодействия: умением устанавливать психологический контакт; владения механизмами согласования целей, действий, идей (агрегацией, иерархизацией, дополнением, полисубъектным рефлексивным отбором); тактом; умением убеждать людей, вести их за собой; строить бесконфликтные отношения и др. И в качестве шестого процессуального компонента социального взаимодействия мы рассматриваем операциональные средства его реализации.

Коррекция поведения субъектов в процессе социального взаимодействия, закрепление позитивного опыта и совершенствование деловых отношений невозможны без использования седьмого компонента – совместной рефлексии этого взаимодействия и поведения субъектов.

Социальное взаимодействие может быть направлено на решение стратегических, тактических и оперативных задач профессиональной деятельности. Решение стратегических задач может содержать сотни и даже тысячи отдельных актов делового взаимодействия. В этих актах взаимодействия всегда есть что-то типичное, характерное для конкретных субъектов взаимодействия, определяемое их личностными особенностями. Именно в этом смысле можно говорить о *деловых отношениях субъектов*. Отношения могут быть ответственными и безответственными; доверительными и настороженными, не доверительными; строиться на гуманистических принципах и не гуманистических. Субъекты в процессе взаимодействия могут проявлять симпатию, уважение друг к другу или же неприязнь, относиться безразлично. От характера отношений субъектов сильно зависит эффективность делового взаимодействия. Поэтому субъекты, как правило, стремятся поддерживать со своими партнерами дружеские, доверительные отношения. И в качестве восьмого процессуального компонента социального взаимодействия целесообразно рассматривать поддержание определенных отношений между партнерами.

Следующим шагом в нашем исследовании являлось содержательное описание понятия «культура». В современной науке четко выделилось два направления ее исследования: культуры общества и культуры личности, которые тесно взаимосвязаны между собой. Мы в своем исследовании ведем речь о культуре личности сотрудника полиции.

Анализ исследований, посвященных проблемам формирования общей и профессиональной культуры специалиста, позволил сделать вывод о том, что в настоящее время среди ученых нет однозначного толкования сущности данного понятия.

Ученые рассматривают культуру как механизм самодвижения, саморазвития общества и отдельной личности (Л.Н. Коган) [111]; совокупность материальных и духовных ценностей, освоенных личностью (Э.С. Маркарян [157], Э.В. Соколов [255] и др.), меру и способ саморазвития личности (В.С. Библер [29], В.М. Межуев [166], И.А. Ильева [98]); меру человеческого в человеке, которая определяется распредмечиванием мира культуры, усвоением личностью норм, ценностей и идеалов (Л.И. Малычон) [153]; механизм социальной наследственности, передачи от старшего поколения к младшему способов осуществления жизни (В.Е. Давидович [56], М.С. Каган [103], В.В. Краевский, М.Н. Скаткин [62] и др.); степень овладения личностью социально-профессиональным опытом и ее совершенства в деятельности (А.В. Барабанщиков) [16]; меру и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах деятельности и общения (И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова [101]; форму сознания, отражающую смысловые и мировоззренческие установки человека (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) [41]; способ организации жизнедеятельности, основанный на современных научных достижениях и передовом опыте (П.Е. Решетников) [224].

Профессиональная культура специалиста рассматривается как интериоризированная общая культура, специфическим образом спроецированная в сферу профессиональной деятельности. По своей сути она представляет собой интегральное качество личности профессионала, выступающее в качестве предпосылки эффективного решения профессиональных задач, обобщенного показателя его профессиональной компетентности, условия профессионально-личностного развития и самосовершенствования.

В содержательном отношении культура социального взаимодействия рассматривается нами как составная часть базовой культуры личности и ее профессиональной культуры. Именно та ее часть, которая определяет характер и эффективность совместной деятельности специалистов и совместного решения различных жизненных задач.

Выявление сущности культуры делового взаимодействия будущих специалистов и последующего проектирования содержания образовательной деятельности предполагало установление ее структуры. При разработке ее структуры мы исходили из философского методологического принципа единства общего, особенного и индивидуально-неповторимого.

В структуре профессиональной культуры применительно к педагогическим специальностям А.В. Барабанщиков выделяет направленность личности, эрудицию и интеллигентность, нравственный облик личности, мастерство, умение сочетать научную и профессиональную деятельность, общение, потребность в самосовершенствовании, гармонию рационального и эмоционального [16]. Л.А. Нейштадт в профессиональной культуре специалиста выделяет четыре компонента: духовно-интеллектуальный, процессуальный, творческий и ценностно-эмоциональный [178]. Нам представляется более приемлемым подход к моделированию структуры профессиональной культуры, который ис-

пользуют в своих исследованиях И.Ф. Исаев и его последователи. Этот подход в «снятом виде» интегрирует в себя другие подходы [100].

В структуре культуры социального взаимодействия сотрудника полиции мы выделяем четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

- *ценностно-мотивационный компонент* – опыт ценностно-смысловых отношений, выполняющий побудительную и ценностно-ориентационную функции в социальном взаимодействии (критерий оценки: социальная направленность личности сотрудника);
- *социально-когнитивный компонент* – способность познания социальных явлений, выполняющий диагностико-прогностическую функцию в социальном взаимодействии (критерий оценки: социальный интеллект сотрудника);
- *операционально-коммуникативный компонент* – опыт социального взаимодействия, выполняющий технологическую функцию в социальном взаимодействии (критерий оценки: коммуникативная компетентность сотрудника);
- *организационно-деятельностный компонент* – опыт субъектной самоорганизации деятельности, выполняющий в социальном взаимодействии организационную функцию, обеспечивающую ему способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею (критерий оценки: субъектность сотрудника).

Ценностно-мотивационный компонент культуры социального взаимодействия сотрудника полиции включает систему общечеловеческих и профессиональных ценностных ориентаций, установок, потребностей и интересов личности, регулирующих социальное взаимодействие и определяющих стратегию ее поведения, позицию, ценностное отношение к способам жизнедеятельности и реализации социальной функции правоохранительной деятельности.

Социально-когнитивный компонент включает в себя социальные знания (знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей; социальную память (память на имена, лица); социальная диагностика (оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста);

социальное прогнозирование (предвидение развития ситуации, формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей); социальная выразительность (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль; сопереживание (способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм); способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение);

социальное восприятие (умение слушать собеседника, понимание юмора; способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству; социальная адаптация, умение объяснять и убеждать других, спо-

способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими [273, с. 11-29].

Операционально-коммуникативный, как поведенческая способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (А.А. Бодалев) [34], включает в себя систему научных знаний, которыми руководствуются субъекты социального взаимодействия при разработке ориентационной основы совместной деятельности и проектировании линии своего поведения, социальные технологии и тактические приемы работы с общественностью и средствами массовой информации, осуществления сотрудничества, соперничества и делового общения; его коммуникативная позиция, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках, способы поведения, используемые личностью в социальном взаимодействии. В его структуру входят также так называемые «интерсоциальные способности» (Е.А. Климов). Эти способности определяются им как «все те личностные качества, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контакта и организацию совместных действий» [108].

Организационно-деятельностный компонент проявляется в способности сотрудника полиции относиться к себе как к деятелю, в стремлении активно, творчески преобразовать себя и окружающий социум на основе понимания другого, на свободе выбора вариативных решений и принятии на себя ответственности за их выполнение. Он включает в себя: а) диагностико-прогностическую компетенцию (опыт целеполагания и принятия вариативных решений); б) регулятивную компетенцию (операциональный опыт самоорганизации); в) рефлексивную компетенцию (опыт рефлексии собственной деятельности и взаимодействия в социуме). В своей совокупности они выполняют интегрирующую функцию субъектной организации социального взаимодействия сотрудника полиции.

3.3. Педагогическое моделирование процесса подготовки сотрудника полиции в вузе МВД России к реализации социальной функции в современном обществе

Обоснование эффективных путей формирования в вузе МВД России у сотрудников полиции культуры социального взаимодействия предполагает разработку теоретической модели данного процесса. Использование метода моделирования позволяет выделить в системе наиболее существенные связи и отношения, наиболее важные факторы, оказывающие влияние на процесс формирования культуры делового взаимодействия, абстрагироваться от всего не существенного и на концептуальной основе описать педагогические механизмы ее развития.

Моделью называют копию реального процесса, явления или системы, которая воспроизводит наиболее существенные черты, характеристики и свойства изучаемого объекта, а именно те, которые являются наиболее значимыми по отношению к результатам [251, с. 91]. В основе моделирования лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближенного, сущностного аналога, прототипа.

Теоретическую модель процесса формирования культуры социального взаимодействия у курсантов вузов МВД России мы называем концептуальной в том смысле, что таких моделей может существовать в принципе бесконечно много, мы же предлагаем свой вариант, который отражает авторский подход к решению обозначенной проблемы и прошел апробацию на эффективность. Концептуальной данная модель является и в том смысле, что она и по структуре, и по содержанию, и технологии разработки соответствует современной исследовательской парадигме, включает в качестве структурных компонентов общепринятые характеристики, из которых складывается исследовательская концепция.

Разработка концептуальной модели предполагала решение комплекса исследовательских задач: обоснование ведущих концептуальных идей, в соответствии с которыми строится модель; выявление системы детерминации процесса формирования культуры делового взаимодействия, включающей в себя ведущие факторы, противоречия и условия ее развития; обоснование принципов образовательной деятельности, механизмов влияния на ее развитие, проектирование содержания образования, выявление и описание основных компонентов образовательной модели; а также критериев, показателей и уровней развития культуры делового взаимодействия у будущего специалиста.

При разработке концептуальной модели процесса формирования культуры социального взаимодействия у курсантов вузов МВД России мы опирались на работы А.Н. Аверьянова [3], В.Г. Афанасьева [12], В.И. Коваленко [106], В.И. Михеева [171], П.Е. Решетникова [224], Б.Я. Советова [251], А.И. Умова [272], Э.Г. Юдина [303] и др., в которых описываются процедуры разработки теоретической модели и требования, которым должны удовлетворять модели в педагогических исследованиях.

Основанием моделируемого процесса подготовки сотрудника полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе является его ориентация на преобразование исходного субъектного опыта сотрудника до уровня, обеспечивающего активную, социально ориентированную позицию, служение обществу и его преобразованию в процессе профессиональной деятельности. Субъектный опыт обучающегося рассматривается нами не с позиций его несоответствия образовательным требованиям, а с позиции его данности и индивидуальности, требующих, по мнению И.С. Якиманской, его окультуривания и обогащения [306, 176 с.]. Процесс окультуривания и обогащения осуществляется в направлениях его расширения за счет овладения обучающимся субъективно новыми способами социального взаимодействия и

обретения новых личностных и социальных смыслов правоохранительной деятельности.

