

МВД России
Санкт-Петербургский университет

А .А. Кежов

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОЛЖНОСТНОГО РОСТА**

Монография

Санкт-Петербург
2017

УДК 378
ББК 74.5
К 12

Кежов А. А.

К 12 Социально-педагогическое сопровождение формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста: монография / под ред. А.А. Кежова. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2017. — 128 с.

В монографии рассматриваются теоретические и практические проблемы вузовской системы социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста. Представленная автором модель вузовской системы социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств органов внутренних дел поможет научно-педагогическому составу в проектировании стратегии должностного роста и сопровождении профессионально-личностного самоопределения обучающихся.

Монография адресована докторантам, адъюнктам, курсантам, слушателям, научно-педагогическим работникам образовательных организаций системы МВД России, практическим работникам правоохранительных органов.

**УДК 378
ББК 74.5**

Рецензенты:

Кораблев С. Е., кандидат психологических наук, доцент
(Воронежский институт МВД России);

Муханов Ю. В., кандидат педагогических наук
(Белгородский юридический институт МВД России)

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2017

Содержание

| | |
|---|------------|
| Введение | 4 |
| 1. Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел..... | 6 |
| 1.1. Особенности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России | 6 |
| 1.2. Карьерная компетентность сотрудников органов внутренних дел как интегративная характеристика их развития | 15 |
| 1.3. Формирование карьерной компетентности | 30 |
| 2. Экспериментальное моделирование вузовской системы социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел..... | 45 |
| 2.1. Модель вузовской системы социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел..... | 45 |
| 2.2. Эффективность вузовской социально-педагогической системы сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел..... | 66 |
| Заключение..... | 92 |
| Список использованной литературы..... | 98 |
| Приложения..... | 110 |

Введение

Модернизация системы высшего образования и процесс реформирования системы министерства внутренних дел РФ обуславливают серьезную необходимость внесения значительных изменений в организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел (ОВД). Эффективность решения поставленной задачи, определенной в правительственных документах, – повышение качества деятельности сотрудников полиции, в полной мере зависит от качества их профессиональной подготовки.

Федеральный закон Российской Федерации «О полиции» предусматривает повышение ответственности сотрудников ОВД за результаты своей деятельности, создание условий для стимулирования их личностного и профессионального развития, что является ведущим направлением в системе непрерывного образования сотрудников полиции.

Вместе с тем в практической деятельности образовательных организациях МВД России имеются противоречия между:

- возрастающей потребностью общества в мотивированных к профессиональному и социальному карьерному росту специалистов системы МВД и недостаточной теоретической и практической разработанностью педагогических основ, обеспечивающих в процессе обучения и воспитания курсантов, формирование таких компетенций;

- сложившейся системой подготовки курсантов и несоответствием ее новым социально-экономическим условиям, требующим изменения профессионального мышления субъектов образовательного процесса;

- направленностью образовательной политики системы высшего образования МВД России на высокие достижения научно-педагогического состава и курсантов и недостаточной разработанностью процесса проектирования ими стратегии своего должностного роста, отсутствием научного обоснования данного процесса;

- между потребностью в формировании личности будущего сотрудника органов внутренних дел с высоким уровнем готовности к реализации профессиональной функции и не разработанностью полного концептуального обоснования сопровождения его профессионально-личностного самоопределения в карьероориентированном образовательном процессе.

Отдельные теоретические аспекты решения данных противоречий описаны в работах по социологии (З. Бауман, Р. А. Громова,

М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппова и др.), в исследованиях по психологии (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, В. Н. Марков и др.), по социальной психологии, рассматривающих методики развития профессионализма сотрудника органов внутренних дел (И. А. Андреева, В. М. Шевченко, Л. Т. Бородавко, А. Р. Фонарев, А. И. Скрынников, М. В. Бастриков, В. А. Морозов, А. Н. Жуковский, А. Б. Маркова и др.), в психологических и акмеологических теориях сопровождения персонала образовательных организаций (М. В. Александрова, Н. В. Никитина, М. Н. Певзнер, Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзина, Е. А. Маралова, И. И. Чейда, Н. В. Кузьмина, В. Я. Слепов, В. И. Хальзов и др.), в работах по проблемам подготовки и повышения квалификации сотрудников системы МВД (Г. А. Анохина, А. А. Базулина, В. В. Богуславский, А. Д. Варару, Н. Н. Васягина, И. Г. Елесина, А. Г. Иваницкий, Е. Г. Капустина, В. Ф. Родин и др.).

Наличие в то же время разнообразных подходов к исследованию проблемы и существующие недочеты в современной практике образовательных организаций МВД России подтверждают ее актуальность. В связи с этим, возникает необходимость в научном обосновании вузовской системы сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудника полиции необходимых для профессионального и должностного роста, включающей социально-педагогический и мотивационно-организационный элементы.

1. Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел

1.1. Особенности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России

Изучение проблемы подготовки сотрудников полиции в условиях реформирования системы министерства внутренних дел РФ имеет важное практическое значение, так как способствует эффективности реализации принятых правительством мер и, следовательно, разработке оптимальных направлений развития, повышения эффективности органов полиции в борьбе с преступностью и защите прав и свободы граждан.

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации «О полиции», сотрудники обязаны поддерживать уровень своей квалификации, необходимый для качественного выполнения должностных обязанностей, и имеют право на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировку [55].

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования определены общие требования к сотруднику органов внутренних дел, а также сформулированы требования к выпускникам образовательных организаций МВД России.

Высшие учебные заведения МВД России осуществляют подготовку сотрудников для сферы охраны правопорядка и борьбы с преступностью; определяют и формируют их компетенции в решении проблем борьбы с преступностью; прививают им качества законопослушного гражданина, инициативного, самостоятельного, успешно социализирующегося в обществе [109; 110].

Работа по повышению качества профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел включает в себя: юридическую подготовку, развитие у них знаний и навыков по профилактике, раскрытию и расследованию различных видов преступлений; использованию технических средств защиты и охраны информации; принятию ответственных самостоятельных решений; умению вести диалог. Кроме этого сотрудник должен быть готов выполнять общесоциальные и общекультурные требования.

Понятие «профессионализм», с точки зрения А. К. Марковой, В. Г. Пищулина, включает наличие образования в соответствующей

профессиональной области, которое обеспечивает формирование компетенций по той или иной специальности [89; 107].

Вместе с тем, специфика профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел предъявляет не только особые требования к процессу их подбора и профессиональной подготовки, но и к личности будущих специалистов. Со слов Л. Т. Кубышко, для воспрепятствования проникновению в систему министерства внутренних дел РФ лиц, связанных с криминальной средой, страдающих наркотической и алкогольной зависимостью, проводятся необходимые мероприятия. К таким мероприятиям можно отнести: клинико-лабораторные исследования на наличие в организме кандидатов на обучение наркотических и психотропных веществ, психофизиологические исследования, которые могут определить соответствие морально-этических и психологических качеств кандидатов на учебу в образовательных учреждениях МВД России требованиям оперативно-служебной деятельности. Данная работа и усилия, которые к этому прилагаются, направлены на формирование модели сотрудника органов внутренних дел, специалиста двадцать первого века, способного противостоять новым вызовам и угрозам, умеющего применять передовые технические достижения и тактические приемы, обладающего необходимыми духовными и нравственными ценностями. [80].

Тем не менее, система отбора не может гарантировать определение всех возможных личностных проблем. По данным психологической службы ВНИИ МВД России «успешность профессиональной деятельности сотрудника, способность переносить тяготы службы и осознанно соблюдать служебную дисциплину не могут обнаружиться даже при тщательной психодиагностике. Эти качества должны воспитываться в процессе обучения и приобретения профессионального опыта, на примере сотрудников со стажем. Только после предварительного ознакомления кандидата с сущностью деятельности психолог может выявить, как он видит свою профессиональную перспективу, по какой причине он пришел на эту службу, насколько осознан выбор профессии и соответствует ли уровень притязаний его личностным качествам, имеются ли у него психологические профессионально важные качества для совершенствования в процессе освоения профессии» [112].

Трудовая деятельность сегодня не может рассматриваться вне личности работающего, без определения её места в иерархии его жизненных ценностей, в репертуаре социальных и профессиональных

ролей (Г. Е. Глезерман, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, А. Л. Темницкий). Осуществление принципа реализации труда требует особого внимания к проблемам личности [40; 73; 82; 129].

Индивидуальные границы внутренней системы личности и механизмов групповой деятельности в основном касаются соотношения трех основных факторов: личность, макросреда, микросреда. Под личностным компонентом понимается комплекс индивидуально-психологических элементов: направленность личности, ее ценностные ориентации, нравственные принципы, правосознание и др. Роль макросреды обусловлена экономическими, политическими, социальными, культурными, бытовыми и другими причинами. Микросреда — это непосредственное социальное окружение, в нашем случае — педагоги, курсовые офицеры, коллектив курсантов [135].

Проблема в развитии профессионализма близко связана с вопросом о возможностях психического развития. Б. Г. Ананьев писал, что для социального прогнозирования требуются специальные научные знания о резервах, ресурсах, потенциале развития личности, которые слишком мало применяются обществом [6]. Эти проблемы не утратили своей значительности и в наши дни. К примеру, С. А. Дружилов говорит о том, что существует некоторая система свойств индивида, которая дает ресурс для успешного познания профессии, более совершенной профессиональной деятельности и развития профессионала. Эта система свойств может быть отмечена как индивидуальный ресурс профессионального роста человека. Этот потенциал характеризует внутреннюю физическую и духовную активность человека, его деятельную позицию, установку на самореализацию. Важнейшей составной частью индивидуального ресурса профессионального развития является профессиональная пригодность человека [46].

Профессионализм можно определить как характеристику человека, которая предоставляет новое качество деятельности по продуктивному решению профессиональных задач на современном этапе. Большое значение в процессе развития профессионализма имеет место профессиональное самоопределение, которое предполагает быстрый поиск средств своего развития, организацию системы ценностных ориентаций. Опираясь на высказывание И. О. Гилевой, можно констатировать, что предел этого движения к профессионализму — суперпрофессионализм, когда человек превращается в творца, новатора [38 с. 30].

Н. Дулина, Р. Петрунева, В. Токарев говорят, что познание личности профессионала предполагает определение «модели специали-

ста», как своеобразного идеала, наиболее полно соответствующего профессиональным требованиям [105]. По мнению Н. Ф. Талызиной специалист соответствует социальным ожиданиям, если развитие его личностной, общей и профессиональной культуры осуществляется опережающими по отношению к другим членам общества темпами. [125].

А. Р. Фонарев, определяя концепцию развития личности в процессе профессионализации, выделяет следующие уровни становления специалиста профессионалом — исполнитель, непрофессионал (профессиональный функционер), специалист (частичный профессионал), профессионал [132].

С. А. Дружилов профессионализм рассматривает как особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в постоянно изменяющихся условиях. Автор отмечает, что для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство [46].

М. Я. Виленский и М. Д. Ильязова, раскрывая сущностные характеристики модели выпускника образовательной организации, обращают внимание на структурную целостность этого понятия, которое объединяет личностные и коммуникативные компоненты в сложные творческие комплексы, обеспечивает взаимовлияние ее частей [41; 63].

Для обеспечения эффективной деятельности сотрудников органов внутренних дел, учитывая ее сложность, разнообразие их функций, необходима разработка модели специалиста, характеризующейся целостностью, интегративностью и учитывающей условия профессиональной деятельности сотрудников полиции [26; 70; 101].

На основе оценки научных исследований данной проблематики можно определить следующие составные части модели сотрудника органов внутренних дел: эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, креативно-деятельностный, коммуникативный.

Эмоционально-волевой компонент характеризует личностное отношение выпускника к возникающим трудностям (чувства, эмоции, личностные приоритеты). Активность его предполагает установку как на успех, так и неудачу. При этом чувствительность воспринимается как ценностный признак осознанности своей будущей трудовой деятельности, эмоционально окрашенное отношение к своему личностному должностному и профессиональному росту. То есть отражает

способность к саморегуляции в процессе выполнения профессиональной деятельности, регуляцию процесса и результата проявления компетентности.

Большую роль самооценки в профессиональной деятельности показали в своих работах Н. А. Батурина, Н. В. Ефремовой, Е. Г. Матвиевской [15; 49; 91], которые отметили, что в ходе профессионального развития очень важным становится наличие умения, которое позволяет на основе прошлого опыта оценить свои ресурсы в новых условиях, а роль эмоционального компонента снижается и актуализируется только при попадании индивида в экстремальные условия. Самооценка позволяет сформировать целый ряд профессионально важных и значимых качеств. К примеру, неадекватная самооценка, интерес к риску формируют у человека навыки принятия ответственных решений. А. А. Кондрацкой обрисовывает условия, когда риск обоснован и прослеживает связь отношения к риску с успешностью в профессиональной подготовке. Данное положение дел говорит о том, что оценки способствуют детерминированию трудовой, в том числе и профессиональной деятельности потребностям аффективного плана, недооценке ситуации и переоценке собственных возможностей, а низкая оценка связана с нерешительностью в принятии решений и медлительностью. По мнению А. А. Кондрацкого, в обоих случаях нарушается прогнозирование в профессиональной деятельности, в результате снижается общая продуктивность [75].

Главные элементы самооценки: способность к адекватной оценке своих действий; саморегуляция поведения специалиста.

В научных работах (В. В. Богуславский, Н. Н. Васягина, А. Д. Варару и др.) проблемам в профессиональной подготовки сотрудников министерства органов внутренних дел особое значение придается мотивационно-ценностному компоненту модели [23; 31; 29].

Мотивационно-ценностный компонент характеризует мотивационную сторону профессиональной деятельности. Как отмечает Б. Г. Ананьев, мотивация может признаваться «как движущая сила человеческого поведения» [6].

В. Н. Дружининым была представлена модель мотивации профессиональной деятельности. По мнению ученого, осознанная тревога перед выполнением социально значимой профессиональной деятельности способствует закреплению мотива действия, внутренней мотивации [47]. Мотивационный блок содержит следующие элементы: ситуационное мотивирование (умения принимать оперативные

решения); мотивирование по результатам (корректировка планов в зависимости от достижений на предыдущих этапах); целевое мотивирование (достижение личных целей, учет специальных ресурсов и умений); мотивирование по отклонениям (коррективы, вносимые заказчиками совместно со специалистами образовательных организаций).

В. П. Безухов характеризует ценности как «смысловые универсалии, образованные в результате обобщения типичных ситуаций, фиксирующие наиболее общие типы отношений между субъектами любого уровня — от личности до общества в целом» [18; 64]. Необходимо, чтобы структура ценностей индивида возникала на основе социального и профессионально значимого опыта, мотивации в деятельности и рациональных поступках. В месте с тем, важное значение приобретает развитие самосознания личности как специалиста, как представителя профессии, поскольку профессия вносит изменения в социально-профессиональное становление, социально-психологическое самоопределение, культурное воспитание, эмоциональное состояние, потребностно-оценочную востребованность. Подводя итог всему вышесказанному, можно ценностные ориентации рассмотреть как феномен, определяющий направленность и содержание активности индивида и его поведения. Рассматривая в системе готовности специалиста к профессиональной деятельности ряд компонентов, мы видим, что следует особое внимание уделить вопросам развития эмоционально-волевого компонента, выражающегося в сформированной ответственности, твердой убежденности в успехе, готовности действовать, умении управлять собой, где основными элементами будут являться система личностных, профессиональных ценностей и мотивационная готовность к профессиональной деятельности.

И. С. Якиманский говорит, что для изменения эмоционально-волевого и мотивационно-ценностного компонентов надо актуализировать через мотивацию достижения, личную ответственность формирования потребности самосовершенствования и нравственного отношения к своей профессиональной деятельности. Мотив достижения предполагает желание выполнить работу лучше других, достичь больших результатов в трудовой деятельности, быть целеустремленным и последовательным [148]. Как отмечает Г. И. Щукина, в познавательном интересе отчетливо выражается направленность на определенную предметную область...» [146].

На значимость эмоций в профессиональной деятельности обращает внимание В. К. Вилюнас, которые побуждают, стимулируют, активируют специалиста-профессионала [33].

Когнитивно-операциональный компонент определяет творческую интеллектуальную активность будущего профессионала. По мнению Д. Б. Богоявленской, интеллектуальная активность в своем единстве отражает взаимодействие познавательных и мотивационных факторов, а развитие когнитивной сферы позволяет повысить уровень развития умственных действий, формированию способов получения и осмысления нужной информации, формирование мобильности и осознанности мышления, способность выявить проблему и найти пути ее решения [22].

К главным элементам когнитивно-операционального компонента можно отнести интеллектуальную включенность «интерес к науке, открытость для приобретения новых знаний» и профессиональные компетенции [30].

Наиболее широкий спектр способностей (умений), характеризующих специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, определяет В.А. Якунин [150], выделил следующие умения профессионально-компетентного специалиста: самостоятельная формулировка цели и задач профессиональной деятельности, обеспечение информационной основы трудовой деятельности, предсказывание результатов профессиональной деятельности, осуществление принятых решений, формирование целесообразных деловых отношений, оценивание и обсуждение достигнутых результатов, регулирование своей деятельности.

Креативно-деятельностный компонент характеризует творческий подход в профессиональной деятельности, как осознанный выбор технологий работы [60; 149]. Практическая направленность этого компонента проявляется в том, что он рекомендует учитывать не только отношение к жизни, ценности, смыслы, но и способы реализации профессионального стандарта.

К основным элементам креативно-деятельностного компонента можно отнести: стратегии формирования, развития и результаты будущей профессиональной деятельности; инициативность в решении профессиональных задач; установление проблем и планирование мер по их решению.

Коммуникативный компонент модели сотрудника министерства внутренних дел, с точки зрения Г. А. Анохиной, А. В. Почаевой,

Л. П. Разбегаевой и др., характеризует особенности взаимодействия специалиста с социальным окружением [9; 108; 113].

К главным составляющим коммуникативного компонента можно отнести: умение построить и вести диалог, так как общение как важный уровень коммуникативного процесса отвечает необходимости человека в глубоком личностном контакте, в общении формируется умение критически мыслить; установление общественных требований на основе имеющегося в наличии банка данных информации.

Вслед за В. Ф. Родиным и И. И. Гейда в когнитивно-операциональный и коммуникативный компоненты подготовки слушателей в высших учебных заведениях министерства внутренних дел РФ мы включили: культуру профессионального общения, самореализацию, самостоятельный выбор целей и рефлексия своей деятельности для реализации личностно-творческого потенциала обучающихся [117; 134].

Л. Т. Бородавко подчеркивает, учету особенности деятельности сотрудников органов внутренних дел способствует определенная специфика деятельности образовательных организаций, обеспечивающих подготовку таких кадров. Курсанты образовательных организаций МВД России с первых месяцев обучения являются сотрудниками органов внутренних дел, им присваивается звание «рядовой полиции», выдаются специальные средства и оружие, они привлекаются к исполнению служебных обязанностей (караульная служба, патрулирование, наряды и т.п.) [26].

Функционирование курсантов в высших учебных заведениях регламентируется разными нормативно-правовыми документами министерства внутренних дел РФ (уставы, приказы, наставления, инструкции и др.). На основании которых проектируется вся деятельность образовательной организации (специфика быта, критерии оценки деятельности, характер поощрений и наказаний, формы отношений между курсантами и профессорско-преподавательским составом).

Характерной чертой образовательной организации министерства внутренних дел РФ является служебно-боевой характер взаимоотношений, который выражается во введении должностей начальников, определении их прав и обязанностей, присвоении руководителям права приказывать и обязанности подчиненных точно и беспрекословно исполнять приказы. В связи с этим, начиная с первого курса обучения, деятельность курсантов является профессионально направленной и базисом для создания профессионального самосознания [26; 31].

В научной литературе выделяется два подхода к формированию личности курсантов в рамках профессионального образования. В контексте первого подхода создаются наиболее важные профессиональные качества, перечень которых устанавливается в зависимости от специальности. В качестве оснований для создания научно-педагогической активности выступают профессионально-квалификационные характеристики, нормативно-правовые документы учебного заведения, которые определяют потребность в создании некоторых условий для более качественного, совершенного обучения сотрудников органов внутренних дел.

Следующий подход определяет цели обучения курсантов, методы мотивации их к активному участию в образовательном процессе, преобразование иерархии ценностей, касающихся их профессиональной деятельности в целом и конкретной профессии в частности. Очень важное значение в профессиональном обучении сотрудников органов внутренних дел имеет, прежде всего, старательность и ответственность.

Опираясь на мнение Л. Т. Бородавко и Н. Н. Васягина, нужно подчеркнуть такую проблему, как расхождение в требованиях, предъявляемых к курсанту образовательной организации системы МВД и специалисту. Курсант высшего учебного заведения министерства внутренних дел РФ оценивается по успеваемости, отсутствию дисциплинарных нарушений, надлежащему качеству исполнения своих служебных обязанностей, а профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел более многогранная, намного тяжелее и требует иных способностей [26; 31].

И. Г. Елесина в своей научной работе опирается на структуру профессиональной подготовленности, изученную с точки зрения субъектного и личностного подхода. Профессиональная подготовка сотрудника, по мнению автора, проявляется в единстве трех компонентов: потребностно-смысловая, операционально-техническая и волевая характеристики личности. Потребностно-смысловой компонент охватывает направленность личности (потребности, мотивы, ценности, смыслы). Операционально-технический компонент включает общие и специальные способности (интеллект, ум, знания, навыки, умения, опыт). Последний компонент включает характеристики его психологической устойчивости и саморегуляции (умения действовать по ситуации, контролировать последнюю) [48, с. 15–16].

1.2. Карьерная компетентность сотрудников органов внутренних дел как интегративная характеристика их развития

В нынешних социально-экономических условиях, приобретение человеком профессиональной компетентности представляет для него совокупность проблем, которые характеризуется такими вопросами, как выбор профессии, приобретение профессиональной квалификации, обеспечение работой, организация своей профессиональной карьеры.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 — начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. — в отечественной науке зарождается особое направление — компетентностный подход в образовании. Пути его становления описывает И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования».

Оценка исследований проблем реализации компетентностного подхода позволила автору выделить три этапа в его развитии [59]:

Первый этап (1960–1970 г.г.) — введение в научный аппарат категорий «компетенция» и «коммуникативная компетентность»;

Второй этап (1970–1990 г.г.) — активное применение категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно не родному), а также в менеджменте.

Третий этап (1990 – н.в.) — рассмотрение в полном объеме такого понятия как профессиональная компетентность с позиций психологии труда[59]. Согласно А. К. Марковой, профессиональная компетентность — это «сочетание таких психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [89].

На современном этапе развития педагогической науки есть достаточно много мнений, определяющих категории в контексте компетентностного подхода. Некоторые авторы рассматривают компетентность с позиции результата формирования компетентности, другие — с позиции ее структуры. В контексте нашего исследования важно рассмотреть различные подходы к формулировке понятия «профессиональная компетентность» и уточнить понятие «профессиональная компетентность сотрудников органов внутренних дел».

Э. Ф. Зеер, исследуя целостную профессиональную компетентность, подразумевал под этим понятием систему профессиональных

знаний, умений, а также обобщенные способы выполнения профессиональной деятельности [58].

С позиций психологии (Г. В. Безюлева), профессиональная компетентность понимается как способность и готовность специалиста к реализации приобретенных знаний, умений и навыков в реальной профессиональной деятельности [19].

Т. Г. Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка.

Профессиональная компетентность людей, которые осуществляют свою трудовую деятельность в системе «человек-человек» (педагоги, врачи, юристы, работники обслуживающего труда), по мнению Т. Г. Браже, определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [27].

Н. И. Запрудский изучал профессиональную компетентность как «систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня» [57].

Исходя из выше сказанного, профессиональную компетентность (одного из условий профессионального развития личности) можно определить как развитие профессиональной направленности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [2].

Европейскими экспертами рекомендуется использовать понятия общих и специальных компетенций.

К общим компетенциям относятся:

— инструментальные (общенаучные), включающие базовые общие знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические науки; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность понимать и использо-

вать новые идеи; способность организовать и спланировать работу и пр.;

— межличностные (социально-личностные), включающие способность к критике, терпимость, умение работать в коллективе, общая культура, приверженность к этическим ценностям;

— системные (в том числе — организационно-управленческие), включающие способность применять полученные знания на практике; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности, способность организовать работу и др.

К специальным (профессиональным) компетенциям причисляют:

— базовые общепрофессиональные знания, умения в избранной сфере деятельности;

— профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

Профессиональная компетентность рассматривается как системное интегративное единство, синтез интеллектуальных и навыковых состояний (когнитивного и деятельностного, включая знания, умения и навыки), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности, черты характера, готовность к осуществлению деятельности) и опыта, позволяющего человеку реализовать свой потенциал, осуществлять сложные виды деятельности, адаптироваться в профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная компетентность определяется в универсальных терминах, относящихся к более широкому кругу возможного применения, т.е. является готовностью к профессиональной деятельности вообще.

По мнению И. В. Гришиной, компетентность человека возникает тогда, когда он принимает роль субъекта социальных изменений, способен понять сложную динамику процессов развития и влиять на их ход. Под компетентностью личности автор понимает совокупность физических и интеллектуальных качеств человека, необходимых для самостоятельного и эффективного решения различных жизненных ситуаций с целью создания лучших условий, способность принимать решения и нести ответственность за их реализацию, наличие готовности взаимодействовать с другими людьми в различных в том числе конфликтных ситуациях, знания о разных аспектах жизни человека [42].

Самыми универсальными (ключевыми) компетенциями для сотрудников органов внутренних дел являются: способность к профес-

сиональному росту, решительность в действиях при экстремальных ситуациях, критическое отношение к собственному убеждению, умение юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, умение применять новейшие технологии, каналы информации и телекоммуникации в решении профессиональных задач, умение оказывать первую помощь лицам, пострадавшим от преступных посягательств, административных правонарушений и несчастных случаев, знание правовой основы деятельности полиции. Данные компетенции показывают особенности правоохранительной деятельности, которая вытекает из требований уголовного, уголовно-процессуального и административного законодательства и связаны с защитой личности, общества, государства от противоправных действий; предупреждением и пресечением преступлений и административных правонарушений; выявлением и раскрытием преступлений, производством дознания по уголовным делам; розыском лиц; производством по делам об административных правонарушениях, исполнением административных наказаний; обеспечением правопорядка в общественных местах и т.д. [55].

Как видно, базовую компетентность, возможно, получить при овладении методами конкретной работы, принятия участия в решении разного рода реальных, специфических профессиональных проблем. Специальные компетентности показывают отличительные черты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов и представляют систему знаний, умений, навыков, опыта в узкой сфере деятельности. Например, связанные с должностными обязанностями.

Учитывая разного рода характеристики профессиональной компетентности сотрудников полиции, необходимо отметить общие требования к личности сотрудника органов внутренних дел, его моральной, профессиональной и психологической подготовленности. Таковыми являются: содержание работы сотрудника органов внутренних дел как вида государственной службы; правовая регламентация его деятельности; противодействие заинтересованных лиц; наличие у него властных полномочий; сохранение им служебной тайны; повышенная ответственность за принимаемые решения, их социальная значимость [136, с. 44].

Решая поставленные государством задачи, сотрудник органов внутренних дел занимается организационной, профилактической, административно-надзорной, административно-процессуальной, розыскной, уголовно-процессуальной и другой работой [76].

В качестве обобщенных критериев в профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел выделяют:

— профессионально-личностное самоопределение к использованию знаний и умений в сфере правоохранительной деятельности (мотивационный критерий);

— психолого-педагогическую и правовую грамотность, наличие умения использовать знания для решения профессиональных задач (э. критерий);

— способность сотрудника адекватно оценивать уровень своей психолого-педагогической и правовой культуры, прогнозировать условия его повышения (рефлексивно - регулятивный критерий).

Эти критерии уточняются конкретными показателями, выбор которых определяется спецификой профессиональных задач.

Различные виды компетентности могут быть перенесены из одной категории ценностей в другую. То есть, если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некоторой конкретной цели, то человек способен реализовать его и при достижении другой цели.

Анализ научной литературы допускает выделить в структуре профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел следующие компоненты:

1. Профессионально важные качества – познавательные, коммуникативные, эмоционально-волевые, психофизиологические, личностные. [8; 122; 120; 136].

2. Типы профессионального поведения – самостоятельно вырабатываемые способы и методы реализации своих индивидуальных особенностей для достижения профессионального результата. Многие исследователи указывают на то, что залогом успеха в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, которая не может быть четко и однозначно регламентирована, является именно сформированный тип профессионального поведения. [14; 66; 88; 97; 103; 111].

3. Уровень владения знаниями, умениями, навыками профессиональной направленности. Особенностью профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел является возможность эффективно действовать в нестандартных условиях, при различных усложнениях обстановки.

4. Готовность к выполнению профессиональной деятельности – способность человека эффективно включаться в решение профессиональных задач. [14; 128]. Для сотрудника органов внутренних дел го-

товность выступает в качестве условия экстренной реализации имеющейся программы профессиональных действий.

Опираясь на сказанное, профессиональная компетентность сотрудника органов внутренних дел может быть определена как эффективность выполнения оперативно-служебной (административной, розыскной, уголовно-процессуальной) деятельности в процессе решения стандартных и нестандартных профессиональных задач, построенная на владении сотрудниками полиции знаниями, умениями и навыками необходимыми в их профессиональной деятельности. Можно согласиться с позицией А. А. Базулиной, что в структуре профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел можно выделить ключевую, базовую и специальную компетентность. (таблица 1). [12]

Таблица 1

**Профессиональная компетентность
сотрудников органов внутренних дел (по А. А. Базулиной)**

| Направления деятельности | Виды компетентности | Содержание компетентности |
|---------------------------------|----------------------------|--|
| Уголовно-процессуальная | Ключевая | <i>Умения</i> запрашивать разные базы данных; консультироваться у экспертов; получать информацию; работать с документами; применять законы и правовые акты |
| | Базовая | <i>Знание способов</i> защиты прав потерпевших и свидетелей; соблюдение прав задержанных, подозреваемых и др.; правовых основ ограничения прав человека; соблюдения законности в деятельности органов внутренних дел |
| | Специальная | <i>Умения:</i> юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; оценивать качество собранных материалов; полноту и обоснованность версий; принимать предусмотренные законом меры; возбуждать уголовные дела; производить дознание и осуществлять следственные действия |

| Направления деятельности | Виды компетентности | Содержание компетентности |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| Разыскная | Ключевая | <i>Способность</i> располагать к себе людей; находить целесообразную форму общения |
| | Базовая | <i>Умения:</i> организовывать мероприятия по розыску и задержанию преступников, без вести пропавших, уклоняющихся (скрывающихся) от исполнения уголовного наказания |
| | Специальная | <i>Знание:</i> особенностей организации розыска различных категорий подозреваемых; порядка оформления и использования сведений, полученных в процессе проведения оперативно-розыскных мероприятий; правовых основ тактики и методики применения специальных сил, средств и методов получения информации; основ тактики и методики опроса свидетелей и подозреваемых |
| Административная | Ключевая | <i>Способность</i> устанавливать психологический контакт; принимать правильное решение при недостатке информации; обеспечивать защиту безопасности личности |
| | Базовая | <i>Знание</i> процессуально-правовых аспектов задержания, защиты частной и государственной собственности |
| | Специальная | <i>Умение</i> обеспечить правопорядок в общественных местах; владение методами пресечения вооруженного противодействия преступным группами отдельным преступникам; владение спецтехникой и средствами связи |

Процесс развития профессиональной компетентности у курсантов в образовательных организациях министерства органов внутрен-

них дел РФ непосредственно связан с формированием их профессионально-личностных качеств, с будущим профессиональным и должностным ростом. Уверенность в будущем профессиональном и должностном, т.е. карьерном росте, является важнейшим мотивом в обучении курсантов и слушателей. Это обстоятельство предполагает уточнения таких понятий, как «карьера сотрудника органов внутренних дел», «карьерная компетентность сотрудника органов внутренних дел» и определения места данных понятий в структуре профессиональной компетентности сотрудника министерства внутренних дел.