Сущностью этого процесса является не передача нового опыта, а приведение имеющегося субъективного опыта сотрудника во взаимодействии с педагогами в качественно новое состояние, более адекватное актуальному социальному опыту. Этот процесс мы именуем «формирование опыта» – придание ему иной формы, более соответствующей социальному заказу. По своей сути это процесс становления и саморазвития субъектного опыта в целенаправленно задаваемых педагогических условиях. Термин «формирование» лишь подчеркивает активность и целенаправленность этого процесса. С этих позиций формулируются и цели этого процесса.

В качестве *стратегической* цели (долгосрочной, рассчитанной на весь процесс непрерывной профессиональной подготовки сотрудника полиции) выступает формирование культуры социального взаимодействия сотрудника полиции высокого уровня.

Тактической целью моделируемого образовательного процесса в вузе МВД России является формирование опыта социального взаимодействия сотрудника полиции – будущего специалиста.

Опираясь на позиции Н.В. Кузьминой, характеризующей суть субъектного подхода в образовании как превращение обучающихся с помощью педагогических средств из объекта воспитания в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития [136, с. 44-50], в качестве оперативных *целей* моделируемого процесса определены:

- формирование созидательных, познавательных и профессиональных мотивов и смыслов;
- освоение системы знаний и научных понятий, раскрывающих социальную и личностную сущность служения сотрудника полиции обществу и государству;
- овладение опытом ценностно-смысловых отношений;
- овладение опытом социального проектирования как универсального способа преобразования окружающего мира и решения профессиональных задач;
- овладение опытом применения социальных технологий, методов и приемов в социальном взаимодействии субъектной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности;
- овладение опытом субъектной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности;
- интеграция и закрепление отдельных компонентов опыта социального взаимодействия в субъектном опыте будущего специалиста;
- овладение опытом самосовершенствования и саморазвития культуры социального взаимодействия.

Педагогический процесс подготовки сотрудника полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе основывается на системно-синергетическом, деятельностном, субъектном, культурологическом, акмеологическом, компетентностном и средовом подходах.

Методологический базис теоретической модели процесса формирования у сотрудников полиции культуры социального взаимодействия составляет совокупность следующих концептуальных идей:

1. Идея использования в качестве главного педагогического средства формирования культуры социального взаимодействия «развивающего взаимодействия» субъектов (В.А. Сластенин) [244, с. 371] в процессе выполнения совместной деятельности.

Развивающим мы называем такое межсубъектное взаимодействие, которое:

- способствует развитию субъектных функций индивидов, участвующих в нем, повышению уровня самостоятельности в принятии решений, в регуляции совместной деятельности, определении способов выполнения совместной деятельности;

- побуждает к духовному росту, усвоению духовных ценностей и использованию их в качестве механизма регуляции межсубъектных отношений;

- интеллектуально обогащает всех участников совместной деятельности путем обмена информацией, ценностями, смыслами, способами деятельности, творческого заражения;

- содействует развитию и обогащению профессионального опыта субъектов, его передаче от старшего поколения к младшему, от опытных субъектов к неопытным, запуская механизмы взаимообучения;

- создает благоприятные условия для социального развития индивидов, учит их сообща решать задачи, понимать и уважать друг друга, учитывать общие интересы, сопрягать свои цели и интересы с интересами и целями других участников взаимодействия и др.;

- способствует формированию и развитию в учебных и трудовых коллективах духовного климата, творческой атмосферы, ответственного отношения к делу, общей увлеченности, взаимопомощи и др.;

- стимулирует проявление и развитие таких социальных чувств и интерсоциальных способностей, как эмпатия, чувство партнера, чувство такта, меры, умение понимать партнера без слов, прогнозировать его действия, объективно оценивать отношение окружающих к себе и др.;

- является усложняющимся по характеру совместной деятельности, в котором по мере развития опыта субъектов возрастает степень осознанности и согласованности совместных действий, повышается его результативность;

- предполагает постепенное расширение субъектного состава участников, создает возможности максимального использования потенциала социального окружения для решения профессиональных задач.

2. Идея обеспечения в учебно-воспитательном процессе созидательного контекста служения обществу.

3. Идея внешнего и внутреннего включения личности будущего специалиста в социальное взаимодействие.

Формирование культуры социального взаимодействия у будущих специалистов невозможно без включения их в разные формы совместной деятельности, в которой они могли накопить и развить субъектный опыт совместного

решения учебно-профессиональных задач. Под внешним включением личности в совместную деятельность мы понимаем создание организационно-педагогических условий для участия ее в социальном взаимодействии, направленном на достижение общих целей, побуждаемом внешним стимулированием данной активности.

В исследованиях А.В. Запорожца, Б.В. Зейгарник, Л.И. Божович, Б.С. Братуся, А.Н. Леонтьева и др. ученых было показано, что воспитательная эффективность любой деятельности зависит от той позиции, которую занимает по отношению к ней сама личность. А поэтому для эффективного формирования культуры делового взаимодействия у будущих специалистов необходимо не только внешнее включение студентов в разные формы совместной деятельности, но и внутреннее включение субъектов в процесс делового взаимодействия.

Под внутренним включением личности в процесс социального взаимодействия мы понимаем осознанное активное участие ее в процессе выстраивания стратегии взаимодействия, определении своей позиции по отношению к его целям, участникам, своего места и роли в совместной деятельности, в поиске эффективных способов достижения цели, планировании и реализации совместных действий, их регуляции, осуществлении взаимопомощи, взаимоконтроля, самооценки и взаимообучения, в обеспечении взаимопонимания с участниками взаимодействия, в рефлексии данного процесса и его результатов.

4. Идея смены позиций, ролей и функций субъектов в их взаимодействии.

Эта идея была выдвинута А.С. Макаренко. Он считал, что в коллективной деятельности необходимо постоянно менять позиции участников для того, чтобы они учились командовать и подчиняться, у них воспитывалась ответственность за свое поведение [152, с. 147].

В социальном взаимодействии смена ролей и позиций, функций субъектов необходима, во-первых, для того, чтобы они практически осваивали разные роли (организатора, генератора идей, инициатора и исполнителя, критика, ведущего и ведомого и др.). Во-вторых, смена ролей и функций позволяет курсантам освоить основные функции субъекта взаимодействия (проявления инициативы, выстраивания стратегии взаимодействия, проявления ответственности, планирования совместных действий, соразмышления, осуществления взаимопомощи, взаимной оценки, взаимоконтроля, согласования и координации действий и др.). В-третьих, на основе смены ролей и функций определяется наиболее целесообразное распределение их между субъектами в процессе совместного выполнения дел, проводится дифференциация деятельности. В-четвертых, выполнение этих ролей и функций каждым субъектом является основой самоопределения личности в социальном взаимодействии и установления взаимопонимания.

Особенно важно овладение разными позициями, ролями и функциями для сотрудников полиции, которые должны по долгу своей службы использовать разный стиль социального взаимодействия в зависимости от тех задач, ко-

торые они решают в своей служебной деятельности, субъектов взаимодействия и условий его осуществления.

5. Идея использования гетерогенного состава участников социального взаимодействия.

Слово «гетерогенный» происходит от греческого *heterogenes* – разнородный. Гетерогенный состав – неоднородный состав, составленный из неоднородных элементов.

Для эффективного формирования культуры социального взаимодействия будущих специалистов большое значение имеет разнородный состав участников совместной деятельности. Среди участников взаимодействия должны быть как опытные люди, так и те, кто совместно работать не умеет. В этом случае появляется возможность неопытным курсантам на конкретных примерах увидеть, как можно эффективно осуществлять социальное взаимодействие. Чем более разнообразным является состав групп, включенных в деловое взаимодействие, тем шире круг задач, которые они могут решать успешно. А успешность отдельных актов социального взаимодействия выступает в качестве одного из главных условий эффективности формирования культуры социального взаимодействия. Наличие субъектов с разными интересами, потребностями, способностями, разным отношением к делу вызывает необходимость взаимодополнения их действий для достижения общей цели, а значит и порождает стремление к нахождению взаимопонимания между ними, сотрудничеству, взаимопомощи, к разделению функций и специализации. Чем разнообразнее состав участников делового взаимодействия, тем противоречивее становится социальный контекст осуществления совместной деятельности и интенсивнее происходит развитие его субъектов.

6. Идея закрепления и развития позитивного опыта социального взаимодействия.

В соответствии с синергетической парадигмой механизмом развития любой системы, в том числе и культуры социального взаимодействия будущих специалистов, совершенствование социального взаимодействия обучающихся в условиях их совместной деятельности невозможно без выявления наиболее удачных способов его осуществления, осознания их другими субъектами и практического овладения ими. Наиболее целесообразным способом выявления и осознания позитивного эмпирического опыта социального взаимодействия является коллективный анализ процесса и результатов совместной деятельности.

Другим не менее важным способом расширения и обогащения опыта социального взаимодействия субъектов является изучение теоретических основ данного процесса, отражающих в обобщенном виде социальный опыт его осуществления. Поэтому наиболее эффективное формирование культуры социального взаимодействия будущих специалистов возможно лишь на основе обеспечения взаимосвязи теоретической и практической подготовки их к его осуществлению.

Закрепление позитивного опыта социального взаимодействия основывается на механизме эмоционального переживания, что предполагает обеспечение успешности осуществления отдельных актов взаимодействия и целенаправленное создание в образовательном процессе ситуаций сопереживания успеха.

Развитие опыта социального взаимодействия субъектов невозможно без последовательного усложнения совместной деятельности курсантов и повышения уровня их самостоятельности в ее организации, свободы в выборе линии своего поведения.

7. Идея взаимосвязи развития социальных отношений и формирования культуры социального взаимодействия будущих специалистов.

Формирование культуры социального взаимодействия будущих специалистов неотделимо от воспитания у них деловых отношений. Это обусловлено тем, что деловые отношения определяют характер взаимодействия субъектов в сфере профессиональной деятельности. А посредством отдельных актов взаимодействия реализуются социальные отношения.

Наиболее существенными для формирования культуры социального взаимодействия являются следующие отношения: к партнерам по совместной деятельности; к своей профессиональной деятельности; к процессу совместной деятельности; к цели совместной деятельности; к ее результатам.

Эффективные партнерские деловые отношения характеризуются открытостью, доверием друг к другу, честностью, надежностью, взаимностью, ответственностью. Именно на воспитание этих отношений следует особое внимание обращать при выполнении курсантами совместной деятельности.

8. Идея коррекции отношений на основе групповой рефлексии социального взаимодействия.

Особо важную роль в формировании культуры социального взаимодействия играет коллективная рефлексия отношений. Любые психические функции, в том числе и социальные отношения, по представлениям Л.С. Выготского, вначале возникают и проявляются как интерпсихологические, межличностные, а затем трансформируются в интрапсихологические, личностные [44; 143]. Поэтому особо важную роль в формировании культуры социального взаимодействия играет коллективное обсуждение разных способов осуществления совместной деятельности; озвучивание субъектами своих интересов, целей, намерений с последующим согласованием их с целями, намерениями и планами других субъектов; коллективный анализ процесса и результатов совместной деятельности субъектов с акцентированием внимания на деловых отношениях. Для упорядочения совместных обсуждений данных вопросов и максимального учета мнений всех участников целесообразно использовать для этих целей «разговор по кругу». При использовании данной формы коллективной рефлексии свое мнение участники высказывают по очереди. Остальным участникам запрещается при этом перебивать высказывающего мнение, дополнять его мысли, высказывать недовольство. При этом каждому должно быть

предоставлено право и возможность высказать свое мнение, дать то или иное объяснение.

Эти концептуальные идеи реализуются в системе принципов формирования культуры делового взаимодействия будущих специалистов. Система этих принципов регулирует целевые установки, содержание образовательной деятельности, способы взаимодействия субъектов образования в совместной деятельности и их отношения.

Принципы в широком смысле слова представляют собой исходные положения какой-либо теории, учения, науки; руководящие положения, установки в какой-либо деятельности. Они отражают в обобщенном виде механизмы воплощения теоретической модели и являются главными опорными конструктами педагогической концепции.

1. Принцип смыслового самоопределения в целевых установках, содержании и способах осуществления социального взаимодействия.

Данный принцип регулирует смысловые и целевые установки взаимодействия субъектов образовательного процесса. Сущность данного принципа заключается в создании наиболее благоприятных условий для постижения будущими специалистами личностного смысла совместной учебно-профессиональной деятельности и делового взаимодействия для решения профессиональных задач, для воспитания ценностного отношения к теории делового взаимодействия и эффективному опыту его осуществления. А также для самоопределения в смысловых установках конкретного совместного дела, формирования своей позиции по отношению к нему, определения своего места и роли при его выполнении, меры своей активности.

Реализация данного принципа предполагает:

- ознакомление курсантов, слушателей и студентов с сущностью социального взаимодействия и способами его осуществления, понимание его значения для общества, развития социальной общности, а также значения культуры делового взаимодействия для успешной профессиональной карьеры специалиста и выполнения функций субъекта жизни;

- ознакомление будущих специалистов с сущностью синергетического эффекта и способами его достижения в совместной профессиональной деятельности;

- включение курсантов, слушателей и студентов в такие виды и формы совместной учебно-профессиональной деятельности, в которых они могли бы реализовать свои личные интересы и потребности;

- создание организационно-педагогических условий для осознания своих интересов и потребностей в совместной деятельности, для определения своей роли, позиции, места, меры активности в общем деле;

- обеспечение успешности осуществления отдельных актов взаимодействия;

- формирование у курсантов, слушателей и студентов смысловой установки на социальное взаимодействие.

2. Принцип полифункциональной и полиролевой направленности содержания образования.

Этот принцип направлен на формирование и развитие у будущих специалистов функций субъекта социального взаимодействия. В основе данного принципа лежит методологическая идея использования во взаимодействии гетерогенного состава его участников и вариативного содержания образования.

Сущность данного педагогического принципа заключается в постоянном изменении активности курсантов, слушателей и студентов, содержания их деятельности в целях освоения всего разнообразия профессиональных позиций, ролей и функций субъектов взаимодействия, способов, форм и приемов его осуществления; для формирования индивидуального стиля социального взаимодействия специалиста на основе практического освоения и отбора способов и приемов его осуществления и «примерки их на себя»; для наиболее целесообразного распределения ролей и функций между субъектами делового взаимодействия, их специализации.

В профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел широко представлены разные формы регуляции совместной деятельности. Как человек военный, сотрудник ОВД должен быть способен быстро и качественно выполнять распоряжения и указания вышестоящих начальников в условиях оперативной обстановки. И в то же самое время, он должен уметь вести диалог, осуществлять совместную мыслетворческую деятельность, регуляцию совместных с населением, сотрудниками по службе и представителями общественности, других силовых структур действий, эффективно взаимодействовать с ними в обычных условиях жизнедеятельности.

А потому процесс формирования культуры социального взаимодействия должен основываться на реализации принципа полифункциональной и полиролевой подготовки специалиста. Что предполагает формирование у специалиста готовности к принятию и эффективному исполнению разных профессиональных функций, ролей и эффективной деятельности в разных субъектных позициях.

Реализация данного принципа предполагает:

- включение будущих специалистов в разные виды и формы совместной деятельности с изменением их позиции от исполнителя к организатору совместной деятельности на каком-то участке работы, а потом к ответственному за подготовку и выполнение всего дела в целом; от пассивной позиции в деловом взаимодействии к активной позиции;

- подбор таких совместных дел и видов учебно-профессиональной деятельности, в которых каждый курсант, слушатель и студент мог испытать себя в разных профессиональных ролях для усвоения профессиональных отношений и специфики делового взаимодействия с позиции этих ролей: криминалиста, эксперта, оперуполномоченного уголовного розыска, дознавателя, прокурора, адвоката, участкового инспектора и др.

- создание организационно-педагогических условий для практического освоения будущими специалистами функций субъекта социального взаимодействия: целеполагания (выдвижения инициатив), разработки стратегии делового взаимодействия, определения и согласования контура активности, плани-

рования совместных действий, организации взаимопомощи при выполнении совместных дел, взаимообучения, взаимоконтроля, коллективного мыслетворчества, самооценки совместных действий, проявления эмпатии, сопереживания, соучастия и др.;

- использование деловых игр и тренингов для практического овладения приемами и методами осуществления основных форм социального взаимодействия: сотрудничества, соперничества и делового общения;

- изучение курсантами, слушателями и студентами особенностей разных стратегий делового взаимодействия: 1) на сохранение межличностных отношений (стратегия обеспечения согласия); 2) на индивидуальное целедостижение без учета интересов других субъектов (стратегия конфликтного поведения); 3) решение проблемы при сохранении системы (стратегия переговоров); формирование у будущих специалистов смысловой установки на сотрудничество, взаимопомощь, взаимопонимание и сотворчество, предполагающей реализацию стратегий согласия и переговоров;

- формирование у будущих специалистов креативного стиля социального взаимодействия, позволяющего гибко строить деловые отношения с партнерами, ориентированные на разные формы поведения в совместной деятельности.

3. Принцип дифференциации и взаимодополнения ролевых отношений.

Этот принцип регулирует распределение функций и ролей субъектов в их совместной деятельности, координацию их усилий с целью оптимизации влияния совместной деятельности на формирование культуры социального взаимодействия будущих специалистов. Сущность данного образовательного принципа заключается в обеспечении максимального соответствия выполняемых курсантами, слушателями и студентами ролей, функций их психологическим особенностям и возможностям; максимальной эффективности совместной деятельности на основе ее межсубъектной дифференциации; взаимодополнения их активности и достижение на этой основе осознания необходимости сотрудничества и потребности в формировании культуры социального взаимодействия.

Для реализации данного принципа необходимо:

- использовать в образовательном процессе разные по содержанию, сложности выполнения, форме исполнения задания в рамках совместной учебно-профессиональной деятельности субъектов;

- практиковать совместные творческие проекты, к разработке и выполнению которых привлекать педагогов и курсантов, слушателей, студентов разных курсов и факультетов, разных творческих коллективов;

- наладить межпоколенный обмен опытом социального взаимодействия, его передачу от опытных субъектов к менее опытным;

- обеспечить студентам и курсантам максимальную свободу в выборе: видов проектов, в которых они участвуют; содержания и меры сложности заданий и поручений; партнеров по социальному взаимодействию; способов выполнения порученного дела;

- обучать будущих специалистов способам формирования структурно-функциональных ансамблей, направленных на решение учебно-профессиональных задач по принципу взаимодополнения;

- определять для каждого курсанта, слушателя, студента зону наиболее благоприятной самореализации в совместной творческой деятельности на основе учета сильных сторон личности, ее интересов и возможностей.

4. *Принцип полисубъектного взаимодействия* регулирует отношения между субъектами образования в процессе их совместной творческой деятельности.

Результаты совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленной на достижение общих целей, в том числе и на формирование культуры социального взаимодействия будущих специалистов, могут оказаться незначительными, если между ними нет взаимопонимания и их действия не согласованы.

Каждый из субъектов образовательной деятельности реализует в ней свои цели, интересы, потребности. Наиболее результативной образовательная деятельность и социальное взаимодействие субъектов будут лишь в том случае, когда эти цели, интересы и потребности, а также реализующие их действия будут гармонизированы между собой и с общими (групповыми и общеузовскими) целями, интересами и потребностями. Гармонизация их возможна на основе использования механизмов полисубъектного управленческого взаимодействия (П.Е. Решетников, В.И. Коваленко): деверсификации, дополнения, агрегации, иерархизации с делегированием полномочий принятия решений лидеру, рефлексивного отбора.

Реализация принципа полисубъектного взаимодействия предполагает:

- использование в образовательной системе полисубъектных форм управленческого взаимодействия;

- взаимодействие и взаимодополнение при разработке и реализации совместных проектов полисубъектных и моносубъектных форм активности;

- согласование позиций субъектов при принятии коллективных решений, поиске способов выполнения совместных дел и реализации планов;

- формирование у преподавателей, курсантов, слушателей и студентов культуры полисубъектного взаимодействия, обучение их умениям и навыкам коллективной мыслетворческой деятельности, организации совместной деятельности;

- овладение будущими специалистами и преподавателями технологиями сотрудничества, духовного и делового общения;

- использование в совместной деятельности субъектов образовательного процесса взаимообучения, сотворчества, взаимовлияния, взаимопомощи, взаимоконтроля, самооценки, соучастия, взаимной поддержки в начинаниях и в преодолении трудностей, соразмышления;

- овладение будущими специалистами технологиями конструктивного разрешения социальных конфликтов.

5. Принцип ориентации субъектов на достижение целесообразного компромисса.

Этот педагогический принцип регулирует процесс принятия совместных решений субъектами социального взаимодействия и их реализации. Сущность данного принципа заключается в создании наиболее благоприятных педагогических условий для формирования у будущих специалистов готовности идти на компромиссы для достижения успеха в решении профессиональных задач, на достижение взаимопонимания с другими участниками совместной деятельности, ради поддержания добрых отношений с партнерами. Целесообразный компромисс предполагает не уступку субъектом социального взаимодействия своих интересов в пользу других субъектов, а такой способ их согласования, при котором в жертву приносятся тактические интересы ради весьма значимых стратегических интересов, а выигрыш при этом получают все участники делового взаимодействия.