Специфичность карьеры определяется большим числом обстоятельств, которые напрямую связаны с особенностями личности сотрудника и среды (организации, профессиональной сферы), в которой строится его карьера (в дальнейшем — карьерной среды), а также отличительными чертами и уровнем развития общества. Характер карьерного процесса подчиняется уровню развития личности, зависит от стадии жизненного цикла, в которой находится организация, общество, от факторов, связанных со спецификой сферы профессиональной деятельности, в рамках которой рассматривается карьера. То есть, исследование карьеры с точки зрения изменения личности должно включать в анализ специфические особенности, присущие изменениям вообще и изменениям в психологической структуре человека в частности.

Комплексный характер предполагает ее рассмотрения с позиций разнообразных подходов. Исследование понятия карьеры находится в поле зрения различных наук, каждая из которых выделяет для себя свой предмет. Психология изучает отличительные черты мотивации, психо-физиологические характеристики личности, стремящейся к карьере; социология рассматривает карьеру как социальное явление, ее взаимосвязь с развитием общества; наука об управлении анализирует карьеру с точки зрения ее влияния на функционирование и развитие организации.

Карьера носит многосторонний характер и состоит из различных элементов. Карьера — это непростой комплекс взаимосвязанных сторон деятельности человека как уровень профессионального, личностного, общего культурного роста и мероприятий, направленных на самопрезентацию и формирование важных аспектов личности. Кроме того, становление карьеры предусматривает обязательное участие, действия со стороны карьерной среды, которые направлены на создание особо значимых условий в целях обеспечения роста и реализации потенциала личности, на создание системы справедливой, объектив-

ной оценки его деятельности. Таким образом, карьера — это общий результат всех тех усилий, которые должны прилагаться личностью и окружающей средой, работником и организацией. И все эти особенности равноправны по значимости для успешного должностного роста.

Более того, карьера — это процесс, находящийся в постоянном развитии, который диктует потребность в реализации при его изучении процессного подхода и рассмотрения его в качестве последовательности стадий во времени. Тем более, в современной науке постоянно уделяется внимание изучению социальных явлений, которые доказывают эффективность и адекватность использования именно процессного, событийного подхода, видения явления в динамике, а не только в статике.

И, наконец, в последние годы тема карьеры особенно приобретает актуальность среди российских ученых и практиков, что было вызвано реформированием нашего общества, развитием рыночной экономики. В. В. Охотским было сказано «мы переживаем смену отношения к самому понятию карьера» [123, с. 242]. Первоначальное понятие карьеризма, которое представляет собой девиантное проявление карьеры, в условиях современного мира выступает в качестве показателя развития человека, фактора и условия поднятия уровня социально-психологического климата, повышения конкурентоспособности организации. Представленные условия содержат проблему общности методологии получения и систематизации знаний о карьере, целостности представлений об ее сущности (онтологической картине), выработки интегрированной, всеобъемлющей концепции управления карьерой, что также налагает ряд ограничений, требований на характер исследования.

Все вышесказанное предполагает системный подход к рассмотрению понятия карьеры, всестороннего изучения элементов ее взаимосвязей, определения ее места и роли в различных сферах деятельности личности и общества; определения значимости процессного подхода, который обусловлен динамической сущностью карьеры; подтверждения целесообразности использования ситуационного подхода к анализу конкретных видов карьеры, призванного к обеспечению учета специфики факторов, которые влияют на развитие различных видов карьеры с учётом особенностей профессиональной деятельности, личности, организации.

Итогом изучения карьеры в разных сферах профессиональной деятельности человека стал целый ряд высказываний относительно та-

кого определения, как «карьера». Каждое из этих определений доказывает сделанные ранее выводы, отражающие свою специфическую сторону этого феномена. И это многообразие дефиниций лишний раз подтверждает многогранность карьеры, разномасштабность ее возможного рассмотрения.

Особенности карьеры изучались в различных исследованиях многими научными деятелями. Так, М. В. Александрова рассматривает карьеру в узком и в широком смысле. В широком смысле под понятием «карьера» автор понимает «общую последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни (семейной, трудовой, досуговой)» [2]. А. Я. Кибанов определяет карьеру не только как продвижение по службе, но и как карьеру домохозяек, матерей, учащихся и т.п. [131].

В узком смысле карьера рассматривается в виде трудовой деятельности человека, его профессиональной жизни. В этом случае карьера — это целенаправленный должностной и профессиональный рост, «поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника» (М. В. Александрова).

С точки зрения личностного роста можно определить особенности видения карьеры как итог развития личности и деятельности человека. В этом случае большое значение имеет карьерный процесс и его результаты. А. Я. Кибанов определяет карьеру как «субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом», к тому же, значимой особенностью представлено осознанное поведение человека, его связь «с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека» [131, с. 407].

Характеристика карьеры в контексте социального аспекта, прежде всего, представляется в виде карьерных маршрутов в той или иной сфере профессиональной деятельности, а также в области общественной жизни. В дальнейшем следует определить характер движения по избранному карьерному маршруту относительно быстроты продвижения в карьере и применяемых методов. Представленные общие подходы движения к успеху в зависимости от особенностей карьерного роста влияют на оценку обществом индивидуальной карьеры человека как эталон для сравнения.

Во многих определениях карьера характеризуется в качестве процесса, который предполагает поступательное движение и рост.

Ряд авторов (М. В. Александрова, Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзина и др.) определяют карьеру как активное продвижение человека, которое обеспечивает смену его социального статуса и функций. [2;139]. Таким образом, карьеру можно представлять в виде процесса движения в обществе или организации по ступеням должностей, уровням квалификационного развития и мастерства; вкладу специалиста в развитие организации (выслуга лет, инновационные предложения и др.); его роли в коллективе (участие в управлении, авторитет среди работников и руководства и др.); уровню материального вознаграждения, дохода (заработная плата и разнообразие социальных льгот и др.).

Из вышеизложенного следует, карьера — это процесс профессионального развития специалиста, динамика его статуса в обществе и организации, что объясняется его продвижением по ступеням власти, квалификационного развития, вознаграждения, статуса.

Научные деятели в области социологии, психологии, менеджмента, педагогики (М. В. Александрова, А. И. Жилина, В. Ю. Иванов, Д. С. Круглов, Б. В. Лытов, Л. А. Магальник, А. К. Маркова, В. Н. Марков, Л. М. Митина, В. Л. Романов, Д. А. Ткач, Е. Н. Шиянов, Э. Шейн, Р. М. Шерайзина и др.) отмечают повышение популярности проблематики карьеры человека на период развития современного российского общества [2; 51; 62; 78; 83; 84; 87; 89; 118; 130; 143; 137; 139].

В работах многих исследователей (М. В. Александрова, С. А. Александрова, С. Г. Вершловский, Р. М. Шерайзина и др.) движение внутри профессии рассматривается через следующие понятия: становление, достижение, результативность, мастерство, профессиональная компетентность, социальная компетентность и др. [2; 5; 32; 140]. В работах С. А. Александровой «карьера» состоит из вышеупомянутых характеристик [5]. Суть понятия «карьера» стремительно меняется. В толковом словаре русского языка карьера представляет собой «путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения». В положительном смысле карьера – это заслуженный результат эффективно общественно полезного труда. В случае представления карьеры в виде самоцели её достижению подчинены все интересы личности с использованием любых средств» [102, с. 268].

На основе обобщения исследований в области социологии, педагогики и психологии выделены два подхода к анализу карьерного роста человека: экономический и социально-психологический.

Экономический подход (З. П. Румянцева, Н. А. Соломатина и др.) подразумевает большое количество направлений рассмотрения карьеры. Исследователи оценивают карьеру равно как пошаговое и поступательное должностное продвижение, развитие компетенций «квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника» и как индивидуальные суждения работника о своем трудовом настоящем и будущем успехе, прогнозируемых методах самовыражения и удовлетворения трудом [94, с. 399].

Следовательно, с точки зрения экономического подхода карьера представляет собой поочередное продвижение по управленческой линии. А также развитие профессиональных компетенций, новые возможности для вознаграждения, сопряженного с деятельностью работника.

Социально-психологический подход (М. В. Александрова, С. А. Александрова, А. Л. Журавлев, А. Забродин, А. К. Маркова, Н. К. Маусов, Д. А. Ткач и др.) представляет собой анализ психологических и организационных факторов, которые влияют на успешность карьеры личности [2; 5; 53; 54; 89; 92; 130].

В социально-психологическом подходе более подробно, по нашему мнению, дал определение понятию «карьера» В. Ю. Иванов, определивший ее как внутреннее развитие индивида, направленное на повышения профессионализма, и как позицию ее в общественной жизни. Он обозначил карьеру как «сбалансированное соотношение, взаимодействие процессов внутреннего развития человека и его внешнего движения в освоении пространства» [62, с. 49]. По мнению автора, внутреннее развитие состоит из профессионального роста человека как увеличения его знаний и навыков, изменения влияния (власти и авторитета) в среде, престижа в глазах подчиненных или коллег, повышения уровня благосостояния. Внешнее движение определяет результаты, которые были достигнуты в период развития, и связано с освоением человеком конкретных ступеней, например, движением по карьерной лестнице, статусным рангам, уровням материального вознаграждения.

В данном исследовании хотелось бы отметить значение карьеры в качестве повышения профессионализма, результата, достигнутого индивидом в процессе трудовой деятельности, занятие соответствующей этому статусу должности.

Подводя итоги вышесказанного, важно выделить, что с одной стороны, карьера — это самореализация индивида, которая проявля-

ется в постепенном движении или достижении престижного или перспективного уровня в профессиональном сообществе, с другой стороны, карьера — это социальная технология, которая направлена на решение индивидуальных и организационных проблем в современных условиях меняющейся социально-экономической среды.

Оценка действующей на сегодня социально-экономической ситуации даёт возможность для применения методологии карьерного роста человека к профессиональной деятельности и рассмотрения карьеры человека как комплексной характеристики повышения его профессиональной компетентности.

Карьера, которая означает продвижение работника внутри профессии, представляет рост его способностей и навыков, профессиональной уверенности, т.е. формирование и развитие его профессиональной компетентности.

Главная проблема, которая в действительности пока не решается — как можно способствовать правильному выбору личности в карьерном пространстве, как развить профессиональные способности, накапливать профессиональный опыт и рационально использовать его в интересах специалиста и организации. Ожидаемым результатом решения этой задачи становится повышение творческой инициативы и профессиональной компетентности.

Так, Н. И. Пилюгиной было отмечено, что «профессиональное становление личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социальных профессиональных качеств через разрешение противоречий между индивидуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и ведущей деятельностью» [106, с. 11].

Профессиональный рост напрямую зависит от наличия карьерного потенциала.

Рассматривая потенциал человека как внутреннюю инновацию его профессионального и личностного развития, мы можем определить карьерный потенциал будущего сотрудника органов внутренних дел как интегративную характеристику его инновационного профессионально-личностного развития. Структурно-содержательная характеристика карьерного потенциала курсанта состоит из трёх основных составляющих: карьерные ориентации, карьерные возможности и карьерные компетенции.

Раскроем суть каждого из компонентов.

Карьера будущего сотрудника органов внутренних дел как процесс самореализации его личности и достижения успеха в деятельности полицейского является реализацией его карьерных направленностей.

Мы думаем, что, основываясь на теории социального поведения личности В. А. Ядова и концепции К. А. Абульхановой-Славской и Р. Бернса [147; 1; 21], «карьерные ориентации» можно рассматривать в качестве базовых социальных и смыслообразующих установок, которые, в свою очередь, отражают важность карьеры для индивида, а также наиболее подходящий им тип карьеры. То есть они выступают в виде достаточно устойчивой характеристики личности, отражающей индивидуальную иерархию ценностей и формирующей черты характера.

Согласно разработке Э. Шейна карьерные ориентации классифицируются посредством разделения на следующие типы: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство [137]. Из них основными для нашего исследования следует отметить три: профессиональную компетентность, менеджмент и предпринимательство.

Карьерная ориентация на профессиональную компетентность предусматривает направленность ее на профессиональное достижение, которое рассматривается как субъективно и объективно важная качественная оценка результатов продвижения, степень роста профессионализма у сотрудника органов внутренних дел на различных периодах его становления и развития (профессионализм, мастерство и др.)

Карьерная ориентация на менеджмент сопряжена с приоритетами в определении карьеры, характеризующейся развитием уровня взаимодействия с людьми (диалог, кооперация и т.д.).

Карьерная ориентация на предпринимательство обозначает направленность карьеры, связанную с деятельностью, которая обеспечивает сотруднику органов внутренних дел влияние на других людей (лидерство, умение рисковать, инновационное поведение, новаторство и др.)

Карьерные возможности сотрудника органов внутренних дел — это осознание того, что он знает, умеет, способен; осознание своего потенциала в профессиональной деятельности и путей его раскрытия, успешной реализации в жизни.

Карьерные возможности сотрудника органов внутренних дел в большинстве случаев формируются в условиях действия властных отношений, служебного окружения, его способностей и образования, уровня профессиональной подготовки, возраста, состояния здоровья и др.

Немало важную роль в системе карьерных возможностей сотрудника органов внутренних дел играют его планы на жизнь, которые реализуются на практике.

Следует выделить ступени карьерного продвижения курсанта образовательной организации Министерства внутренних дел России.

Первая ступень представлена в виде наличия необходимости у курсанта в саморазвитии. Вторая ступень определяется заинтересованностью в конкретной специальности и ее освоении, осознанием ценностей будущей профессии. Третья ступень выступает в качестве несения ответственности сотрудника органов внутренних дел за результаты трудовой деятельности на основе уровня своей компетентности. Четвертая ступень преследует цель создания и распространения собственного опыта, новых идей.

Посредством объединения различных подходов к пониманию категории «карьера» и, понятию «компетентность» карьерная компетентность сотрудников органов внутренних дел определяется как их способность и готовность к проектированию и реализации индивидуального карьерного маршрута, наличием профессионально значимых качеств личности, систематизированных знаний, умений и навыков и культурой их использования в процессе взаимодействия с карьерным пространством деятельности сотрудников органов внутренних дел.

По нашему мнению, в целях реализации карьерного потенциала курсантов в образовательной организации Министерства внутренних дел Российской Федерации играет важную роль создание специальной карьерной образовательной среды, рассматриваемая по определению М. В. Александровой как «развивающее пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим самоорганизации и саморазвития, стимулирующее социальный, квалификационный и должностной карьерный рост работников за счет создания условий для опережающего профессионального их развития» [2, с. 204].

В контексте нашего исследования следует уточнить понятие карьерной образовательной среды аспектами «обучающей организации». Развитие вузовской системы обучающей организацией способствует стимулированию всех субъектов образовательного процесса на

постоянное совершенствование своих умений и навыков на индивидуальном и групповом уровнях. Такая организация развивает инновационное поведение человека, его лидерские и предпринимательские качества, помогает в обмене знаниями, в получении синергетического эффекта в период продуктивного взаимодействия научно-педагогического состава и курсантов как друг с другом, так и с сообществом специалистов органов внутренних дел. Структура карьерной образовательной среды вуза МВД России представлена на схеме 1.



Схема 1. Структура карьерной образовательной среды вуза МВД России

С целью обеспечения карьерной компетентности важно, по нашему мнению, сформулировать специальную систему их сопровождения, о которой пойдет речь в следующем параграфе.

1.3. Формирование карьерной компетентности

Новейшая регулярно модифицирующаяся и недостаточно поддающаяся прогнозированию современная действительность, определяющая разнообразие взаимодействий, в которых включен каждый отдельный индивид, не может не влиять на методы развития человеческого потенциала. На сегодняшний день становится понятной потребность в переосмыслении теоретических концепций развития человека и модернизации управления этим развитием на основе рас-

смотрения каждого человека субъектом развития общества, значимости его ответственности за свою жизнь, способности человека делать осознанный выбор, принимать самостоятельные решения в своем развитии, ориентируясь на свои приоритеты, нравственные ценности. Любой индивид в нынешних обстоятельствах способен и должен быть менеджером собственной карьеры и собственной личности, так как именно, с умения управлять собой начинается умение влиять на других людей, продуктивно перестраивая их взаимосвязь и отношения. Так же, чтобы усилить креативный аспект в решении важных проблем, стоящих перед современным человеком, повысить его независимость и самостоятельность от мнения окружающих его людей, повысить его готовность к расширению перестройки системы жизненных и профессиональных приоритетов, следует применять новые возможности для своего карьерного роста.

Эта проблема в особенности актуальна в работе сотрудников правоохранительных органов, которым необходимо регулярно решать, как репродуктивные, так и творческие задачи, что требует постоянного развития своей профессиональной компетентности.

Именно этим целям служат идеи сопровождения непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел, реализация которых гарантирует инициирование и поддержание процессов, усиливающих рост и ослабление ограничивающих процессов.

Рассмотрим реализацию этих идей, относительно педагогических условий, которые обеспечивают развитие карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел в процессе их профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России.

Формирование карьерной компетентности курсантов во многом зависит от того, насколько в учебном процессе реализуются методологические основы управления образовательным процессом, определяющие ведущие технологии формирования внутривузовской системы сопровождения процесса формирования карьерной компетентности специалистов органов внутренних дел.

Раскроем суть основных определений нашего исследования «управление образовательным процессом в учебных заведениях Министерства внутренних дел РФ» и «внутривузовская система сопровождения формирования карьерной компетентности сотрудников МВД».

Так как эти понятия носят многофакторный характер, существуют различные подходы к их определению. В первую очередь перед тем, как определить подходы к управлению образовательным процес-

сом в высших учебных организациях Министерства внутренних дел РФ, следует дать психолого-педагогическую характеристику профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, сущность, которой заключается в том, что охраняя правопорядок, полиция действует от имени и по поручению государства, поэтому на каждого сотрудника возлагается высокая ответственность. Профессиональная подготовка кадров органов внутренних дел предполагает собой конкретно регламентированный ведомственными нормативными актами упорядочный и целенаправленный процесс, в ходе которого сотрудники органов внутренних дел овладевают специальными знаниями, умениями и навыками, важными с целью эффективного исполнения должностных обязанностей согласно занимаемой должности.

В контексте личностно-развивающего подхода руководство и организация образовательного процесса в высших учебных организациях системы Министерства внутренних дел РФ рассматривается А. А. Базулиной, А. Р. Фонаревым, И. С. Якиманской; компетентностно-ориентированного — О. В. Шемет, В. Л. Кубышко, П. И. Образцовым и др.; ценностно-коммуникативного — В. П. Бездуховым, Н. Н. Васягиной, Л. П. Разбегаевой, А. В. Почапаевой и др.; мотивационного — И. А. Васильевым, Магомед-Эликовым, М. Я. Виленским и др.; квалиметрического — Н. В. Ефремовой, А. А. Кондрачковым, Е. Г. Матвиевской и др.; акмеологического — И. И. Чейда, И. Г. Елесиной, С. А. Дружиловым и др. [12; 132; 148; 138; 80; 101; 18; 31; 113; 108; 30; 34; 49; 75; 91; 134; 48; 46].

Выполненный анализ исследований предоставил возможность сформулировать следующие условия эффективного управления образовательным процессом в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел России:

Организационно-педагогические условия

В первую очередь это сочетание теоретической и практической подготовки курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел РФ. С этой целью следует максимально их вовлечь в образовательное пространство вуза, оптимально сочетать общие и специальные предметы, практические занятия, мероприятия спортивного, воспитательного и патриотического характера. Обучаемый включается в систему коммуникативных отношений субъектов к действительности, к вузу, к друг другу, что будет способствовать преобразованию их в профессионально-личностную коммуникацию. При

этом появляются возможности развивать различные профессиональные качества, которые будут способствовать должностному росту.

Технологические условия

К условиям эффективного развития карьерной компетентности курсантов Министерства внутренних дел, могут относиться социально-образовательных технологии, применяемые в процессе обучения. Это – применение интегративно-модульных технологий, представляющих собой отдельные блоки, в зависимости от образовательного стандарта, учебной программы и индивидуального маршрута обучающегося. А так же ролевые игры, практические занятия, оперативно-тактические учения, психологические тренинги, квалификационная стажировка, выступления с докладами, защита курсовых работ.

Карьерная компетентность курсантов формируется в процессе специальных психологических тренингов, в первую очередь профессионально направленных. Они подразумевают подготовку правилам межличностной коммуникации, выделение и построение стратегий должностного роста с применением разнообразных способов обратной связи. Особенно важен тренинг в представительском общении и общении, нацеленном на быстрое освоение профессиональной деятельности. Человек с детства учится общению и овладевает разными его видами в зависимости от среды обитания, от людей, с которыми взаимодействует, причем происходит это стихийно, на основе жизненного опыта. Большое значение отводится имитационному тренингу, который моделирует все специфические особенности реальной трудовой деятельности будущего профессионала.

Немаловажную значимость представляет применение новейших, информационных и коммуникативных педагогических технологий, нацеленных на формирование сотворчества обучаемых друг с другом в поиске и принятии решений; формируются условия для саморефлексии, объективной самооценки ими реального уровня карьерной компетентности и проектировании ее развития.

Профессионализм научно-педагогического состава

Важным обстоятельством, способствующим развитию у курсантов карьерной компетентности, будет, является высокий профессиональный уровень научно-педагогического состава, который будет способен организовать процесс обучения на более высоком педагогическом уровне. Учебный процесс в образовательных организациях Министерства внутренних дел РФ строится таким образом, что научно-педагогический состав выступает активным субъектом образовательного процесса. К показателям значительного мастерства научно-

педагогического состава можно отнести: включенность в методическую деятельность, самообразование, участие в различных формах повышения квалификации и переподготовки, привлечение научно-педагогического состава к подготовке и проведению учебных занятий с практическими работниками в оперативных подразделениях, прохождение профессорско-преподавательским составом стажировки в других регионах с целью обогащения своих теоретических знаний спецификой практической работы в данном регионе по раскрытию различных видов преступлений.

Значительный уровень квалификации научно-педагогического состава образовательной организации системы МВД России можно определить наличием профессионально-ориентированной личностно значимой компетентности, ценностно-смыслового, рефлексивно-когнитивного и коммуникативно-деятельностного содержания их педагогической деятельности.

Формирование карьерной компетентности в наибольшей степени происходит в процессе стажировки, когда обучаемый непосредственно сталкивается с практическими ситуациями и для их решения начинает выполнять реальные профессиональные роли.

Существуют инвариантные и вариативные социально-педагогические условия эффективного управления образовательным процессом в учебных организациях Министерства внутренних дел РФ.

К инвариантным относятся: развивающая образовательная среда; система диагностического психолого-педагогического сопровождения учебного процесса; интерактивные образовательные технологии; профессиональная компетентность научно-педагогического состава, наличие рабочих программ.

К вариативным условиям относятся различные формы взаимодействия «научно-педагогический работник-курсант», «курсант-курсант», «курсант-работодатель»; применение кейс-стади из практики органов внутренних дел; стимулирование инициативности курсантов и др.

Все выше сказанное без исключения дает возможность утверждать, что появляется необходимость в разработке особого типа управления учебным процессом в образовательных организациях системы МВД России, активизирующего курсантов к непрерывному поиску путей своего самосовершенствования и саморазвития.

Для решения данной проблемы мы обратились к научным исследованиям вопроса сопровождения непрерывного образования специ-

алиста и его должностного роста. Проблемы сопровождения рассматриваются в различных науках: педагогике, психологии, социологии, менеджменте. Поэтому сопровождение имеет множество лиц: психолого-педагогическое, научно-методическое, организационно-педагогическое, социально-педагогическое, комплексное. При этом научные работы по данной проблематике, возможно, поделить на две группы: первая — сопровождение образовательной деятельности обучающихся (детей, студентов); вторая — сопровождение профессиональной деятельности взрослого человека (специалистов, руководителей).

Исходя из цели нашего исследования значимы те, которые затрагивают обучающихся — курсантов.

Теоретические основы сопровождения раскрыты в работах К. Роджерса [116], где особое внимание уделяется реализации принципов гуманизма, субъект-субъектным отношениям и взаимной ответственности. Особый интерес в исследовании проблем социального, педагогического, психологического сопровождения представляют работы Е. И. Казаковой, О. С. Газманом, Л. Г. Тарита, А. П. Тряпицыной, Т. В. Анохиной и др. [64; 37; 9; 127].

О. С. Газман рассматривает сопровождение как самостоятельный элемент образовательного процесса, опираясь на теории социализации, обосновывая процесс организации педагогического сопровождения с учетом уровня мотивационной готовности обучающихся к решению своих собственных проблем [37].

Согласно Е. И. Казаковой необходимость использования термина «сопровождение» определяется важностью самостоятельности субъекта в принятии решения. Раскрывая сущность термина «сопровождение», автор отмечает важность «обеспечения условий для принятия субъектом решения», подчеркивая приоритет личности «обеспечивающего» [64].

Таким образом, сопровождение курсантов, возможно, расценивать как систему взаимозависимых действий и мер, направленных на оказание квалифицированной поддержки в формировании их субъектности.

Ключевые слова, применяемые в концепции сопровождения профессионального развития курсантов:

- руководить, направлять;
- самоопределение;
- индивидуальная свобода, личностный выбор;
- профессиональный рост и творческая самоактуализация.

По мнению Л. Г. Тариты, развитие бывает «направляемое» и «сопровожаемое». Сопровожаемое развитие — альтернатива направляемому развитию. Автор понимает под сопровождением технологию, обеспечивающую результативность выбора и принятия субъектом оптимальных решений в сложных жизненных ситуациях, и необходимую составляющую всех инновационных процессов, допускающих сотрудничество, сотворчество, самоуправление.

Нам близко понимание Л. Г. Таритой понятия «сопровождение» как процесса «обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности [127, с.14]. К ключевым основам сопровождения можно отнести: учет закономерностей развития обучающегося в соответствии с его возрастом; помощь в самостоятельном творческом овладении отношений с окружающим миром, самим собой и методами лично значимых жизненных выборов; важность социальной среды жизнедеятельности обучающихся; интеграция традиционных и инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Субъект-объектные отношения также имеют место в сопровождении, Т. В. Анохина отмечает: «Сопровождение на основе субъект-объектных отношений направлено на устранение препятствий, возникающих на пути достижения обучающимся целей образования, — обучения, воспитания и саморазвития, что позволяет ему преодолеть препятствия, мешающие самостоятельному достижению результатов» [9, с. 74]. В контексте задач, решаемых профессиональным сопровождением, весьма важным представляется выделение Т. В. Анохиной трех типов препятствий, отделяющих личность от достижения желаемого результата: субъективные «Я — препятствия» (личностные); социальные «Они — препятствия» (средовые); материальные препятствия.

Субъективные препятствия имеют свое начало в основных структурных компонентах личности, представляют когнитивную, эмоционально-волевою и поведенческую составляющие. К этому ввиду препятствий могут быть отнесены те или иные сложности в деятельности, отношениях, самосознании, с которыми индивид может справиться, дополнительно мобилизуя волевые, интеллектуальные, моральные силы. Преодоление различных преград и препятствий должно заключаться в дополнительной мотивации и создании условий для самоорганизации.

Необходимо сосредоточить интерес и на другом виде субъективных препятствий, при наличии которых личность сталкивается с конкретной недостаточностью познаний, способов деятельности, опыта, физического или психического развития для достижения необходимого результата. Сопровождение в преодолении трудностей, проблем основывается в данном случае на помощи в овладении новыми средствами, привлечении других субъектов, а также в осознании личностью невозможности решения той или иной задачи или отступления от нее.

В целях выявления существенных характеристик сопровождения процесса формирования карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел были проанализированы работы, раскрывающие образовательные технологии различных типов сопровождения. Классификация образовательных технологий сопровождения непрерывного образования человека представлена в таблице 2.

Таблица 2

Классификация образовательных технологий сопровождения непрерывного образования человека

| Типы сопровождения | Авторы | Образовательные технологии сопровождения |
|---------------------------|--|--|
| Педагогическое | А. Ю. Астриев, Е. А. Гингель, М. М. Тарасов, С. М. Каплунович, С. В. Сильченкова, А. Ю. Сметанина | информационные модерирование педагогическое диагностирование оценочно-рефлексивные |
| Психолого-педагогическое | Е. М. Муравьев, О. С. Газман, Л. В. Харькова, Т. В. Щербакова | контекстно-развивающие субъектно-деятельностные консалтинговые супервизия технологии командообразования |
| Социально-педагогическое | С. Г. Вершловский С. А. Расчетина М. В. Александрова Л. А. Жилина | гуманитарные социально-коммуникативные мотивационно-деятельностные продуктивные диалогические проектные |
| Методическое | М. В. Крулехт М. Н. Певзнер Н. П. Мурзина В. А. Новицкая | тьюторские рефлексивные информационно-педагогические консультирования профессиональные тренинги |

В контексте нашего исследования особый интерес вызывает социально-педагогическое сопровождение. Содержание и технологии данного типа сопровождения подробно исследованы С. Г. Вершловским и С. А. Расчетиной [7; 32; 114].

Так, С. А. Расчетина рассматривает социально-педагогическое сопровождение в контексте учета соотношений «глобальной проблемы» и «индивидуальной проблемы», «глобализирующих тенденций» и «личностных диспозиций». При этом автор отмечает, что социальные проблемы носят глобальный характер, что вносит свою корректировку в процесс функционирования социальных институтов и это функционирование адекватно новым социальным реалиям. В нашем случае имеются в виду процессы функционирования институтов поддержки и сопровождения профессионального развития сотрудников органов внутренних дел. Исходя из индивидуализированного характера социальных проблем, их персонифицированное существование диктует необходимость в переосмыслении социальных практик, которые ориентированы на оказание социально-педагогической поддержки, адекватно внутреннему миру индивида. Имеются в виду психологическое осознание и переживание им проблем, с учетом которых конструируется взаимодействие научно-педагогического состава и обучающихся, лежащее в основе процесса социально-педагогического сопровождения.

Глобальный характер социальных проблем, по мнению С. А. Расчетиной, ставит вопрос о разработке общего научного подхода к осуществлению социально-педагогического сопровождения человека как социального института, имеющего надличностный характер, который будет опираться на законодательную базу и стараться установить более или менее четкие правила функционирования. Технологии социально-педагогического сопровождения в данном случае будут представлять собой алгоритмический, институционально выстроенный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса образовательной организации [114, с. 28].

Индивидуальный характер поля социальных проблем требует разработки гибких, мягких, вариативных подходов к осуществлению процесса взаимодействия курсанта и научно-педагогического состава, имеющего глубоко личностный характер, опирающегося на знание профессиональных и индивидуальных особенностей протекания процессов его социального развития. Технологии социально-педагогического сопровождения в этом случае представляют собой

межличностный, внеинституциональный процесс, предполагающий варьирование отношений в зависимости от индивидуальных характеристик человека и лица сопровождающего этот процесс.

С одной стороны в данном контексте социально-педагогическое сопровождение выступает, как безличный институт, с другой же стороны, в рамках института, сопровождение выполняет посредническую функцию между индивидом и обществом, показывая при этом присутствие противоположной сильной тенденции к «личностной обозначенности», индивидуализации процесса оказания ему помощи.

Таким образом, наличие разного масштаба проблем: глобального и индивидуального - предполагает разработку двух направлений технологического обеспечения процесса социально-педагогического сопровождения; институционального, основанного на взаимодействии субъектов горизонтали и вертикали, и внеинституционального, межличностного, основанного на взаимодействии научно-педагогического состава и курсанта.

С. Г. Вершловский в сопровождении выделяет андрагогический аспект социально-педагогического сопровождения. С. Г. Вершловский отмечает, что андрагогическое сопровождение является условием овладения научно-педагогическим составом новыми эффективными формами поведения, новыми компетенциями для успешного социального взаимодействия. Данный вид сопровождения предполагает включение различных интерактивных форм работы, в том числе групповое и индивидуальное консультирование, группы личностного роста, основанные на различных психологических подходах, социально-психологический тренинг [7].