Реализация данного принципа предполагает:

- формирование у будущих специалистов психологической готовности к целесообразным компромиссам в процессе совместной деятельности;
- осознание границ компромиссного поведения;
- обучение будущих специалистов умению вести переговоры, диалог с деловыми партнерами, договариваться с ними, убеждать их;
- формирование умения прогнозировать поведение партнеров на основе анализа их интересов, потребностей, их желания идти на компромисс;
- владение способами снижения противоборства со стороны партнеров по деловому взаимодействию;
- воспитание у будущих специалистов толерантного сознания и поведения;
- обеспечение концептуального, психологического, содержательного и технологического единства в действиях субъектов на основе формирования деловых отношений, построенных с учетом общечеловеческих идеалов и ценностей.

6. Принцип сознательности в проектировании и осуществлении социального взаимодействия.

Данный принцип раскрывает механизм регуляции процесса социального взаимодействия. Регулятором поведения личности является сознание. Оно, согласно учению С.Л.Рубинштейна, включает два важнейших компонента: знание и отношение личности к тем объектам, о которых имеются соответствующие знания [231, с. 127]. В соответствии с данными теоретическими положениями сущность принципа сознательности в проектировании и осуществлении делового взаимодействия заключается в ориентации образовательной деятельности на вооружение будущих специалистов теоретическими знаниями, являющимися информационным базисом в формировании ориентационной основы делового взаимодействия, а также на воспитание мотивационно-смысловых структур, определяющих его направленность и отношение личности к способам его осуществления.

Реализация данного принципа основывается на:

- использовании в качестве ориентационной основы совместной деятельности субъектов теоретических знаний, раскрывающих механизмы организации делового взаимодействия;
- предоставлении субъектам образовательного процесса свободы в выборе линии своего поведения в деловом взаимодействии;
- включении партнеров в процесс саморегуляции совместной деятельности, проектирование и организацию делового взаимодействия;
- широком использовании индивидуальной и групповой рефлексии совместной деятельности для осознания процесса и результатов делового взаимодействия, для коррекции поведения и отношений;
- построении делового взаимодействия на основе взаимодополнения индивидуального, группового и обобщенного социального опыта его организации, эмпирического и теоретического знания;
- постоянной оценке эффективности совместных действий субъектов;
- обеспечении понимания каждым субъектом своей роли, места и смысла его действий в соответствии с общими целями и установками, а также своих партнеров по деловому взаимодействию;
- проявлении ответственности субъектов за результат совместной деятельности и за свой конкретный участок общего дела;
- ценностном отношении к своим деловым партнерам, стремлении поддерживать с ними дружеские, доверительные, надежные отношения.

На основе анализа научной литературы, раскрывающей теоретические основы социального взаимодействия и обобщения практики были выявлены механизмы согласования идей, целей, планов и действий субъектов, которые можно рассматривать в качестве основных механизмов формирования культуры социального взаимодействия будущих специалистов. К ним мы относим механизмы агрегации, иерархизации, дополнения и рефлексивного отбора.

Под агрегацией идей, целей, действий субъектов понимается такой способ их согласования и обобщения, при котором идеи, замыслы и действия каждого субъекта интегрируются в общую более сложную структуру и реализуются в ней в трансформированной, преобразованной форме [106, с. 71]. Обеспечение единства в действиях субъектов на основе механизма агрегации возможно лишь в том случае, когда субъекты делового взаимодействия готовы к компромиссу, отказу от той части их планов, идей, которая не входит в обобщенную идею.

Механизм *иерархизации* представляет собой способ согласования идей, намерений и действий субъектов социального взаимодействия, основанный на коллективном обсуждении способов эффективного решения профессиональных проблем, выявлении их достоинств и недостатков с последующим делегированием полномочий принятия решений лидеру или узурпацией этого права руководителем, используя статусные полномочия. Под делегированием полномочий в принятии решений понимается добровольный отказ субъектов делового взаимодействия от выбора наиболее подходящего способа решения пробле-

мы и предоставление этого права лидеру на основе убеждения в его высокой компетентности и направленности его решений на общую пользу. Под узурпацией права принятия решения руководителем понимается такой способ выбора линии поведения социальной общности, при котором руководитель навязывает свою волю другим участникам взаимодействия, не считаясь с их мнением, интересами, используя разные формы насилия и свои властные полномочия.

Под диверсификацией понимается механизм взаимодействия субъектов, основанный на расширении вариативности в их действиях, на стимулировании их активности в генерировании самых разных идей, разработку разных способов достижения общих целей, использовании разных средств труда, модификации продуктов трудовой деятельности, форм активности субъектов с целью последующего отбора наиболее оптимальных вариантов организации совместной деятельности и обеспечение на этой основе единства в действиях субъектов.

Под дополнением понимается такой механизм организации совместной социальной активности, при котором каждый субъект привносит в общее дело то, чего нет у других субъектов; для достижения успеха в общем деле задействуются сильные стороны каждого участника социального взаимодействия и компенсируются недостатки за счет достоинств других субъектов; деятельность каждого субъекта вписывается в единый структурно-функциональный ансамбль посредством специализации, в результате чего достигается более высокое качество деятельности; возникает синергетический эффект в результате интеграции усилий субъектов, их идей, информационного базиса.

Рефлексивным отбором называют механизм согласования социальной активности субъектов, основанный на использовании максимально разных нетрадиционных форм и способов организации совместной деятельности с последующей индивидуальной и групповой рефлексией их эффективности с целью согласования позиций партнеров в выборе наиболее целесообразных направлений ее совершенствования.

Разработка теоретической модели формирования культуры социального взаимодействия сотрудников полиции предполагала выявление основных направлений образовательной деятельности. В качестве основных направлений, в которых раскрывалось содержание образования в нашей концептуальной модели, рассматривались:

- теоретическая и практическая подготовка будущих специалистов к управлению социальными конфликтами;
- деятельность по освоению функций саморегуляции совместной деятельности;
- освоение приемов и способов установления, налаживания, поддержания и развития сотрудничества с индивидуальными и групповыми субъектами;
- ознакомление с целями, стратегиями, закономерностями, механизмами и способами противоборства, методами его ослабления;
- деятельность по освоению технологий делового и духовного общения;

– изучение особенностей разных форм поведения субъектов в социальном взаимодействии (сотрудничества, соревнования, приспособления, компромисса, избегания) и зоны их целесообразности;

– усвоение этических принципов делового взаимодействия и построения деловых отношений.

Одной из важнейших задач модернизации обучения и реализации ФГОС является не только знание нормативных документов о целях, задачах, программном содержании высшего профессионального образования на современном этапе, но и овладение организацией и способами проведения образовательного процесса на их основе.

Именно на стыке теории обучения и его практики находится водораздел современной педагогической науки, общепризнанный разрыв между ними.

Об этом, хоть и утрировано, но, по сути, правильно говорит А.А. Вербицкий: «Известный вопрос: куда же нам плыть? как никогда актуален по отношению к проблемной ситуации, сложившейся в образовании. С одной стороны, государством заданы четкие направления реформы, основным среди которых является переход на компетентностный тип образования. А с другой стороны – ничего не сказано о том, как это делать. Работники образования, прежде всего его учительский и преподавательский корпус, оказались в состоянии сказочного персонажа, которому предлагается – «пойти туда, не знаю куда, найди то, не знаю что» [40, с. 100].

Безусловно, правы Г.А. Берулава и М.Н. Берулава, отмечающие, что нужна принципиально новая методология развития системы образования, которая должна базироваться на новой методологии развития личности. Особое значение имеют сегодня подходы, обеспечивающие формирование человека в условиях новой техносреды и виртуальных миров. С учетом тенденций, которые имеют место в развитии современной цивилизации, в ближайшее время будет доминировать тренд, ведущий к изменению образовательных моделей: переход к интерактивным, динамическим, эволюционирующим моделям знания [28, с. 18].

Сегодня в профессиональной педагогике в целом, в том числе и в ведомственном образовании МВД России, весьма актуальна проблема трансформации объяснительно-иллюстративного типа обучения в инновационную практику использования интерактивных форм и методов в вузовском учебно-воспитательном процессе. «Изменения концептуальных оснований государственного образовательного стандарта, как известно, заключается в смещении акцента с минимума содержания образования на результаты образования в компетентностном формате, что является отражением общемировой тенденции возрастания «студентоцентрированности» в организации высшего образования [14, с. 116] У каждого, читающего эти строки, возникает естественный интерес к герменевтике (смыслопониманию) «студентоцентрированного» подхода. Нам импонирует точка зрения Ю.П. Ветрова и И.Ф. Игропуло, которые рассматривают его как проявление социально-гуманистической направленности образовательного процесса, предполагающего системные преобразования в образовании,

как «изменение самого типа образовательного процесса, иную организацию образовательной среды и деятельности преподавателей и студентов, как активное внедрение образовательных технологий, основанных на отношениях сотрудничества, взаимопомощи и взаимопонимания между участниками образовательного процесса, исключая жесткое управление и манипулирование личностью» [43, с. 89].

Нельзя не констатировать и тот факт, что, к сожалению, несмотря на востребованность использования в высшем образовании в целом, а при подготовке сотрудника полиции к реализации социальной функции – в особенности, диалогового подхода в обучении, в массовой вузовской педагогической практике сохраняются, по-прежнему, в своем подавляющем большинстве, монологические, объяснительно-иллюстративные методы и субъект-объективные отношения между преподавателями и курсантами, а сам процесс обучения еще далеко не обеспечен ни инновационным содержанием, ни интерактивными формами и методами обучения и воспитания будущих специалистов-профессионалов.

Да и «обучение» как категория педагогики трактуется по-разному:

1. «Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека» [18, с. 8].

2. «Целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» [22, с. 216-217].

3. «Обучение – развитие опыта обучающихся, т.е. знаний, умений, навыков, привычек» [184].

Но это все его трактовки с отзвуками традиционного, знаниевого подхода. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» ему дано обновленное, отвечающее духу времени определение: «Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [76].

Убежденный в том, что раскрытие сущности и содержания обучения является основополагающим вопросом дидактики, М.А. Мрктчян утверждает: «Если обучение считать как вид *познавательной деятельности*, то обучение надо организовать *по способу деятельности*. Если обучение есть *трансляция культуры* – то его надо организовать *на основе механизма трансляции культуры*. Если обучение является *общением*, *организованным особым способом*, то надо организовать *общение так, как происходит оно между людьми*» [174, с. 42-50].