Несмотря на то, что С. А. Расчетина и С. Г. Вершловский рассматривают социально-педагогическое сопровождение как в коррекционном аспекте, так и в развивающем, все же больше внимания уделяется «поддержке», «помощи».

С нашей точки зрения «коррекционно-формирующий» подход не может быть ведущим в сопровождении процесса формирования карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел. Нам близко понимание понятия «социально-педагогическое сопровождение» как «направляющее и развивающее».

Выбор вида сопровождения предполагает учет особенностей мотивационной сферы курсанта и определяет стратегию педагогического воздействия (таблица 3).

**Стратегия поведения научно-педагогического состава
и курсанта в «направляющем» и «развивающем» сопровождении**

| «Направляющее» сопровождение | | «Развивающее» сопровождение | |
|--|--|--|---|
| Стратегия поведения научно-педагогического состава | Стратегия поведения курсанта | Стратегия поведения научно-педагогического состава | Стратегия поведения курсанта |
| <p>Преобразование мотивации курсанта: формирование мотивации достижения успеха.</p> <p>Повышение уровня профессионального самосознания курсанта на основе формирующихся рефлексивных умений.</p> <p>Обучение рациональным способам преодоления затруднений, возникающих в субъектном опыте.</p> <p>Постепенный перевод обучающегося из пассивной позиции в активную – субъекта деятельности по разрешению проблемы</p> | <p>Мотивация избегания неудач</p> <p>неприятие позитивных изменений из-за неадекватности самооценки</p> <p>Спонтанность перспективных планов</p> | <p>Создание условий для самостоятельного осознания профессиональных и жизненных ситуаций</p> <p>Формирование устойчивой субъектной позиции студента, способствующей реализации внутренних источников роста обучающихся</p> | <p>Мотивация «роста» или метамотивация</p> <p>Мотивы самосовершенствования и самоопределения связаны с перспективными целями</p> <p>Постоянная вербализованная рефлексия своих жизненных планов</p> |

Синтез итогов по изучению проблем особенностей сопровождения и управления образовательным процессом в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел РФ позволило нам выделить из различных типов сопровождения социально-педагогическое сопровождение как наиболее продуктивное для процесса формирования карьерной компетентности курсантов в вузах системы МВД России. При этом социально-педагогическое сопровождение – это специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса (педагогических работников, курсантов, работодателей) к взаимодействию, обеспечивающий социальные, организационные, информационные, методические ресурсы готовности курсантов к проектированию индивидуального маршрута своего должностного роста.

Особый интерес в данном контексте представляют работы М. В. Александровой, С. А. Александровой, С. М. Каплунович, Н. В. Никитиной, Р. М. Шерайзиной, А. В. Резепина, Д. А. Волохова, С. В. Булатецкого, А. Г. Иваницкого и др., которые дали возможность определить методологическое основание исследования — оптимальное сочетание мотивационно-деятельностного, социально-синергетического и праксиологического подходов [3; 5; 141; 67; 115; 36; 28; 60].

В рамках мотивационно-деятельностного подхода были выделены социально-педагогический, социально-психологический и мотивационно-управленческий аспекты. При этом следует отметить, что вузовская система социально-педагогического сопровождения включает взаимоотношения «субъект-субъект», должна обеспечить организацию взаимодействия «педагогический работник — курсант — среда» с учетом особенностей образовательной организации МВД России, соблюсти баланс интересов научно-педагогического состава, обучающихся, практических работников органов внутренних дел по отношению к процессу формирования карьерной компетенции обучающегося; учет компетенций субъектов системы сопровождения и их мотивационную готовность к повышению квалификации по данной проблеме и др.

Для мотивационно-деятельностного подхода необходимо рассматривать любые процессы с точки зрения их помещенности и соответствия мотивации типу деятельности, той или иной социальной кооперации деятельности. Критериальное обеспечение такого анализа предполагает привлечение теории деятельности, средств реконструкции и проектирования мотивационно-деятельностного типа.

Важную роль в процессе проектирования вузовской системы социально-педагогического сопровождения играет, социально-синергетический подход, который под собой подразумевает формирование и развитие карьерной образовательной среды вуза.

Сущностной характеристикой социально-синергетического подхода, которая предполагает создание условий для получения синергетического эффекта в формировании карьерной компетентности курсантов, будет, является его стратегическая направленность на становление конкурентной среды образовательной организации Министерства внутренних дел РФ, создающей необходимые условия для самообучения и ускорения процессов взаимообогащения посредством их продуктивного взаимодействия.

В исследованиях Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзиной, М. В. Александровой даны определения основных категорий в контексте социально-синергетического подхода [139].

Социально-педагогическое проектирование рассматривается как инновационная технология, с функцией вовлечения субъектов вузовского образовательного пространства в планирование и реализацию социально-педагогической практики как носителей социального заказа и участников разработки проектных идей. В ходе проектирования происходит изменение индивидуального и коллективного сознания субъектов, преобразование связей и отношений между ними, развитие навыков самоорганизации в процессе формирования карьерной компетентности обучающихся.

Для решения сложной педагогической проблемы комплексного характера необходим социально-педагогический проект, что диктует необходимость объединения усилий и ресурсов, разработки технологии решения проблемы, расчета сроков и вариантов рационального согласования управленческих решений.

Управление социально-педагогическим проектом — особый тип управления, для которого характерны: специфическая структура ее управления, соответствующее распределение функциональных обязанностей, применение специализированных технологии управления и, наконец, наличие концепции координации работы абсолютно всех участников проекта.

И, наконец, праксиологический подход к процессу проектирования вузовской системы социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста, можно назвать системообразующим, так как основу его составляет процесс становления карьерного потенциала курсанта, результатом которого становится успешность реализации своей карьерной стратегии.

Для уточнения некоторых психологических аспектов праксиологического процесса сопровождения формирования карьерной компетентности курсантов в образовательных организациях системы МВД России, обратимся к исследованиям И. С. Якиманской.

Автор полагает, то, что осуществлению субъектности способствует познавательная, коммуникативная и творческая деятельности. При этом, определяя ведущий тип субъектного опыта, она выделяет такие характеристики, как: «особенности восприятия ситуации; мотивацию; направленность, личностную ориентацию; конструктивность (системность деятельности); способность контролировать собствен-

ные действия; вербализацию; средства самовыражения; целесообразность использования ведущего типа субъектного опыта в конкретной ситуации, результативность» [148, с. 84].

С позиций саморазвития и направленности на достижение Р. М. Шерайзиной [141] обоснованы три уровня целеполагания в процессе непрерывного образования педагога (таблица 4).

Таблица 4

Уровни целеполагания

| Уровни целеполагания | Характеристика уровня | Признаки |
|----------------------|---|---|
| Первый | Проектирование задач познания себя, соответствие требованиям профессии учителя современной школы. Репродуктивное проектирование тактических и оперативных задач самообразования | Адекватная оценка своих знаний, умений и качеств. Степень их соответствия требованиям профессии. Наличие программ самообразования на ближайший промежуток времени |
| Второй | Проектирование задач изменения своей личности. Репродуктивное проектирование стратегических, тактических и оперативных задач самообразования | Осознание тех изменений, которые необходимо произвести в своей личности, разработка программы действий, наличие программ самообразования на более отдаленные промежутки времени |
| Третий | Проектирование задач освоения способов самовоздействия, сочетание репродуктивного и творческого проектирования стратегических, тактических и оперативных задач самообразования | Сознательные и намеренные действия педагога, рассчитанные на самоизменение. Перспективное планирование самообразования на отдаленные промежутки времени. Постановка исследовательских задач и их реализация |

Субъектная ориентация процесса социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста, обеспечение его эффективности может быть обоснована теоретическими положениями праксиологии как науки, ценностно-целевым ориентиром которой является практическая успешность человека [28; 86].

Под успешностью процесса сопровождения подразумевающего формирование карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел, мы будем понимать обеспечение положительного резуль-

тата в развитии их карьерного потенциала, осознаваемого курсантом как личного и профессионального достижения.

Обобщение теоретических основ моделирования вузовской системы сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста позволило констатировать потребность в оптимальном сочетании мотивационно-деятельностного, социально-синергетического и праксиологического подходов в управлении данной системой.

Выявленные свойства вузовской системы Министерства внутренних дел РФ и карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел, сформулированные теоретические основы моделирования системы сопровождения дали возможность научно обосновать и аргументировать потребность в социально-педагогическом сопровождении процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников полиции в контексте профессионального и должностного роста.

2. Экспериментальное моделирование вузовской системы социально-педагогического сопровождения формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел

2.1. Модель вузовской системы социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел

Основу построения модели составляют концептуальные представления о социально-педагогическом сопровождении и карьерной компетентности. К ним отнесены:

— представление о социально-педагогическом сопровождении как о системе взаимосвязанных функций, форм, технологий и мер, которые обеспечивают формирование карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел и становление карьерной среды вуза;

— мотивационно-деятельностный, социально-синергетический и акмеолого-праксиологический подходы к определению целей и технологии сопровождения, где системообразующая роль отведена акмеолого-праксиологическому подходу, в наибольшей степени определяющему карьерно-целевую направленность системы;

— концепция единой организации системы сопровождения, которая должна предусмотреть интеграцию развивающей и поддерживающей функций, а также применение интегративных форм сопровождения, нацеленных на развитие у обучающихся готовности к проектированию как горизонтальной, так и вертикальной карьеры, в третьих, формирование субъект-субъектных отношений в системе «педагогический работник – курсант – работодатель». Данные отношения обеспечат реализацию мер по коллективному составлению плана, который позволит спроектировать должностное продвижение сотрудника органов внутренних дел.

С учетом вышесказанных утверждений в рамках формирующего эксперимента нами апробировалась совокупность основных принципов социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств курсантов в образовательных организациях Министерства внутренних дел РФ.

Принцип социальной активности и субъектности подразумевает формирование инициативы курсанта как самостоятельного, независимого источника познания и преобразования действительности че-

рез включение их в процесс социально-педагогического проектирования, совместный поиск и открытие истин, ценностей, смыслов; осознание каждым курсантом того, что «Я» не может развиваться без других людей, объективно создающих ситуацию столкновения, но и субъективно готовых помочь поиску согласия и соотнесенности.

Принцип диалога и результативного взаимодействия дает возможность любому курсанту иметь равные возможности для того, чтобы высказаться и быть услышанным, на основе диалога и диалогичности общения, которое ориентированно на получение, как коллективного продукта, так и индивидуального, принимать участие в решении различного рода задач и проблем социально-образовательного характера.

Принцип непрерывности и публичности гарантирует абсолютно всем субъектам образовательного процесса в высших учебных организациях Министерства внутренних дел РФ свободу в выборе направления непрерывного творческого развития. Этот принцип также означает организацию разновозрастных групп; вариативно-личностную организацию культурно-образовательной деятельности; многообразие зон развития и ситуаций их выбора; свободу культурного самоопределения; свободу обсуждения проблем; свободу выбора; формирование культуры личностного выбора.

Принцип системности и целостности означает взаимосвязь и взаимодействие всех содержательных и деятельных компонентов.

Названные принципы определили акценты в построенной нами модели вузовской системы социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел (схема. 2).



Схема 2. Модель вузовской системы социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел

С учетом акмеолого-праксиологического подхода в качестве основной цели социально-педагогического сопровождения курсантов в процессе проектирования их карьерной стратегии выступает формирование карьерной компетентности, характеризуемой равно как стремление и умение курсантов применять свои знания и навыки к решению, кроме профессиональных задач, карьерные задачи и реализовывать на практике стратегию своего должностного роста.

В сформулированном выше определении карьерной компетентности мы делаем акцент на последнем из названных выше критериев успеха, поскольку именно «достижения» отражают его акмеологическую сущность, как процесса осуществления индивидом собственных возможностей и актуализации существующих способностей с учетом своих ценностных ориентаций. «Должностной» подъем и материальное поощрение («вертикальная карьера») выступают в этом случае лишь в качестве альтернатив самореализации при решении усложненных творческих задач, рассматриваются самим сотрудником как формы признания его достижений и как внешние признаки карьерного успеха (назначение на должность, значимой в глазах окружающих; изменение положения в организационной иерархии, дающее реальную власть или дополнительные доходы; приобретение преимуществ перед другими в продолжении обучения и т.п.).

То, что касается «карьерных задач», результативность решения которых является, согласно указанному определению карьерной компетентности, основным критерием ее уровня, то они включают в себя: самоопределение в карьерной проблеме; определение цели и вида карьеры; самоорганизацию в пространстве карьерного роста; рефлекссию своих возможностей; определение запросов курсантов с учетом потребностей образовательной организации и органов внутренних дел; реализация карьеры, самооценка карьерного роста.

Выделенные задачи представляют собой, по сути, технологию «карьерного самоменеджмента», который в контексте акмеологического подхода рассматривается нами как базовый этап в процессуальном компоненте вузовской системы социально-педагогического сопровождения курсантов в проектировании их карьерных стратегий.

Рассмотрим наиболее тщательно его сущность и выделим специфику карьерно-мотивационной развивающей среды, в которой осуществляется направляющее и развивающее сопровождение курсантов на данной стадии формирования их карьерной компетентности.

В соответствии с описанным выше перечнем карьерных задач, первой из них является определение курсантом карьерной цели, то

есть представления о том, какой желает он заниматься трудовой деятельностью или иметь должность, способствующей его дальнейшему развитию; усиливающей возможность творчества; престижной, значимой в глазах окружающих; хорошо оплачиваемой и позволяющей иметь свободное время для реализации других увлечений и т.д.

В этом случае ключевым условием целеполагания представляет мотивирование должностного роста, по этой причине особой задачей сопровождения становится помощь курсантам в диагностике их карьерных ориентаций. Таким образом, к примеру, в Санкт-Петербургском университете МВД каждый курсант, участвующий в эксперименте, имеет «индивидуальный план профессионально-мотивационного развития», одним из элементов которого является раздел «карьерные ориентации», заполняемый обучаемым на основании результатов самодиагностики с помощью специально разработанного опросника. С учетом этих результатов он планирует возможные «зоны успеха, где указываются предполагаемые достижения, формы их презентации и материалы для «карьерного портфолио».

Следующий шаг связан с анализом своих способностей в достижении карьерных целей. Его характерной чертой является то, что предметом анализа выступают интегративные профессионально-личностные характеристики, необходимые не только для достижения высоких результатов в своей профессиональной деятельности, но и для предъявления данных результатов тем, кто на основании их оценки фиксирует «успех» и принимает решение о дальнейшем должностном продвижении. Выделение курсантом такого рода «имиджевых» характеристик — весьма трудная задача, в решении которой ему часто требуется специальная помощь консультанта (педагогического работника), подсказка по поводу выбора стратегии самопрезентации и требуемого акцента (деятельностного либо социального). Значительную помощь, как курсанту, так и консультанту оказывает, как показала наша практика, проведение специальной диагностики с помощью теста на определение общей и социальной «самоэффективности», то есть, как отмечает Е. А. Могилевкин, «основанной на знаниях и прежних переживаниях, убежденности человека в своей способности достигать определенного результата при определенных затратах» [96, с. 268].

Еще одна важная карьерная задача — развитие курсантом собственных запросов относительно поиска или создания условий, с целью осуществления карьерной стратегии. Одним из таких условий, бесспорно, является проектирование компетенций, входящих в состав

карьерной и профессиональной компетентности, и осуществление педагогической поддержки в их повышении. В «индивидуальном плане профессионального развития» курсантов университета, в частности, в разделе «карьерное развитие» выделены определенные поведенческие индикаторы этих компетенций (мыслительных, организаторских, коммуникативных, личностных) и планируемые формы их развития в системе учебной и воспитательной работы, в процессе самообразования, в рамках реализации инновационных проектов и участия в конкурсах.

На следующем этапе обучаемый реализует карьерный план, принимая участие в интегративных формах учебной, воспитательной и общественной деятельности, которые составляют основу развивающего сопровождения.

Профессиональное развитие включает в себя становление, рост, интеграцию и реализацию в деятельности сотрудника органов внутренних дел профессионально-значимых компетенций, активное преобразование сотрудником своего внутреннего мира, приводящее к творческой самореализации в профессии. В последнее время возник целый ряд новых тенденций в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, которые обуславливают необходимость его перехода от «адаптивной модели» поведения к «модели профессионального развития». В соответствии с итогами проделанного нами в процессе исследования выборочного опроса курсантов подобными тенденциями считаются:

— избыточность специальной литературы (на бумажных и электронных носителях) и различного рода профессионально значимой информации, вызывающей необходимость в независимом осмыслении и аргументированном подборе тех или иных ценностно-концептуальных и технологических идей, овладении рефлексивной компетентностью;

— применение проектных методов в образовательном процессе высшего учебного заведения, допускающих коллективное решение творческих задач и требующих умений создавать результативное учебное взаимодействие;

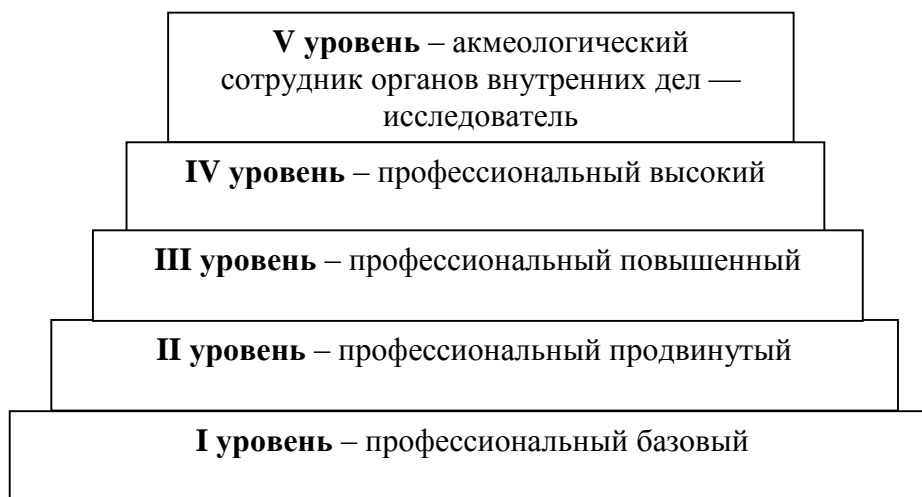
— особенный упор в оценке эффективности работы курсантов, актуализирующий их потребность в формировании диагностической и экспертной компетентности.

При адаптивном поведении курсант, руководствуясь наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, исполняя предписанные нормы и требования, имеет значительно меньше шан-

сов достичь значительных результатов, чем тот, кто превращает собственную деятельность в предмет преобразования, рассматривая образующиеся проблемы как мотив к дальнейшему развитию и должностному росту.

Направленность на новые достижения, за частую, появляется и формируется со временем, по мере накопления навыка практической деятельности и изучения разных программ профессионального образования.

Нами было сформировано собственное видение, каким может быть должностной рост у сотрудника МВД России, и разработаны концептуальные основы проектирования программ его сопровождения в соответствии с личностными и профессионально-ориентированными потребностями (схема 3).



*Схема 3. Ступени карьерного роста
сотрудника органов внутренних дел*

Первый уровень (профессиональный базовый) определяет эффективную базовую подготовку молодого специалиста, которая составляет основу его профессиональной деятельности. Профессиональное формирование осуществляется в послевузовский период непосредственно в органах внутренних дел под руководством опытных сотрудников – наставников.

Собственное творчество состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного профессионального содержания, методов, форм для достижения значительных результатов в собственном труде.

Второй уровень (профессионально-продвинутый) достигается сотрудником по мере его адаптации в органах внутренних дел ознакомления со спецификой их функционирования, технологиями освоения

различных видов профессиональной и творческой деятельности. Знания, которые получит сотрудник, при специально организованном обучении лучше усваиваются в комбинации с практическими занятиями, стимулирующими обмен идеями и достижениями. Работник владеет навыками анализировать собственную творческую деятельность, создавать равное взаимодействие с коллегами, реализующими креативные инициативы.

Третий уровень (профессионально-повышенный) добиваются сотрудники, которые испытывают новые методики, технологии, могут правильно применять в работе новинки науки и практики, обладают способностью к критическому мышлению. Их отличает оперативная и конструктивная перестройка своего опыта, его рационализация.

Четвертый уровень (профессионально-высокий) характеризует сотрудников, способных лишь не только создавать, но и принимать участие в работе творческой команды, обучаться автономно, применять креативные способы общения с окружающими с целью собственного целенаправленного профессионального развития, выступать в роли «генератора идей».

Пятый уровень (акмеологический) соответствует сотруднику, который обладает высокой квалификацией, которому интересно заниматься научно-исследовательской деятельностью, сочетая ее с практической работой в органах внутренних дел. Он благополучно реализовывает самоуправление профессиональной деятельностью, выделяется за счет инновационного мышления, имеет навыки организаторской работы, обладает профессиональными знаниями в области менеджмента, умениями представлять свои достижения для их оценки экспертам.

Разработанная уровневая модель должностного роста курсанта образовательной организации Министерства внутренних дел РФ, во-первых, ориентирует на непрерывное совершенствование «ключевых» компетентностей; во-вторых, дает возможность обоснованного выбора формы, места, продолжительности и сроков обучения; в-третьих, позволяет научно-педагогическому составу образовательных организаций, руководителям органов внутренних дел наблюдать и видеть реально достигаемый уровень профессионального роста; в-четвертых, делает прозрачными и конкретными цели и задачи должностного продвижения сотрудников.

Анализ выделенных в описании уровней характеристик позволяет сделать следующие, значимые с целью последующего проектирования вузовской системы социально-педагогического сопровождения

процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел, выводы:

Во-первых, необходимо принимать во внимание, что различия между уровнями фокусируются в степени сформированности у обучаемого таких карьерных компетенций, как: мотивация к достижениям; системность, гибкость и рефлексивность мышления; коммуникативность и презентационные умения; готовность к обучению; организаторские умения. Каждая из компетенций проявляется в некоторых поведенческих индикаторах. Так, например, мотивация к достижениям обнаруживается: в стремлении к получению наилучшего из возможных результатов, в способности добиваться поставленных целей, несмотря на возникающие трудности; в потребности максимально реализовать свои способности при решении творческих задач. О презентационной компетенции можно судить по умению достигать своих целей в процессе общения, успешно взаимодействовать с людьми, имеющими различные точки зрения на проблему, мастерству произвести впечатление на других за счет использования специальных коммуникативных и лидерских качеств. Проявлением вышеназванных особых качеств мышления считается возможность незамедлительно структурировать и оперативно пользоваться информацией из разных источников (научной литературы, полученной от коллег), умения отслеживать и анализировать ситуацию и т.д. На развитие вышеназванных компетенций и необходимо направить социально-педагогическое сопровождение.

Второй вывод связан с утверждением о том, что, рассматривая в качестве основы (условий и результатов) должностного роста повышение уровня карьерной компетентности, необходимо использовать в сопровождении этого роста акмеологически ориентированный подход и соответствующую ему технологию конструктивного изменения поведения сотрудников не столько за счет тренингов (адаптивная модель сопровождения профессионального развития), сколько посредством техник развивающего сопровождения, базирующихся на рефлексии и коммуникации. Рефлексивные модели предполагают последовательное осуществление трех этапов: действие — рефлексия — улучшенное действие. Коммуникативные модели предусматривают организацию сотрудничества, сотворчества и коллективной рефлексии курсантов в процессе решения ими профессиональных и социально-педагогических проблем. Подобного рода совместная деятельность может быть обеспечена, например, в рамках продуктивного взаимодействия.

В конечном итоге, еще один вывод касается необходимости специального признания перехода сотрудника органов внутренних дел с одного уровня профессионального развития на другой, поскольку лишь в этом случае данное развитие может рассматриваться как «должностной успех».

С учетом сформулированных выводов нами были определены педагогические условия, соблюдение которых необходимо для профессионального становления будущего специалиста:

1. Организационно-педагогические

Прежде всего, это синтез теоретической и практической подготовки курсанта образовательной организации системы МВД России. С данной целью следует, что обучающегося необходимо максимально вовлечь в образовательное пространство образовательной организации, при этом оптимально сочетать общие и специальные дисциплины, практические занятия, мероприятия спортивного, воспитательного и патриотического характера.

2. Технологические

Одним из условий эффективного развития умений профессионально-личностной коммуникации курсантов образовательных организаций системы МВД России является использование социально-образовательных технологий в процессе обучения. Это — применение интегративно-модульных технологии, представляющие собой отдельные блоки, в зависимости от образовательного стандарта, учебной программы и индивидуального маршрута обучающегося. А также ролевые игры, практические занятия, оперативно-тактические учения, психологические тренинги и квалификационная стажировка выступления с докладами, защита курсовых работ.

3. Квалификационное

Важным обстоятельством, содействующим развитию у курсантов профессионально-личностной коммуникации, является профессионализм научно-педагогического состава образовательной организации, способных организовать качественный процесс обучения. Образовательный процесс в высшем учебном заведении Министерства внутренних дел строится таким образом, что профессорско-преподавательский состав выступает активным субъектом коммуникативного процесса. Критериями значительного мастерства научно-педагогического состава будут: включенность в методическую деятельность, самообразование, участие в различных формах повышения квалификации и переподготовки, привлечение научно-педагогического состава к подготовке и проведению учебных занятий

с практическими работниками в оперативных подразделениях, стажировка профессорско-преподавательского состава в других регионах с целью изучения специфики работы в данном регионе по раскрытию различных видов преступлений.

В ходе исследования нами выделены некоторые интегративные формы социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств курсанта. Их интегративный характер определяется по следующим признакам:

— цель предполагает формирование карьерной компетентности, которая является основным критерием эффективности использования социально-педагогического сопровождения;

— технологии социально-педагогического сопровождения обеспечивают последовательность формирования карьерной компетентности в логике: само-определения — самоорганизация — самореализация;

— взаимодополнение функций социально-педагогического сопровождения (мотивационной, образовательной и рефлексивной).

Одной из интегративных форм выступает карьероформирующая учебная и воспитательная работа. Основными ее задачами по сопровождению профессионального саморазвития сотрудников органов внутренних дел являются: определение дефицита профессиональной компетентности, разработка специальных модулей их обучения, приобщение к воспитательной работе путем использования различных ее конкурсных мероприятий, организация различных мероприятий для формирования имиджа сотрудников органов внутренних дел.

Для развития компетентности применяются различные методы продуктивного обучения курсантов — когнитивные, креативные и оргдеятельностные (организационно-деятельностные и ролевые игры, рефлексивные тренинги и т.п.). В процессе использования этих методов курсанты выявляют собственные проблемы и запросы, выбирают содержательные акценты обучения, осуществляют самоанализ его эффективности, строят планы самообразования и повышают уровень своей профессиональной компетентности.

Одним из концептуальных оснований компетентностно-ориентированного обучения в рамках карьероформирующей учебной и воспитательной работы является в настоящее время модульный принцип ее организации. Преимущество его применения состоит в том, что он:

— указывает на возможность расширения самообразовательных процессов для сотрудника органов внутренних дел;

— способствует профессиональному росту, личностному развитию и творческой активности в связи с прямым участием курсанта в конструировании и реализации содержания образования;

— предусматривает более гибкие программные изменения, организацию инфраструктуры дидактического обеспечения.

В качестве вариативных компонентов содержания учебного процесса могут быть взяты интегративный модуль и тренинги, представляющие собой проблемно-содержательную взаимосвязь с модулями инвариантного блока образовательной программы и последовательно-преемственное вхождение в функциональное поле профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Интегративный модуль «Карьерная компетентность сотрудника органов внутренних дел» включает методологию – мировоззренческий, аксиологический, культурологический и коммуникативный модульные элементы. К методолого-мировоззренческому относятся философия и логика, где акцентируется внимание на проблемах человеческой сущности, духовно-нравственных понятиях. Аксиологический модульный элемент касается эстетики, этики и религиоведения как философских знаний о способностях человека к освоению мира в форме ценностей. Культурологический модульный элемент содержит методологические курсы («введение в культурологию», «исторические типы культур» и др.) и теоретико-практические дисциплины (риторика или речевая культура, эстетическая культура и т.п.), позволяющие непосредственно применять в практике культурный опыт человечества. В коммуникативном модульном элементе содержатся курсы, ориентированные на культуру общения, на развитие способностей получения и обмена информацией с помощью телекоммуникаций. Данный модуль в целом сконцентрирован на проблемах профессионального развития и саморазвития сотрудника органов внутренних дел, вопросах общей и специальной акмеологии, методологии профессионального образования и самообразования, управления профессиональной карьерой и карьерного менеджмента.

Следует отметить, что, согласно проведенному нами опросу, курсант с большей готовностью включается в то или иное обучение, если уверен в необходимости приобретаемых им знаний для формирования трудовых отношений, в частности, для должностного роста. Поэтому принципиально важным при отборе содержания и форм учебной и воспитательной работы во всех модульных элементах становится:

— создание информационной системы и системы мотивации, обеспечивающих освоение курсантами той или иной социальной и статусной роли;

— создание в процессе обучения «стандарта поведения», соответствующего этой роли;

— стимулирование принятия этого стандарта;

— согласование результатов учебной и воспитательной работы с интересами других субъектов (образовательных организаций, органов внутренних дел и т.д.), оценка которых важна при установлении степени соответствия работника тому или иному статусу.

Например, при проектировании образовательной программы модуля «Карьерная компетентность сотрудника органов внутренних дел» рассматриваются такие темы, как:

— стратегии построения профессиональной карьеры сотрудника органов внутренних дел в современных условиях;

— основы карьерного целеполагания и задачи формирования профессиональной карьеры сотрудника органов внутренних дел;

— управление поведением сотрудников;

— управление конфликтами и стрессами;

— траектория движения по должностному (карьерному) пути;

— портфолио должностного (карьерного) продвижения курсанта.

Важную роль для формирования карьерной компетентности курсантов в университете МВД Санкт-Петербурга имеет организация их непрерывной практики.

Организация взаимодействия образовательных организаций с подразделениями, структурами органов внутренних дел и родителями курсантов (таблица 5).

**Система взаимодействия образовательных организаций
с подразделениями и структурами МВД России
и родителями курсантов**

| Содержание взаимодействия | Технологии продуктивного взаимодействия между субъектами карьероориентирования курсантов |
|---|--|
| <p>Взаимодействие с потенциальными работодателями</p> <p>подразделениями и структурами органов внутренних дел</p> | <ul style="list-style-type: none"> — создание и развитие базы для проведения учебной, производственной, преддипломной и других видов практик курсантов; — развитие научных исследований в интересах различных подразделений и структур органов внутренних дел, проведение совместных научных исследований; — развитие системы повышения квалификации и переподготовки действующих сотрудников, повышения квалификации и стажировок научно-педагогического состава образовательных организаций системы МВД России в подразделениях и структурах органов внутренних дел; — развитие совместных проектов с участием структурных подразделений и специалистов университета и потенциальных работодателей; — создание общественно-профессиональных экспертных советов с участием сотрудников органов внутренних дел; — разработка согласованных с работодателями рабочих программ подготовки курсантов в соответствии с требованиями ФГОС и потребностями работодателей |
| <p>Взаимодействие с родителями курсантов</p> | <ul style="list-style-type: none"> — проведение родительских собраний с целью анализа, осмысления совместной работы по карьероориентированию курсантов на основе данных педагогической науки опыта воспитания; — вовлечение родителей в систему самоуправления университета; — создание родительских советов, своего рода координирующего штаба разнообразной работы со всеми родителями, объединяющих усилия университета и семьи для решения задач карьероориентирования; — проведение конференций по проблемам карьероориентирования курсантов: «Профессиональная карьера будущего сотрудника МВД», «Проблемы самопрезентации курсанта» и т. п.; — педагогические дискуссии по проблемам карьероориентирования курсантов и индивидуальные тематические консультации по проблемам карьероориентирования курсантов |

В соответствии с результатами эксперимента нами были определены технологии карьероориентирования курсантов:

Выпускающие кафедры университета

Формирование у курсантов положительного отношения к обучению посредством:

- активного включения курсантов первого курса в профессиональную деятельность;
- создания и ведения на протяжении всего периода обучения электронного портфолио должностного (карьерного) продвижения;
- оптимального сочетания практических и теоретических занятий;
- мотивации курсантов к активной учебной деятельности;
- организации тренингов, семинаров и других интерактивных форм учебной работы курсантов;
- включение в образовательный процесс действующих сотрудников органов внутренних дел;
- внедрение рейтинговой системы оценки обучения.