На наш взгляд, обучение – комплексная, интегративная психолого-педагогическая категория, включающая все три указанных А.М. Мрктчяном компонента.

Более того, в последнее время все больше ученые склоняются к тому, что ведущим компонентом в обучении является общение, что обучение есть процесс взаимодействия субъектов. Известный дидакт В.К. Дьяченко утверждает, что «обучение – это особым образом организованное общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает, поднимается на более высокий уровень абстракции, поскольку ухватывает все более широкий круг разных явлений как проявление одной сущности» [66]. Обучение, таким образом, событийная ситуация, организованная определенным образом, т.е. интерактивное общение (взаимодействие, воздействие, друг на друга педагога и обучаемого). Чтобы организовать такое общение, необходимо ориентироваться на активное обучение.

Нельзя в выборе педагогических технологий, включающих цель, содержание, субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, формы, методы, приемы и средства обучения, анализ его результатов, упускать ни одного из составляющих их компонентов. И при этом важно учитывать то, что «качественно изменился и современный человек, прежде всего растущий, изменилось его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сфера, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация, что требует от психологической и педагогической науки ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования» [278, с. 7].

Но современные теоретические положения педагогической и психологической науки еще очень далеки от внедрения их в практику образования. В ней по-прежнему пока еще господствует обращение к сфере рационального сознания, доминирует вербально-монологическая форма обучения. «Однако обращение лишь к сфере теоретического познания, с опорой на соответствующие этому вербально-монологические методы обучения привело к сегодняшней ситуации, когда из учебного заведения миру является малокультурная, неадаптивная личность с неадекватными формами поведения» [28, с. 15]. Актуальной потребностью современной системы всего, а особенно вузовского образования является внедрение инновационных технологий обучения, разработанных на основе новых методологических позиций, пересматривающих коренным образом содержание таких ее компонентов, как цель, содержание, формы, методы, приемы и средства обучения. Еще раз вернемся к мыслям Г.В. Берулава, М.Н. Берулава: «Если сегодня продекларирован подход, во главе угла которого стоит организация обучения на основе разработки индивидуальных образовательных траекторий, то ему должна соответствовать технологическая проработка психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, означающая, что предлагаемые технологии обучения должны быть максимально индивидуализированы» [28, с. 19].

Мы еще раз остановились на теоретико-методологических основах инновационной педагогической практики в вузе с целью выделения основных направлений ее реализации в соответствии с требованиями времени.

Ранее уже раскрывалась в моделях новая цель вузовского образовательного процесса, коренное обновление его содержания на основе компетентностного подхода, показана и обоснована сущность и содержание профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века. Поэтому в данном параграфе раскрывается то, как цель и инновационное содержание в образовательном процессе реализуются через интерактивные формы и методы обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий.

На наш взгляд, принципиально важно показать, как на базе преемственности традиций и новаторства в образовательной деятельности при претворении в жизнь нового социального заказа государства и общества идет переход вузов в инновационный режим работы. С позиции признания нами преемственности традиций и новаторства в образовательной деятельности в ходе претворении в жизнь нового социального заказа общества и государства, процесс включения преподавателей в инновационную деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения, воспитания и развития курсантов и слушателей стал актуальным и востребованным.

Одним из таких новых направлений, на наш взгляд, востребованных для решения задач подготовки сотрудников полиции к профессиональной деятельности в изменяющихся социальных условиях, является витагенное обучение – реальный путь к истинному сотрудничеству преподавателей и курсантов, воспитателей и воспитуемых, реальный путь слияния образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные. Голграфический подход – это объемное овладение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества. Реализуя компетентностный подход в образовании, мы обучаем своих подопечных развитию опыта человека, т.е. его знаний, умений, навыков, привычек; воспитывая – развиваем направленность личности в содержании образования на основе культуры. А.С. Белкин в этом процессе рекомендует различать два понятия: опыт жизни и жизненный опыт. **Опыт жизни** – витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. К сожалению, именно на этом информационно-тематическом уровне и идет в своем большинстве по-прежнему процесс обучения в высших профессиональных учреждениях. Опоры в обучении студентов на жизненный опыт явно недостаточно.

Жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности обучающегося, отложенная в резервах долговременной памяти и находящейся в постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях.

Витагенное обучение необходимо, так как это обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта студента, его интеллектуального психологического потенциала в образовательных целях.

Переход витагенной информации, по мысли А.С. Белкина, в жизненном опыте проходит через несколько стадий. *Первая стадия* характеризуется первичным восприятием витагенной информации, еще как недифференцирован-

ной. *Вторая стадия* – оценочно-фильтрующая. Студент определяет значимость полученной информации в филогенезе (с общечеловеческих, групповых, гностических позиций), а потом – в онтогенезе, т.е. с позиций личной значимости. *Третья стадия* – установочная. Студент в ходе занятия стихийно или осмысленно создает установку на запоминание информации на конкретный период [23]. Творчески используя витагенное обучение, мы убедились в эффективности теории стадий перехода витагенной информации в жизненный опыт студентов, построив семинарское занятие по формам, методам, приемам и средствам в соответствии с теоретическими положениями А.С. Белкина. Более того, практика проведения «мастер-классов» с витагенным направлением в технологии образовательного процесса убедила нас и в том, что в процессе витагенного обучения с голографическим подходом реализуется высокая форма сотрудничества педагога и студентов, при этом обе стороны соединяют воедино деловые и личностные отношения на основе сотворчества. Мы в полной мере использовали источники витагенного обучения: средства массовой информации: научную, техническую и художественную литературу; произведения искусства; социальное, деловое и бытовое общение; различные виды деятельности, обновляя и обогащая образовательный процесс. Именно эти источники, как утверждает А.С. Белкин, составляют основное содержание, главный «нерв» витагенной информации. Концентрируясь на полюсах успеха и неуспеха, достижений и ошибок, витагенная информация трансформируется в витагенный (жизненный) опыт [23].

«Субъективный опыт личности (по Э.Ф. Зееру) включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. По мнению А.С. Белкина, включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а с другой – обогащает жизненный опыт» [23]. Поэтому нам импонирует проведение образовательного процесса на основе витагенного обучения. Ведь в обычном учебном процессе просматриваются традиционная логика передачи знаний и логика получателя знаний: преподаватель транслирует знания, а студент должен доказать, что эти знания им усвоены, стали его достоянием. В центре внимания – процесс усвоения знаний... Все несовершенство этого взаимодействия в том, что само по себе знание не является ценностью. Студент при таком обучении не рассматривается в качестве равноправного участника процесса, потому что он не является носителем ценностного знания. Знание в этом случае рассматривается как средство достижения самих целей, но меньше всего – как цель приобретения ценности, т.е. научного знания. Ценностью для студента будет то знание, которое он воспринимает как личностно значимое. Для студентов, как и для всех обучающихся, самодостаточными будут лишь те знания, которые он прочувствовал, осознал, испытал на практике и хочет сохранить в запасниках своей долговременной памяти, т.е. то, что составляет его жизненный опыт: память мыслей, память чувств, память действий.

Следовательно, опора на жизненный опыт курсанта – главный путь превращения образовательных знаний в ценность. Первым условием, способствующим превращению витагенной информации в педагогический инструментарий, выступает ценностное отношение к научному знанию, способствующее реализации главной цели компетентностного подхода – повышению качества образования. Актуализация витагенного опыта является своего рода инструментом для организации образовательного процесса в условиях осуществления разработанного А.С. Белкиным голографического подхода.

Голографический метод проекции в обучении как процесс объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетает в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами. Это: 1) витагенная проекция – витагенная информация, востребованная преподавателем в процессе обучения; 2) стереопроекция – информация, идущая от преподавателя, использующего витагенную информацию студентов; 3) голографическая проекция – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки, произведения искусства и др.

А.С. Белкин указывает на следующие технологии голографического метода в преподавании, творчески использованные нами в обучении в вузе:

- *прием ретроспективного анализа жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе;*
- *прием стартовой актуализации жизненного опыта студентов, заключающийся в том, что необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают студенты, прежде чем они получают необходимый запас образовательных (научных) знаний;*
- *прием опережающей проекции образования, смысл которой заключается в том, чтобы изложить ее как витагенную;*
- *прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели, когда необходимо актуализировать не столько витагенные значения, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации;*
- *прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций, состоящий в том, что дидактический материал излагается, используется с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами. Этот прием воспитывает ценностное отношение к знанию;*
- *прием витагенных аналогий в образовательных проектах, соответствующий формуле «В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было».*
- *прием витагенного одухотворения живой и неживой природы с целью «очеловечивания» их, приписывая человеческие качества, мотивы действия, раскрывая таким образом глубинный смысл образовательных связей, процессов;*
- *технология творческого синтеза образовательных проекций, цель которой – формирование у студентов художественного языка и образа эпохи, навыков ее художественного голографического изображения.*

• *технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов*, смысл использования которой заключается в том, чтобы дать студентам возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта, материалами для которой послужили бы витагенный опыт и информация, полученная в процессе обучения.

В.В. Краевский и А.В. Хуторской отмечают, что «содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре (конечно, не по объему), социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел» [128]. Реализация этого положения в образовательном процессе стала одним из основных направлений совершенствования образовательного процесса в Белгородском юридическом институте МВД России.

А.М. Новиков в своей работе «Основания педагогики» убедительно показывает, что современная организация учебного процесса предполагает реализацию трех параллельных, в значительной степени независимых друг от друга линий, выделяемых в соответствии с тремя уровнями активности личности обучающегося: **ситуативным, надситуативным и творческим. Первая линия** активности студентов и их совместной деятельности с преподавателем заключалась в решении проблемных вопросов теоретического собеседования по теме семинарского занятия, т.е. традиционных учебных задач как мини-проектов образовательной деятельности, усложненных необходимостью поиска ответов на ряд проблемных вопросов. Это соответствует, по А.М. Новикову, *ситуативной активности*. **Вторая линия** – решение тактических учебных задач, соответствующих надситуативной активности студентов (например, дискуссия по самостоятельно подготовленному вопросу «Психика и половые различия»). Это уже в проекте-сценарии семинарского занятия и его практическом проведении более крупный блок, включающий творческую познавательную деятельность студентов. **Третья линия** – решение творческих продуктивных проблем на семинаре в виде работы с тестами, задачами, решение стандартных и нестандартных ситуаций.