Эффективная воспитательная деятельность предполагающая:

- создание системы тьюторства между курсантами выпускного и первого курсов;
- становление элементов организационной культуры университета;
- обеспечение продуктивного взаимодействия курсантов с кураторами групп.

Активизация конкурентоориентированного мышления курсантов благодаря:

- поддержке в университете самоуправления курсантов;
- организации занятий с курсантами научной деятельностью;
- обучению курсантов технологии управления личной жизнедеятельностью;
- использованию в образовательном процессе различных игр (ролевых, оргдеятельностных, оргмыслительных и др.);
- формированию лидерского актива в группах.

Содействие курсантам и выпускникам университета в продвижении по службе:

- обучение курсантов методикам саморазвития и формирования карьерных ориентаций;
- постоянное взаимодействие курсантов с действующими сотрудниками органов внутренних дел;
- формирование системы непрерывной практики в различных подразделениях системы МВД России;

— поощрение курсантов за результаты их практической деятельности;

— применение инновационных подходов к выполнению курсовых и дипломных работ;

— совместная деятельность университета и практических подразделений по определению тем дипломных работ и содержания практической подготовке курсантов

Формирование карьерной компетентности курсантов

— включение курсантов в подготовку и проведение учебных занятий;

— организация совместно с практическими сотрудниками органов внутренних дел конференций по итогам практик курсантов;

— рефлексия курсантами своих должностных достижений;

— диагностический анализ соответствия качества подготовки выпускников университета требованиям, предъявляемых практическими подразделениями.

Представители органов внутренних дел

Содействие курсантам по вхождению их в роль сотрудника органов внутренних дел:

— обучение выпускников навыкам рационального поведения при прохождении службы;

— создание системы дополнительного обучения и переквалификации при университете;

— организация и проведение семинаров и конференций по обсуждению наиболее острых проблем, стоящих перед молодыми сотрудниками;

— участие в лекционных и практических занятий с курсантами;

— создание условий для ознакомления курсантов с реальной деятельностью подразделений и организаций МВД (непрерывная практика, стажировки курсантов в подразделениях МВД, проведение экскурсий в отделы и подразделения МВД и др.).

Развитие лидерских качеств курсантов, их творческой инициативы:

— применение системы стимулирования достижений курсантов и выпускников (премии, стипендии, гранты);

— привлечение молодых сотрудников к практической работе по профориентации курсантов, развитию инициативы и профессиональной самореализации;

— проведение специалистами подразделений МВД учебных занятий и тренингов по эффективному поведению в ситуациях служебной деятельности и адаптации к условиям работы в органах внутренних дел.

Родители курсантов

Совместная работа с университетом по карьероориентированию курсантов:

— посещение специальных семинаров по карьероориентированию курсантов;

— участие в мероприятиях, проводимых в университете (встречи с действующими сотрудниками МВД России, посещение Дней открытых дверей в образовательных организациях, посещение лекционных или практических занятий и др.).

Содействие карьероориентированию курсанта:

— поддержка общественной активности курсанта;

— формирование карьерных ориентаций курсанта;

— проявление интереса и возможное участие в учебном процессе и жизнедеятельности курсанта;

— развитие способностей курсанта в установлении деловых контактов с сотрудниками.

В контексте акмеолого-психологического подхода еще одной интегративной формой социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел, наряду с карьероформирующей учебной и воспитательной работой, является их вовлечение в создание портфолио должностного (карьерного) продвижения курсанта, который представляет собой пакет документов в электронном варианте и отражает все достижения курсанта (как академические — учебные, так и личные). Портфолио обеспечивает взаимодействие с научно-педагогическим составом и сотрудниками органов внутренних дел в период обучения и после окончания университета. Портфолио — эффективный способ рационального и прозрачного продвижения курсантов по службе, способ оценивания его карьерной компетентности, определения карьерной стратегии.

Портфолио должностного (карьерного) продвижения включает:

— профессиональное резюме;

— свои работы по изученным учебным дисциплинам, материалы подготовки к тренингам, семинарам, мастер-классам и др.;

— перечень должностей, занимаемых курсантами как в учебной, так и во внеучебной работе (например, заместитель командира взвода, командир отделения, руководитель научного кружка и др.);

— характеристика готовности курсанта к должностному росту, приобретенного им практического опыта для работы в органах внутренних дел.

Портфолио курсанта преследует две цели — первая это оценка должностного успеха и достижений, а другая — оценка готовности к должностному росту в органах внутренних дел.

Наиболее современным является электронное, или онлайн-портфолио курсанта. Прежде всего, это связано с тем, что такой формат позволяет легко и эффективно общаться через Интернет с работодателями.

Портфолио включает общие и специфические составляющие его использования в системе карьероориентирования курсантов.

Общие:

— портфолио способствует подключению внутренних ресурсов курсанта, мотивированию его на их использование в целях развития своих лидерских качеств и формирования карьерной компетентности;

— портфолио используется научно-педагогическим составом, курсантами университета и работодателями — сотрудниками органов внутренних дел.

Следует особо подчеркнуть, что портфолио — одна из форм безотметочной оценке успехов в учебе и научных достижениях курсантов, которая характеризует их готовность к профессиональной карьере (таблица 6).

Таблица 6

Возможности технологии портфолио для субъектов карьероориентирования курсантов

| Курсанты и научно-педагогический состав в образовательных организациях | Работодатели |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Рефлексия результатов обучения;2. Самооценка курсантами своей учебной и внеучебной деятельности;3. Презентация индивидуальных результатов обучения курсанта;4. Самостоятельное определение содержания и структуры портфолио;5. Установление связей между различными этапами обучения;6. Участие курсантов в процесс развития своей карьерной компетентности;7. Оценка должностного успеха;8. Планирование карьерной стратегии | <ol style="list-style-type: none">1. Включение курсанта в процесс формирования компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности в органах внутренних дел;2. Оценка должностных достижений курсанта и включенность в проектирование его профессиональной карьеры |

Важным условием формирования карьерной компетентности является создание конкурентной образовательной среды. Конкурентоспособность курсанта предполагает наличие у него таких качеств, как: адекватная (критериальная) самооценка; целеустремленность; стремление к творческой самореализации; ориентация на общественное признание достижений; уверенность; инициативность; предприимчивость; максимальная активность; готовность к переменам; высокая работоспособность; коммуникабельность; владение деловой риторикой. Проявление названных качеств безусловно свидетельствует о должностной мотивации и необходимо при проведении различного рода конкурсных мероприятий, где они становятся не только условием успеха, но и предметом оценивания. В связи с этим к интегративной форме социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел следует отнести конкурсное движение.

Конкурсы позволяют курсанту «выходить» за пределы университета, повышать социальную карьерную компетенцию, демонстрируя свои движения. В конкурсах он приобретает опыт, который влияет на становление его как специалиста, на построение собственной успешной траектории и профессионального развития, на достижение более высокого уровня социальной и гражданской значимости в обществе.

В рамках любого конкурса курсант проходит три взаимосвязанных между собой этапа: этап вхождения в конкурс, на котором происходит оценка своих возможностей и готовности участвовать в состязаниях; этап собственно конкурсный, где раскрываются способности, личностные, профессиональные и конкурентные качества курсанта, происходит презентация им своих достижений; постконкурсный этап, на котором осуществляется прогнозирование дальнейших «полей» успеха, осмысление личностных, социальных и профессиональных ценностей, необходимое для определения направлений своего профессионального роста.

Факторами, способствующими развитию карьерной компетентности курсантов в конкурсах выступают внутренние (потребности, интересы, мотивы участия в конкурсных состязаниях) и внешние (организационно-педагогические мероприятия по подготовке к конкурсам — курсы, тренинги, индивидуальные консультации) условия.

На начальном этапе механизм организации конкурсов предусматривает:

— ознакомление курсантов с требованиями к составлению конкурсных документов (оформлению информационной карты, анализу своей деятельности, отбору приложений и т.д.);

— знакомство с требованиями к представлению материалов, к участию в конкурсных мероприятиях.

Сам конкурс включает:

— представление «визитной карточки» конкурсанта для того, чтобы дать жюри первое представление о себе как личности, о своих лидерских качествах, о достижениях;

— конкурсные мероприятия;

— выполнение творческих заданий.

В целом участие в конкурсах способствует осмыслению курсантам достижений в своем должностном росте, получение общественной оценки этих достижений. По результатам конкурсных мероприятий осуществляется проектирование курсантами своей карьеры и регулирование должностного роста в условиях конкурентной образовательной среды университета. Кроме того, процесс выдвижения курсантов для участия в конкурсе предусматривает наличие «отзыва», где дается обоснование причин выдвижения кандидата на участие, подтверждается оценка достигнутых им результатов. Отзывы важны для будущей практической деятельности, должностного продвижения сотрудника органов внутренних дел, т.к. повышают его социальный статус.

Рассмотрим далее еще один важный компонент модели социально-педагогического сопровождения — организационные механизмы этого сопровождения.

Для активизации творческой деятельности в университете, усиления ориентации курсантов на достижение высоких результатов необходимо стимулирование каждого из них. Арсенал мер стимулирования достаточно обширен. Многие воспринимают в качестве подобных стимулов похвалы со стороны научно-педагогического состава на собрании курсантов различного рода поощрения с выдачей сертификатов, грамот и другие меры. Эффективным приемом стимулирования является привлечение курсантов к управлению университетом, его структурными подразделениями, поскольку, почувствовав свою причастность к деятельности университета, они способны иначе организовать свой учебный труд, повысить тем самым его результативность.

Основными видами и вознаграждения являются:

— одобрение;

- проявление интереса к курсанту;
- предоставление самостоятельности и возможности проявить себя;
- вознаграждение свободным временем;
- привлечение к управлению учебным процессом, делегирование курсанту части управленческих полномочий (командир, тьютор, член ученого совета, руководитель студенческого совета и т.д.);
- вручение приза, подарка, грамоты, благодарственного письма в присутствии коллег;
- доплаты за конкретные высокие результаты;
- возможность повышать квалификацию за пределами университета;
- направление на мероприятия, ограниченные по количеству приглашенных;
- помещение фотографии на доске почета и т.д.

Использование определенного вида вознаграждения как карьеростимулирующего фактора предполагает учет, с точки зрения акмеолого-праксиологического подхода, следующих принципов:

- поощрение успешной работы и измеряемых результатов;
- степени успеха является основанием для определения объема вознаграждения;
- основанием для поощрения выступает учет социальной значимости работы, личных потребностей и вклада в успех;
- обязательная презентация достижений курсантов для общественной оценки как признания высокого качества их учебной и внеучебной деятельности;
- приоритетом при поощрении выступает новизна, высокое качество работы.

Названные принципы подчеркивают специфику стимулирования инициатив курсантов, включенного в систему сопровождения процесса формирования карьерной компетентности, поскольку в них заложена идея акмеолого-праксиологического подхода, в рамках которого ключевыми являются признаки «успешности» и «высокого качества». В соответствии с указанными принципами при построении системы стимулирования решается ряд задач:

- определение критериев и показателей оценки труда;
- выявление потребностей курсантов, с учетом которых выбираются виды вознаграждения;

- утверждение критериев, показателей и правил в форме совместных решений сообщества (например, коллектива университета);
- периодический анализ действенности используемых мер стимулирования для повышения качества и эффективности работы;
- установление четких правил (регламентов) поощрения за результаты (например, методик расчета размеров вознаграждений).

Таким образом, описанная выше вузовская система социально-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел в Санкт-Петербургском университете МВД, базирующаяся на идеях акмеолого-праксиологического, мотивационно-деятельностного и социально-синергетического подходов действительно обладает признаками комплексности и продуктивной организации карьероориентированного образовательного процесса. Эффективность реализации этих подходов может быть оценена по уровню сформированности карьерной компетентности курсантов, который является основным критерием оценивания.

2.2. Эффективность вузовской социально-педагогической системы сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел

Исследование эффективности социально-педагогического сопровождения осуществлялось на основе результатов изучения карьерного потенциала курсантов Санкт-Петербургского университета МВД России и самого университета с 2009 по 2013 гг. В исследовании приняли участие 120 курсантов университета МВД России, 32 сотрудника профессорско-преподавательского состава, 26 сотрудников правоохранительных органов, при этом 64 курсанта были включены в экспериментальную группу (ЭГ) и 56 курсантов в контрольную группу (КГ). В ходе экспериментального исследования изучались карьерные маршруты каждого курсанта, а также отдельные групповые характеристики.

Эффективность определялась по следующим критериям:

- изменение карьерного потенциала курсанта, включающего карьерные ориентации, карьерные возможности и карьерную компетентность;
- динамика карьерного потенциала образовательных организаций как комплексной характеристики мотивационных условий для

формирования карьерной компетентности курсантов, продуктивности карьероформирующего учебного и воспитательного процесса и степени удовлетворенности выпускников собственным должностным ростом.

В процессе изучения эффективности нами использовались различные методы исследования: наблюдения за деятельностью курсантов и научно-педагогического состава в учебном и воспитательном процессе, тестирование, анкетирование, интервьюирование, изучение творческих работ курсантов, наблюдение за их последующей практической деятельностью. Выбор этих методов обусловлен особенностями объекта и предмета нашего исследования и поставленными целями и задачами.

В соответствии с определением понятия «карьерный потенциал сотрудника органов внутренних дел» нами были изучены три параметра, характеризующие основные составляющие этого потенциала и определяющие в конечном итоге его уровень: карьерные ориентации; карьерные возможности; карьерная компетентность.

Карьерные ориентации характеризуют мотивы профессионального и должностного роста. Их изучение осуществлялось нами с помощью опросника «Мотивация к карьере» (Методика А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер), который позволяет определить уровень карьерной интуиции, карьерной причастности и карьерной устойчивости (таблица 7).

Таблица 7

Динамика уровня карьерной ориентации курсантов

| Показатели и уровни карьерной ориентации | Число курсантов (в %) | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---------|---------|------------------------|---------|---------|------------------------|---------|---------|
| | Карьерная интуиция | | | Карьерная причастность | | | Карьерная устойчивость | | |
| | низкая | средняя | высокая | низкая | средняя | высокая | низкая | средняя | высокая |
| Этапы исследования | | | | | | | | | |
| 2009/2010 уч.г. | 25 | 60 | 15 | 15 | 55 | 30 | 40 | 45 | 15 |
| 2012/2013 уч.г. | 14 | 60 | 26 | 5 | 45 | 50 | 25 | 55 | 20 |

Из приведенных в таблице данных видно, что, несмотря на общую позитивную динамику значений всех параметров, она оказалась разной.

Наиболее значительные изменения обнаружены по показателю «карьерная причастность», характеризующему значимость для курсанта личного вклада в достижение целей органов внутренних дел, его готовность работать в осложненных обстоятельствах, если этого

требуют их интересы. Из общего числа опрошенных свыше 30 % поднялись на более высокий уровень.

Менее всего изменилась «карьерная интуиция» — лишь у 22 % курсантов. Возможно, «карьерные ожидания» у остальных занижены или завышены.

Наряду с указанным выше опросником для исследования карьерной ориентации нами использовалась методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн). Данные, полученные в ходе эксперимента подтвердили, что произошли некоторые изменения в структуре карьерной мотивации (таблица 8).