«Отмечается, – подчеркивает Г.И. Ибрагимов, – что учебные задачи второго и третьего уровней должны быть включены в учебные программы как обязательные компоненты учебного процесса. Только в этом случае можно говорить о действительной реализации компетентностного подхода к образованию» [88, с. 128].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абаминина А.Д., Бондарева Т.В.* Интегративный подход к формированию личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование. 2009. № 1.
2. *Аббасов З.А.* Традиционное и инновационное в современном российском образовании // Философские науки. 2005. № 9.
3. *Аверьянов А.Н.* Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. 263 с.
4. *Акапьев В.Л.* Формирование информационной компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений в системе регионального дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2011.
5. Актуальные аспекты формирования российской полиции (организационно-правовые, управленческие и социальные) // Евразийский юридический портал. Электронный ресурс. <http://www.eurasialegal.info>
6. *Александр Дж.* Человек среди людей: понимание и взаимодействие / пер. с англ. И.С. Козыревой. – М.: Прогресс: культура, 1995. 504 с.
7. *Англо-русский словарь* / сост. В.К. Мюллер. – М., 1970.
8. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. 272 с.
9. *Андреева А.Л.* Компьютерная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа педагогики // Педагогика. 2005. № 4.
10. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 1994. 380 с.
11. *Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. 197 с.
12. *Астанин А.В., Стороженко И.В., Санатин В.П.* Взаимодействие органов государственной власти с институтами гражданского общества в сфере противодействия коррупции (результаты конкретно-социологического исследования). Мониторинг правоприменения. – М., 2011.
13. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание и управление. – М.: Просвещение, 1983. 230 с.
14. *Базарный В.* Главная опасность цивилизации // Народное образование. 1998. № 9-10.
15. *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа в системе высшего образования в Европе: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2002.
16. *Байденко В.И.* Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ // Высшее образование в России. 2009. № 10.
17. *Байденко В.И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. № 2. С. 116.

18. *Барабанищikov А.В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. 1981. № 1. С. 12-19.
19. *Баранников А.В.* Компетентностный подход и качество образования. – М.: Московский центр качества образования, 2008.
20. *Баскаков А.М.* Педагогика: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. – Челябинск: ЧГМКИ, 2007. 243 с.
21. *Бездухов В.А., Мишина П.В., Правдина О.В.* Теоретические проблемы профессиональной компетентности учителя. – Самара: СамГПУ, 2001.
22. *Безукладников К.Э.* Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя // Современные направления развития педагогической мысли и педагогики И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июля 2009 г., г. Пермь). Ч. 1. – Пермь, 2009.
23. *Белкин А.С., Ткаченко Е.В.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005. 315 с.
24. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Южно-уральское книжное изд-во, 2004.
25. *Белогуров А.Ю.* Развитие современного профессионального образования: стратегия преодоления кризиса // По ту сторону кризиса: модернизационный потенциал фундаментального образования, науки и культуры / под ред. А. Колганова, Р. Крумма. – М.: Культурная революция, 2010. С. 129-132.
26. *Беляев В.И.* Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство. – М.: МНЭПУ, 2000. 224 с.
27. *Бергер П.Л.* Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / пер. с англ.; под ред. Г.С. Батыгина. – М.: Аспект Пресс, 1996. 168 с.
28. *Берестова Л.И.* Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
29. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. с англ. – М., 1989.
30. *Берулава Г.А., Берулава М.Н.* Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. № 4. С. 11-20.
31. *Библер В.С.* Две культуры. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 12-18.
32. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
33. *Богдасарьян Н.Г., Петрунова Р.М., Васильева В.Д.* Дихотомия «фундаментальное» в высшем техническом образовании // Высшее образование. 2012. № 5.
34. *Боголюбов Л.Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществоведения в школе. 2002. № 9.

35. *Богомолов О.Т.* Экономика и общественная среда // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Научные записки и очерки. – М., 2008.
36. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
37. *Болотов В.Я., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 3. С. 8-14.
38. *Боровских А.В., Розов Н.Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров / Москов. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, фак. пед. образования. – М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
39. *Брутенц К.Н.* Пагубный упадок нравов: нужна действенная терапия // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – М., 2008. С. 396-397.
40. *Васильева Е.Н.* Инновационная парадигма российского социокультурного образования: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 2007.
41. *Вебер М.* Избранное: образ общества / отв. ред. и сост. Я.М. Бергер и др. – М.: Юрист, 1994. 704 с.
42. *Вербицкий А.А.* Реализация компетентного подхода в образовательном процессе»: материалы «круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 100-121.
43. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слов. – М.: Русский язык, 1980. 320 с.
44. *Вершиловский С.Г.* Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 108.
45. *Ветров Ю.П., Игропуло И.Ф.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения // Высшее образование в России. 2012. № 5.
46. Витagenное обучение с голографическим методом проекций: материалы лекций. – Нижний Тагил: НТО ИРРО, 1997.
47. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 420 с.
48. *Вяземский Е.* Социогуманитарное образование: проблемы и приоритеты. – М.: Просвещение и наука, 2012. Вып. 2.
49. *Гаргай В.Б., Куракбаев К.С.* Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта). – М., 2009.
50. *Герасимов И.Г.* Структура научного исследования. – М.: Наука, 1985.
51. *Гершунский Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3-12.
52. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. 608 с.
53. *Гликман Н.З.* Кризис воспитания // Инновации в образовании. 2000. № 6.

54. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов // Европейский фонд образования (ЕФО). 1997.
55. *Горшков М.К.* Российское общество как новая социальная реальность. Вместо предисловия / отв. ред. М.К. Горшков // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 6. – М.: ИС РАН, 2007. С. 5.
56. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика – М., 2002.
57. *Гребнев И.В., Чупрунов Е.В.* Фундаментальная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности // Педагогика. 2010. № 8.
58. *Гринберг Р.С.* Пятнадцать лет рыночной экономики в России // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 7. С. 588.
59. *Давидович В.Е., Жданов Ю.А.* Сущность культуры. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1977. 145 с.
60. *Давыдов М.А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики. Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973.
61. *Данилюк А.Я.* Как нам преобразовать образование: материалы круглого стола // Педагогика. 2010. № 6.
62. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. 24 с.
63. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М.* Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1.
64. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище. – UNESCO, 1996.
65. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. 319 с.
66. *Дондурей Д.Б.* Без обновления массового сознания социально-экономические преобразования обречены // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Научные записки и очерки. – М., 2008. С. 73.
67. *Донцов А.В.* Взаимодействие оперативно-розыскных органов в борьбе с преступностью на межведомственном уровне // Правоохранительные органы. 2006. № 3-4. С. 125-129.
68. *Дурнева Е.Е.* Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: из материалов «Круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 105-106.
69. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. 192 с.
70. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии / изд. подгот. А.Б. Гофман. – М.: Наука, 1991. 360 с.
71. *Евстратов А.Э.* Теория и история права и государства; история правовых учений: дис. ... канд. юрид. наук. – Омск, 2005. С. 201.

72. *Егорышев С.В., Линкевич А.Е.* Из истории взаимодействия правоохранительных органов с институтами гражданского общества и населением в Российской Федерации // Вестник ВЭГУ. 2011. № 5 (37). С. 12-13.
73. *Ермаков Д.С.* Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 2. С. 8-33.
74. *Ершов П.Н.* Режиссура как практическая психология. – М., 1972.
75. *Жаркова Л.С.* Организация деятельности учреждений культуры. – М., 2010.
76. *Завалишина Д.Н.* Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991.
77. *Загвоздкин В.К.* Определение и границы понятия ключевых компетенций // Тезисы доклада конференции «Введение в современные социальные проблемы». – М., 1994.
78. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. 192 с.
79. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». www.consultant.ru.
80. *Зайцев А.В.* Структурность и полифункциональность институционального диалога в социально-политическом дискурсе власти и общества // Власть. 2011. № 6. С. 38-40.
81. *Звягинцева Н.Ю.* Инновационные процессы в современном российском образовательном пространстве // Известия Южного федерального университета. 2010. № 2.
82. *Зеер Д.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Педагогика. 2003. № 3.
83. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2003. № 10. С. 8-14.
84. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сырманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005.
85. *Зеер Э.Ф.* Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 21-31.
86. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
87. *Зимняя И.А.* Компетентность человека как новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2: Компетентность человека – новое качество: материалы 13 Всерос. совещания. – М.: Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
88. *Зимняя И.А.* Общая характеристика видов и состава компетентности. – М., 2004. 381 с.
89. *Змеев С.И.* Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. 2012. № 5. С. 69-74.

90. *Золотарев И.И.* К вопросу о совершенствовании деятельности органов внутренних дел с учетом положений Федерального Закона «О полиции» // Вестник Воронежского института МВД России. 2011. № 4. Электронный ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n7k-voprosu-o-sovershenstvovanii-deyatelnosti-organov-vnutrennih>

91. *Ибрагимов Г.И.* Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический аспект // Педагогика. 2012. № 6.

92. *Ибрагимов Г.И.* Основания педагогики // Педагогика. 2011. № 3. С. 12.

93. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия. Инструментарий. – М., 2003.

94. *Иванов Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. Теоретические аспекты в управлении качеством образования (УКО) // Завуч. 2008. № 1. С. 3-26.

95. *Иванова Е.О.* Допредметное содержание образования как объект конструирования // Педагогика. 2006. № 7.

96. *Иванова Е.О.* Методические основы компетентностного подхода в образовании: сборник научных трудов. – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2008. С. 7-17.

97. *Иванова Е.О., Осмолова И.М.* Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011.

98. *Ильенков Э.В.* Философия культуры. – М.: Политиздат, 1991. 464 с.

99. *Ильинский И.М., Гуревич П.С.* Понимание, как цель образования / Знание. Понимание. Умение // Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2006. № 1.

100. *Ильченко А.Р., Гуз Р.Ж.* Модернизация образования как национальная проблема // Педагогика. 2011. № 4.

101. *Ильяева И.А.* Культура общения: опыт философско-методологического анализа. – Воронеж: ВГУ, 1989. 157 с.

102. Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор / обзор В.Я. Ляудис; под ред. Р.В. Герф. – М., 1992. С. 9-10.

103. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. 208 с.

104. *Исаев И.Ф., Ситникова М.И.* Творческая самореализация учителя: культурологический подход. – Белгород: БелГУ, 1999. 165 с.

105. *Исаева Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе. (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов н/Д., 2003. 427 с.

106. *Каган М.С.* Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. 360 с.

107. *Карпова С.Г.* Социальное взаимодействие: автореф дис. ... канд. социол. наук. – М., 2011. 134 с.

108. Ключевые компетенции 2000. Программа OCR RECOGNISING ACHIEVMENT Oxford Cambridge and RSA Examinations.

109. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: монография. – Белгород: БелГУ, 2004. 320 с.
110. Коваленко В.И., Маторина О.П., Соколова О.А. Актуальные проблемы социокультурного образования в условиях реализации ФГОС ВПО. – Белгород, 2012.
111. Коваленко Е.В. Педагогические условия формирования культуры делового взаимодействия будущих специалистов (на материале вузов МВД России): дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: БелГУ, 2008. 202 с.
112. Коваленко Е.В., Коваленко В.И. Развитие социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников российской полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 15-17.
113. Коваленко В.И., Шарова А.М. Созидательная культура специалиста: диагностико-целевой компонент технологии формирования в образовательном процессе // Alma mater Вестник высшей школы. 2013. № 5. С. 62-68.
114. Коган Л.Н. Социология культуры. – М.: Политиздат, 1992. 234 с.
115. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. 176 с.
116. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Народная асвета, 1976. 350 с.
117. Колонтаевская И.Ф. Педагогика профессионального образования кадров полиции зарубежных стран: Анализ, оценка, использование опыта: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. 461 с.
118. Кон И.С. Психология доброго поступка. Этическая мысль. – М.: Политиздат, 1988.
119. Кондаков А.М. Надо отказаться от догоняющей модели образования // Общественные науки. – М.: Просвещение, 2012. Вып. № 1.
120. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. № 5. С. 18-28.
121. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Межведомственный информационный бюллетень. 2002. № 7.
122. Концепция ключевых компетенций и ее внедрение в систему австрийского среднего образования ZSE - Zentrum für schulentwicklung. Abteilung II: Evaluation und schulforschung 2002.
123. Концепция национальной безопасности: Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 (ред. от 01.07.2014) «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года».
124. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
125. Кораблев С.Е. Социально-ориентированная стратегия деятельности полиции как фактор ее профессиональной эффективности // Научный портал МВД России. 2013. № 2. С. 97-107.
126. Кораблев С.Е. Социальная функция государства: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2000. 181 с.

127. *Кораблев С.Е.* Стратегии деятельности полиции в контексте построения отношений доверия с населением // Научный портал МВД России. 2013. № 2 (22). С. 92-111.
128. *Коэн Г.* Искусство вести переговоры и заключать сделки / пер. с англ. А. Найденовой. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. 381 с.
129. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей // Чебоксары. 2001. С. 16.
130. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003.
131. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3-10.
132. *Краевский В.В.* Проблема научного обоснования обучения (методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977.
133. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. – М., 2000. С. 3-7.
134. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.
135. Краткий словарь иностранных слов. – М., 1952.
136. *Кругликов А.* Начало предварительного следствия органом дознания как форма его взаимодействия со следователем // Уголовное право. 2005. № 3. С. 86-88.
137. *Крымец Л.В.* Социальное взаимодействие в контексте философии диалога // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Т. 24 (63). 2011. № 2. С. 245-253.
138. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
139. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. 32 с.
140. *Кукушин В.С.* Педагогические технологии: учебное пособие. – М., 2004. 336 с.
141. *Кульневич С.В.* Педагогика личности: от концепций до технологий. – Ростов н/Д.: Учитель, 2001.
142. *Купцова Е.Б.* Понятие о компетентности в контексте проблемы качества образования // Среднепрофессиональное образование. 2009. № 2. С. 14-15.
143. *Лазарев В.С.* Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: из материалов «Круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 105-106.
144. *Ландшеев В.* Концепция минимальной компетентности // Перспективы. Вопросы образования. 1998. № 1.
145. *Левашиов В.К.* Социополитическая динамика российского общества: 2000-2006. – М., 2007.
146. *Леднев В.С.* Государственные образовательные стандарты в системе общего образования (Теория и практика) / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002.

147. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. 320 с.
148. *Лихачев Д.С.* Культура как целостная среда // Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: СПбГУП, 2006.
149. *Логвинов И.И.* Технологический подход к педагогике // Народное образование. 2010. № 9. С. 41-50.
150. Логический словарь «Дефорт» / под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – М.: Мысль, 1994.
151. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. 270 с.
152. *Ломов Б.Ф.* Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими // Правовые и социально-психологические аспекты управления. 1972. С. 3-12.
153. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение: стратегия и практика. – М.: МГУ, 1994. 247 с.
154. *Майорова В.И.* Методы организации специализированной элитарной подготовки технических специалистов в инновационном вузе // Материалы секционных заседаний Международной конференции VII международного форума «Высокие технологии XXI века» 24 апреля 2007 / под ред. И.В. Федорова, А.Н. Тихонова. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. С. 167-171.
155. *Макаренко А.С.* Избранные педагогические произведения. – М.: Учпедгиз, 1946. 303 с.
156. *Малычон Л.И.* Развитие культуры диалога в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. 21 с.
157. *Манушин Э.А.* Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. 2013. № 4. С. 17.
158. *Манюкова В.Н., Кузьмина О.В.* Влияние современных социально-экономических условий на формирование специальных компетенций // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 8-9.
159. *Манюкова В.Н., Кузьмина О.В.* Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // Среднее профессиональное образование. 2009. № 2.
160. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука. – М.: Политиздат, 1983. 230 с.
161. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 34-35.
162. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996.
163. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М., 1993.
164. Материалы круглого стола «Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе» // Педагогика. 2013. № 3.
165. *Маторина О.П., Соколова О.А.* Учебно-методологическое пособие по составлению программ учебных дисциплин в соответствии с требованиями

ФГОС ВПО для бакалавриата (на примере разработки программы по дисциплине «Психология»). – Белгород, 2012.

166. *Маторина О.П., Соколова О.А.* Педагогическая технология как условие реализации компетентностного подхода в высшем социально-культурном образовании (теория, опыт, проблема, перспектива). – Белгород, 2012.

167. *Матросов В.Л.* Новый учитель для новой российской школы // Педагогика. 2010. № 5. С. 18-23.

168. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: учебно-методическое пособие / под ред. проф. В.В. Лаптева. – СПб., 2008. 272 с.

169. *Межуев В.М.* Идея культуры: очерки по философии культуры: монография / Ин-тут философии РАН. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.

170. *Мещерякова А.М.* Формирование опыта созидательной деятельности будущего специалиста в условиях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: БелГУ, 2014. 204 с.

171. *Миронов В.Г.* Инновационная направленность – фактор конкурентоспособности педвуза // Педагогика. 2012. № 1.

172. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития. – М., 1998.

173. *Михалева Л.В., Кузнецова Е.М.* ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм // Высшее образование в России. 2012. № 5.

174. *Михеев В.И.* Моделирование и методы и измерения в педагогике: научно-методическое пособие. – М.: Академия, 1987. 128 с.

175. *Монахов В.Д.* Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: из материалов «Круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 110-115.

176. *Москвитина Л.Н.* Формирование профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы на курсах повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013.

177. *Мрктчян М.А.* Перспективы развития дидактики // Инновации в образовании. 2010. № 5. С. 42-50.

178. *Мухаметзянова Г.В.* Педагогическая стратегия образования трансформации качественного образования студентов средней профессиональной школы // Профессиональное образование в России: методология и теория / Гуманитарный центр «Владос». – Казань: ИПП ПОРАП, 2005.

179. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Инс-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 368 с.

180. *Наперов В.Я.* Разговаривая с Ли Якоккой // Специалист. 2000. № 4. С. 32.

181. *Нейштадт Л.А.* К вопросу о понятии педагогическая культура // В помощь начинающему учителю: методические рекомендации. – Даугавпилс, 1990. 66 с.

182. Национальная идея России: в 6-ти т. Т. 3 / под общ. ред. С.С. Сулакшина. – М.: Научный эксперт, 2012.

183. *Никонова З.В.* Методологическая компетентность субъекта послевузовского профессионального образования в контексте проблемы методологии педагогики // *Культурная жизнь Юга России*. 2010. С. 44.
184. Новейший энциклопедический словарь – 20 000 статей. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
185. *Новиков А.М.* Культура как основание содержания образования // *Педагогика*. 2011. № 6. С. 3-14.
186. *Новиков А.М.* Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2010. 208 с.
187. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2011.
188. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе // *Парадоксы, наследие, векторы развития*. – М.: Эгвест, 2000.
189. Нравственность российского общества и факторы влияния (интернет, телевидение). Электр. ресурс. <http://rusrand.ru/analytics/nravstvennost-rossijskogo-obschestva-i-factory-vlijaniya-internet-televidenie>
190. *Новиков А.М.* Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? // *Народное образование*. 2011. № 1.
191. Новый большой энциклопедический словарь [БЭС]. – М., 2012.
192. *Нургалиев Р.Г.* Органы внутренних дел и их роль в обеспечении социально-экономической безопасности страны. – М., 2010. С. 139.
193. *Обозов Н.Н.* Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1979.
194. О преподавании философии: материалы «круглого стола» // *Вопросы философии*. 2007. № 9.
195. *Общая и профессиональная педагогика* / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-граф, 2006. 368 с.
196. *Ольховая Т.А.* Субъектность как основание новой парадигмы образования // *Социально-экономические проблемы образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. – Уфа: ИЭПУР, 2007. С. 43-46.
197. *Ольховая Т.А.* Теория и практика становления субъектности студента университета: научно-методическое пособие для преподавателей университета. – Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. 117 с.
198. Определение и Отбор Компетенций (DeSeCo): теоретические основания». Стратегический доклад <http://www.ppdunivers.krasu.ru/bibl/pedagog...razvine/>
199. *Орлов В.И.* Компетентность и профессионализм в контексте знания, умения и навыка // *Среднее профессиональное образование*. 2011. № 6.
200. *Осадная Г.А.* Социальная сфера общества: теория и методология социального анализа. – М.: Союз, 1996.
201. *Охохони Е.М.* Генезис идей социального государства // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2010. Вып. 23. № 25. С. 6-10.
202. *Парсонс Т.* О структуре социального действия / под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского – М.: Академический Проект, 2000. 890 с.
203. *Пассов Е.И.* Образование и учитель в современном мире // *Преподаватель*. – М., 1998. С. 19-21.

204. *Пахомкина М.Е.* Таганрогский государственный радиотехнический институт // Высшее образование. 2006. № 1.
205. Педагогика профессионального образования: учебно-методическое пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007.
206. Педагогика: Теории, Системы, Технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2008.
207. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – изд-е 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Март, Феникс, 2010.
208. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
209. *Петрова М.П.* Повышение квалификации работников профессионального образования для инноваций: научно-методологические аспекты // Инновации в образовании. 2010. № 9.
210. *Петровская Л.А., Спиваковская А.С.* Воспитание как общение – диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 56-62.
211. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. – М., 1989.
212. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
213. *Передерий А.В.* Социальный диалог как механизм формирования культуры мышления сотрудника полиции: дис. ... канд. филос. наук. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014.
214. *Пинский А.* Реформофобия: уничтожение образования // Народное образование. 2002. № 8.
215. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. – М., 1981.
216. *Плюснин Ю.М.* Два полюса ценностного развития личности // Вестник Новосибирского государственного университета. 2009. № 3. С. 8-14.
217. *Подласый И.П.* Педагогика: в 3-х кн. Теория и технология обучения. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Владос, 2007.
218. *Половинкин В.А.* Социальный механизм взаимодействия полиции и институтов гражданского общества: дис. д-ра социол. наук. – СПб., 2014.
219. *Полстовалов О.В.* Виды и формы организационного и организационно-тактического взаимодействия в ходе осуществления расследования // Право и государство: теория и практика. 2007. № 12(36). С.113-121.
220. Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // СПО. 2009. № 2.
221. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7. С. 20-34.
222. Психологический словарь. – 3-е изд., доп. и перераб. / авт.-сост. В.Н. Капарулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
223. Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. А.А. Радугина. – М.: МГУ, 2000.

224. *Путин В.В.* Обращение Президента Российской Федерации В.В. Путина на расширенном заседании коллегии МВД России 17 февраля 2006 г. // Российская газета. 2006. № 35 (4001). 18 февраля. С. 1-2.
225. *Пучкова Е.Б.* Из материалов «круглого стола // Педагогика. 2013. № 3.
226. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
227. *Решетников П.Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
228. *Родионова О.В.* Социальная функция современного государства: дис. ... д-ра юрид. наук / Ин-т государства и права РАН. – М., 2007. 353 с.
229. *Родионова О.В.* Характерные черты социальной функции современного государства // История государства и права. 2007. № 3. С. 9-10.
230. *Розов Н.Х.* Проблемы психолого-педагогического образования и подготовки педагогических кадров непедагогических вузов // Педагогика. 2010. № 5.
231. *Ромек В.Г.* Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. 1999. № 9.
232. *Рототаева Н.А.* Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
233. *Рубинштейн Л.П.* Принципы и путь реализации психологии. – М., 1959.
234. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – 2-е изд. – М., 1946. 704 с.
235. *Румянцев Н.В.* Полицейский должен стать эталоном профессионализма и высокой нравственности для общества, которое защищает // Парламентская газета. 2012. 11 апреля.
236. *Рыхлова Н.Н.* Социальная метафункция педагогической деятельности как функция творения социального будущего // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Wschodnie partnerstwo-2013». Volume 20. Filozofia.: Przemysl. Nauka i studia. С. 33-37.
237. *Рыхлова Н.Н.* Социальная метафункция педагогической деятельности: темпоральный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Саратов, 2011. 19 с.
238. *Саженова Е.Ю.* Истоки социальных функций государства // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 597-599
239. *Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель социального. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. 442 с.
240. *Салихов Г.Г.* Человек в глобализирующемся мире: социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук. – Уфа, 2010. 373 с.
241. *Саранцев Г.И.* Гармонизация методической подготовки бакалавров педагогического образования // Педагогика. 2013. № 3. С. 59-66.

242. *Селевко К.К.* Компетентности и их квалификация // Народное образование. 2004. № 4.
243. *Сергеев Н.К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2010. № 5.
244. *Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29-37.
245. *Сидоренко В.Ф.* Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. № 4.
246. *Скибицкий Э.Г., Шабанов А.Э.* Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы: монография. – Новосибирск: СИФБД; СГА, 2004. 224 с.
247. *Сластенин В.А.* Субъектно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании. – М.: Издательский Дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000. С. 371.
248. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко И.Ф.* Педагогика. – М.: Академия, 2002. 576 с.
249. *Словарь иностранных слов.* – 16-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. 702 с.
250. *Словарь психолога-практика* / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001.
251. *Словарь психолога-практика* / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2006. 487 с.
252. *Смелзер Н.* Социология = Sociologi: пособие для вузов / пер. с англ., науч. ред. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 1994. 688 с.
253. *Смолин О.Н.* Об основаниях стратегии модернизации в России: роль образования и науки // Almatmater. Вестник высшей школы. 2005. № 4. С. 17-22.
254. *Советов Б.Я., Яковлев С.А.* Моделирование систем: учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1995. 220 с.
255. *Современные образовательные технологии* / под ред. акад. РАО Н.В. Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
256. *Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие для вузов* / под науч. ред. Е.И Григорьевой. – Тамбов, 2004.
257. *Соколов А.В.* Введение в теорию социальной коммуникации. – СПб., 1996. 240 с.
258. *Соколов Э.В.* Культура и личность. – Л.: ЛГУ, 1972. 252 с.
259. *Соколова И.И.* Педагогическое образование: противоречия и прогнозы развития // Педагогика. 2010. № 5. С. 8-15.
260. *Соколова О.А.* Формирование гражданственности и правовой культуры студентов в образовательном процессе вузов культуры и искусств: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2011.
261. *Сорокин П.А.* Система социологии. Т.1. – М., 1993.
262. *Сорокоумова Е.П.* Педагогическая психология: краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. 208 с.

263. Социальные неравенства в социологическом измерении: аналитический доклад ИС РАН. – М., 2006.

264. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

265. *Строилова А.Я.* Управленческая культура руководителя как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.

266. *Ступина С.Б.* Технология интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. – Саратов: Наука, 2008.

267. *Суворова С.А.* Созидательное взаимодействие подростков в школьном классе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 73-2. С. 94-105.

268. *Сундиев И.Ю., Фролов А.Б.* Вторая попытка: необходимость и возможность восстановления социального системогенеза. <http://spkurdyumov.ru/biology/vtoraya-popytka-neobxodimost-i-vozmozhnost-vosstanovleniya-socialnogo-sistemogeneza/>

269. *Темербекова А.А.* Информационная компетентность учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

270. *Темербекова А.А.* Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: монография / под ред. С. Б. Серяковой. – М.: МПГУ, 2009. 281 с.

271. *Тестов В.А.* Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. 2012. № 4.

272. *Токвиль А.* Демократия в Америке. – М.: Прогресс, 1992.

273. *Тумолвин А.В.* Ведущие тенденции, принципы и факторы развития творческой компетентности будущего учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях // Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2010. № 2 (18). Апрель-июнь.

274. *Турен А.* Возвращение человека действующего: Очерк социологии. – М.: Научный мир, 1998. 230 с. // ФГОС ОО. 2010. № 18. 17 декабря.

275. *Уемов А.И.* Логические основы метода моделирования. – М.: Мысль, 1971. 210 с.

276. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, В. Люсина. – М., 2004. С. 11-29.

277. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 4-ФЗ «О полиции» // Собрание законодательства РФ. 2011. № 7. С. 900.

278. *Фельдштейн Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогические основания организации современного образования // Педагогика. 2010. № 10.

279. *Фельдштейн Д.И.* Научно-методическое и методологическое обоснование системы образования // Педагогика. 2012. № 1. С. 3-16.

280. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. № 1.

281. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогика. 2011. № 5. С. 3-21.

282. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

283. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы: аналитический обзор. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.

284. *Фролов Ю.В., Махоркин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.

285. *Фром Э.* Иметь или быть? / пер. с англ. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2014. 320 с.

286. *Фрумин И.Д.* Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. С. 55.

287. *Харламов И.П.* Педагогика: учебное пособие для педагогических вузов. – 4-е изд. – М.: Гардарики, 2002. 517 с.

288. *Хасан Б.И.* Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». – Красноярск, 2003. С. 23-33.

289. *Хасан Б.И.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: доклад на отделении РАО, 23 апреля 2002 г.

290. *Хоманс Дж.* Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 82-91.

291. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во Московского университета, 1972.

292. *Хропанюк В.Н.* Теория государства и права PDF: учебник для вузов. – 3-е изд. доп. и испр. – М.: Интерстиль, Омега-Л, 2008. 384 с.

293. *Хуторской А.В.* Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4.

294. *Хуторской А.В.* Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.

295. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008. 256 с.

296. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

297. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода в конструировании образовательных стандартов: доклад на отделении РАО, 23 апреля 2002.

298. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2008 256 с.
299. *Цуканов А.Н.* Фундаментальные концепции прав и свобод человека и гражданина. – Пермь, 2003.
300. *Чечель И.Д.* О компетентностном подходе к деятельности руководителя общеобразовательными учреждениями // Инновации в образовании. 2012. № 3.
301. *Чуприй Л.* Падение нравственности в российском обществе. Эл. ресурс. <http://www.apn.ru/publications/print>
302. *Шиховцова Н.Н.* Социально-философский аспект педагогического образования / Экономические и гуманитарные исследования регионов // Педагогика. 2012. № 4. С. 3-8.
303. *Щепаньский Я.* Элементарные понятия социологии / пер. с польск. – М., 1969.
304. *Щербакова В.В.* К вопросу о профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 2.
305. *Юдин Э.Г.* Методологические проблемы исследования самоорганизующих систем // Проблемы методологии системного исследования. – М., 1970.
306. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Политиздат, 1978. 210 с.
307. *Юревич А.В.* Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. 2009. № 3. Т. 30. С.107-117.
308. *Ямбург Е.А.* Чему и как нужно учить наших детей // Учительская газета. 2009. № 11.
309. *Якиманская И.С.* Технология личностно ориентированного образования. – М., 2000. 176 с.
310. *Яковлев Р.Р.* Эффективность социального взаимодействия института полиции и гражданского общества в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2012. 25 с.
311. *Яркина Т.Ф.* Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. – М.: АСОПиР, 1998. 81 с.
312. *Chomsky N.* Aspectsofthe Theory of Syntax. Cambridge (Mass.), 1969.
313. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. – New York: Harpaer & Row, 1954.
314. *Mertens D.* Schlueselqualifikation. Thesen zur Schulung fur eine Moderne Geseltschafft <http://www.panorama.ch/files/2745.pdt>.
315. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe Stras-burg, 1997. P. 24.
316. *While R.W.* Motivationreconsidered: The concept of competence // Psychologicalreview. 1959. № 66.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Коваленко Елена Викторовна,
кандидат педагогических наук

**Компетентностный подход в подготовке сотрудника полиции
к реализации социальной функции правоохранительной деятельности**

Монография

Редактор ***О.Н. Пендюрина***
Техн. редактор ***Т.Л. Ковалева***

Подписано в печать 2015 г., формат бумаги 60х90/16, уч.изд.л. 6,2,
бумага офсетная, печать трафаретная
Тираж 27 экз., заказ № 61

Отпечатано в отделении полиграфической и оперативной печати
Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина
г. Белгород, ул. Горького, 71