Таблица 8

Изменения в структуре карьерной мотивации курсантов

| Ведущая карьерная ориентация | Число курсантов (в %) | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|------------|-----------|--------------------------|----------|-------|-------------------------|---------------------|
| | Профессиональная компетентность | Менеджмент | Автономия | Собственная стабильность | Служение | Вызов | Интеграция стилей жизни | Предпринимательство |
| Этапы исследования | | | | | | | | |
| 2009/2010 уч.г. | 30 | 15 | 10 | 15 | 18 | 4 | 6 | 2 |
| 2011/2013 уч.г. | 40 | 14 | 2 | 8 | 20 | 10 | 2 | 4 |

Более тщательный анализ данных показал, что к существенным изменениям можно отнести:

— возрастание особой значимости для некоторых (для 10 % опрошенных) достижений успеха в будущей профессиональной деятельности;

— уменьшение числа тех, для кого ведущей была ориентация на «независимость» или «стабильность» (15 %);

— увеличение более чем в 2 раза количества курсантов, ориентирующихся на конкурентную борьбу («вызов») и на создание чего-то нового, «авторского» даже в условиях риска («предпринимательство»).

В результате обобщения материалов, позволяющих учесть изменения и особенности карьерных ориентаций в ходе эксперимента, сделан вывод об эффективности воздействия влияния социально-педагогического сопровождения на данные ориентации.

В процессе исследования мы провели также сравнительный анализ динамики карьерных ориентаций у курсантов, которые в начале эксперимента находились на разных должностных ступенях (курсанты старших курсов, курсанты-исследователи, курсанты-менеджеры и

др.). Анализ позволил констатировать, что значительные изменения в структуре карьерной мотивации имеются у трех перечисленных категорий;

— в группе «курсант старших курсов» отмечается переориентация на конкурентную борьбу (у 82 % курсантов);

— у «курсантов-исследователей» преобладающей сохранилась ориентация на профессиональную компетентность (у 65 % курсантов);

— в группе «курсантов-менеджеров» произошли изменения в ориентации на «предпринимательство» (у 34 % курсантов).

По тесту «Мотивация в карьере» некоторая, хоть и не столь существенная, как по предыдущему тесту, динамика была связана с повышением уровня «карьерной устойчивости» у группы «курсантов старших курсов (13 %) и уровня «карьерной причастности» у «курсантов-исследователей» (19 %).

Проведенный сопоставительный анализ показал, что карьерные ориентации, являющиеся одним из показателей карьерного потенциала, могут существенно меняться под воздействием внешних факторов, в том числе, карьероформирующей учебной и воспитательной работы, однако, будучи тесно связанными с другими личностными особенностями курсантов, не всегда управляемы. Это еще раз подчеркивает, с одной стороны, значимость карьерного самоменеджмента в сопровождении должностного роста, с другой — важность разработки системы стимулирования этого роста с учетом уже имеющего опыта карьерного самоопределения, и дифференцированного подхода к реализации информационной функции в обеспечении динамики этого самоопределения.

При анализе индивидуальных маршрутов должностного роста курсантов и сотрудников органов внутренних дел мы оценивали не только сами ориентации, но и их динамические характеристики для оказания дальнейшей помощи в осуществлении карьерного маршрута. Рекомендации по должностному продвижению содержали фиксацию «проблемных точек» в изменении ориентаций, обозначение мер индивидуального характера при включении курсантов в карьероформирующую учебную и воспитательную работу и при определении стимулов профессионального развития.

Следующий компонент карьерного потенциала — «карьерные возможности», изучался нами по степени сформированности у сотрудников органов внутренних дел знаний и умений в области карьерного самоменеджмента, по характеристике умений анализировать

свои достижения по уровню сформированности своей профессионально-личностной компетентности.

Знания и умения курсантов в карьерном менеджменте и самоменеджменте (первый показатель) изучались по составленной нами анкете «Ваши перспективы» и в ходе анализа ситуаций проектирования карьерной стратегии и рефлексии ее реализации. Результаты данного экспериментального исследования свидетельствуют о положительной динамике карьерных представлений, которая определялась по процентному соотношению правильных и неправильных ответов на вопросы и по качеству рефлексивного анализа ситуаций, обоснования карьерных проблем. Полученные на разных этапах эксперимента результаты опроса свидетельствуют о значительной динамике уровня карьерных представлений, оцениваемого по доле правильных ответов на вопросы и по обоснованности рефлексивных суждений по поводу описанных в ситуациях карьерных проблем. Так, например, доля правильных ответов в 2013 году по сравнению с 2009/2010 учебным годом увеличилась с 22 % до 91 %. Что касается анализа ситуаций, то число курсантов, сделавших обоснованные, по оценке группы экспертов, суждения возросло более, чем в 2 раза.

Компетенции анализа собственной учебной и внеучебной деятельности, а также достижения в ней определялись в соответствии с контент-анализом курсовых, контрольных и выпускных квалификационных работ, а также аналитической части представлений на участие в конкурсах и проектах.

Кроме того изучалась самооэффективность курсанта (методика А. В. Бояринцевой), оценивалось его умение осознать свои способности и оптимально их использовать, прилагать больше усилий для выполнения сложных задач, в сравнении с теми, кто испытывает сомнения в своих возможностях. Данные полученные, с помощью названной методики в 2009–2010 уч.г. и в 2012–2013 уч.г. свидетельствуют об изменениях средних значений самооэффективности соответственно у 32 % и у 65 % опрошенных. Наблюдалась положительная динамика уровня сформированности умений самоанализа достижений, по результатам экспертного анализа портфолио наблюдалось у 56 % курсантов.

Наконец, что касается уровня их профессиональной компетентности (третий показатель карьерных возможностей), то он оценивался по данным самооценки компетентности с помощью технологических карт, предложенных А.Б. Марковой. В технологических картах выделены 7 блоков общей компетентности (интегративная характеристика

сотрудника органов внутренних дел как профессионала; общетеоретическая и практическая подготовка; процессуальный блок; умение учитывать личностные особенности; умение осуществлять самоанализ; умение общения; результативный блок). Результаты самооценки соотнесены с уровнями профессиональной компетентности и представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Динамика уровня профессиональной компетентности
будущих сотрудников органов внутренних дел**

| Уровни компетентности | Число педагогов (в %) | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------|------------|-------------|
| | Недопустимый | Критический | Допустимый | Оптимальный |
| Этапы исследования | | | | |
| 2009/2010 уч.г. | 5 | 15 | 70 | 10 |
| 2012/2013 уч.г. | — | 10 | 25 | 65 |

Общая положительная динамика уровня профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел свидетельствует о росте их карьерных возможностей, так как является интегративной характеристикой достижений в учебной и воспитательной деятельности (ее «продуктивности»). Присвоение статуса курсанта-менеджера как в образовательной деятельности, так и проектной уже само по себе рассматривается как ступень должностного роста, т.к. осуществляется, во-первых, по собственному желанию (проявление мотивации карьеры), во-вторых, на основе экспертной оценки.

Что касается непосредственно «карьерной компетентности» (третий показатель уровня карьерного потенциала), то для ее изучения и оценки нами были использованы несколько индикаторов. В соответствии с определением карьерной компетентности курсанта как его способности осознавать свои карьерные возможности и осуществлять карьерный самоменеджмент (успешно решать карьерные задачи и проблемы), основным индикатором оценки уровня этой компетентности выступал сам «должностной успех».

Он отражается в данных:

— о повышении должности, занимаемой бывшими выпускниками Санкт-Петербургского университета МВД («должностная» или «статусная» карьера);

— о дополнительных профессиональных компетенциях, приобретенных им за время эксперимента («квалификационная карьера»);

— о наградах, благодарственных поощрениях, выборах в различного рода общественные советы, назначениях руководителями творческих и общественных объединений и т.д. («социальная карьера»);

— об активности и продуктивности участия в творческой деятельности, конкурсах, проектах («достиженческая карьера»).

Успешность решения основных карьерных задач оценивалась также: по качеству карьерного плана; по степени самостоятельности и срокам реализации карьерных маршрутов; по уровню карьерной рефлексии.

Наконец, признаками карьерной компетентности мы считали и проявленность у него таких качеств, как конкурентоспособность и трудоспособность.

Остановимся подробнее на анализе полученных в ходе исследования данных о «должностном успехе», являющимся основным индикатором этой компетентности.

За период с 2009 по 2013 год повышение в должности получили 14% бывших выпускников университета, а также 60 % научно-педагогического состава и 46 % курсантов приняли участие в различных проектах, конференциях, семинарах, профессиональных тренингах («квалификационный» должностной рост).

«Социальный» должностной рост за истекший период произошел у 72 % научно-педагогического состава и курсантов университета; 12 % получили награды; 22 % — благодарности; 40 % стали руководителями творческих общественных объединений или были включены в состав экспертных групп (жюри конкурсов, экспертные группы по аттестации кадров).

О «достиженческом» должностном росте можно судить по тому, насколько возросла активность участия курсантов и научно-педагогического состава в разработке новых методических и организационно-управленческих подходов к совершенствованию учебной и внеучебной деятельности в университете. Если в 2009 году число педагогических работников и курсантов, участвовавших в различных научно-исследовательских, профессиональных, конкурсных программах, т.е. число «новаторов» и «исследователей» составило 15 %, то в 2013 году оно возросло до 32 %.

Наряду с анализом статистической информации, характеризующей «должностной успех» курсантов за период с 2009 по 2013 гг., нами был проведен также анализ успешности решения ими «карьерных задач», связанных с карьерным планированием, реализацией ка-

рьерных маршрутов и рефлексией своего должностного роста (уровень «карьерного самоменеджмента»).

При изучении «карьерных планов» курсантов оценивались: наличие четких осознаваемых карьерных целей, конкретных планов осуществления карьеры и их аналитической обоснованности. Определенную информацию об этих индикаторах мы получили с помощью уже описанной выше методики изучения «карьерных ориентаций» [96]. Например, в его опроснике предлагалось ответить на важные вопросы, связанные с карьерным целеполаганием и планированием («Какое количество позиций различных должностей Вам необходимо пройти, сколькими видами деятельности овладеть, чтобы достичь намеченной карьерной цели?», «Совпадают ли этапы спланированного Вами карьерного плана с возможностями для должностного роста в университете, подразделениях органов внутренних дел?» и др.). Кроме того, нами анализировались результаты дополнительного анкетирования, в ходе которого опрашиваемые курсанты, научно-педагогический состав, сотрудники органов внутренних дел отвечали на вопросы:

1. Каковы Ваши крупнейшие успехи и достижения?
2. Как Вы добились успеха, благодаря каким способностям?
3. Как Вы преодолели неудачи, благодаря чему?
4. Каковы Ваши дружеские связи, кто поможет Вам в реализации Ваших планов?

Значительную информацию относительно умений рефлексивно оценивать успешность прохождения карьерного маршрута мы получили из анализа «портфолио».

Согласно нашей оценке представленных ими материалов, умения определять карьерные цели, анализировать карьерные возможности, ставить задачи по достижению целей в явном виде проявились на начало эксперимента лишь у 16 из 64 курсантов (ЭГ) в 2009 году. Вместе с тем, при повторном планировании (в 2013 году), с учетом рефлексивной оценки опыта реализации прежних планов, их число увеличилось и составило 42 человека (в группе КГ — 14 чел. — 2009 г., 18 чел. — 2013 г.).

В ходе исследования динамики уровня карьерной компетентности курсантов специальным предметом анализа выступали некоторые, важные, на наш взгляд, личностные качества, являющиеся значимыми факторами должностного успеха. Они оценивались научно-педагогическим составом, психологами, сотрудниками органов внутренних дел «методом экспертов». Экспертам было предложено дать

оценку ряда проявляемых курсантами поведенческих индикаторов, в перечень которых входили те, что характеризовали: системность мышления (умения находить причины и источники критических ситуаций, работать с информацией, структурировать ее, обнаруживать взаимосвязи, предупреждать столкновения с гражданами, населением); динамичность мышления (умения быстро решать интеллектуальные задачи в экстремальных ситуациях); нестандартность мышления (умение генерировать идеи и находить альтернативные, но правовые решения, прогнозировать последствия принимаемых решений); ориентация на результат (умение четко формулировать его, удерживать цель в процессе деятельности); способность руководить группой (мотивировать, делегировать полномочия), коммуникабельность (доминирование сотрудничества как предпочитаемой стратегии поведения, умение взаимодействовать с другими, гибкость в общении, умение конструктивно использовать конфликты, аргументировать свою позицию); готовность к самостоятельным ответственным решениям, готовность идти на оправданный риск. Экспертные оценки (в баллах от 1 до 3) заносились в специальные карты, которые затем становились предметом нашего анализа и обобщения. Полученная информация сопоставлялась с результатами анализа «портфолио» и позволила уточнить оценку уровня «карьерного самоменеджмента» курсантов, участвовавших в их составлении.

Названные выше характеристики в определенной степени выступают показателями конкурентоспособности, которая, на наш взгляд, непосредственно связана с карьерной компетентностью. Так, например, осознание курсантом самоэффективности, как одного из критериев конкурентоспособности, позволяет ему определить усилия, которые необходимо применить для преодоления возникающих препятствий, обуславливает настойчивость, с которой он может решать возникающие профессиональные проблемы. Известно, что чем выше самоэффективность, тем больших результатов работник ожидает от себя при прочих равных затратах. Конкурентоспособные профессионалы — те, которые более востребованы, имеют перспективные планы собственного развития. При создании творческого продукта они способны учитывать как внешние, так и внутренние критерии оценки его качества.

В содержании понятия конкурентоспособности работников правоохранительных органов можно выделить три основных компонента: когнитивный, личностный и деятельностный.

Для оценки развития конкурентоспособности курсантов принято выделять три уровня (высокий, средний и низкий) и составлены стандартизованные характеристики каждого из них.

Высокий уровень – сформированы все компоненты конкурентоспособности сотрудника правоохранительных органов, курсант обладает развитым профессиональным мышлением, инициативен, целеустремлен, ответственен, коммуникабелен, способен рационально использовать все виды информационных ресурсов, разумно расходовать имеющиеся экономические ресурсы и удовлетворять имеющиеся потребности, у него сформированы коммуникативные навыки, он обладает навыками самопрезентации, адекватно оценивая свои возможности, проявляет понимание многовариантных типов организации правоохранительной деятельности, многообразия поведения индивидов в правовой системе, умеет достойно выполнять свои обязанности и защищать права проявляя уважение к закону и законопослушанию.

Средний уровень — положительно относится ко всем вышеперечисленным компонентам конкурентоспособности, владеет ими, но применяет в зависимости от собственного интереса, ответственен, коммуникабелен, старателен, но не стремится к инновациям, не всегда руководствуется нравственными нормами, этикой и этикетом сотрудника правоохранительных органов, выполняет свои обязанности при необходимости, но четко требует соблюдения своих прав, проявляет уважение к закону, но не всегда законопослушен — для решения проблем допускает использование неправовых методов.

Низкий уровень — отличается знанием основных компонентов конкурентоспособности, но не считает необходимым проявлять их в профессиональной деятельности, не обладает чувством долга и ответственности, пытается удовлетворить свои потребности любыми путями, требует соблюдения своих прав вне зависимости от объективных условий, при этом свои обязанности не всегда выполняет, не считает необходимым соблюдать этику сотрудника правоохранительных органов, не проявляет должного уважения к закону.

При исследовании уровня конкурентоспособности был проведен сравнительный анализ личных качеств, наличие которых необходимо для высокой конкурентоспособности.

Были получены следующие результаты: курсанты считают, что самыми важными личными качествами, влияющими на конкурентоспособность, являются стремление к инновациям, лидерские качества, мобильность. По мнению научно-педагогического состава, та-

ковыми являются целеустремленность, умение работать в команде, высокая степень обучаемости, мобильность.

Далее оценивались стратегия и тактика поведения курсантов. 50 % курсантов отметили у себя наличие организаторских качеств, 12 % заявили об отсутствии данных качеств или их слабом уровне, но при этом назвали ряд других качеств, по их мнению, более значимых для повышения конкурентоспособности (высокий интеллект, желание учиться и т.п.). 50 % научно-педагогического состава отметили отсутствие организаторских качеств у студентов или их неразвитость, и только 20 % определили наличие хороших организаторских качеств.

При оценке уровня развития кругозора курсантов среди респондентов было проведено исследование предпочтений источников получения информации. Так, 21 % курсантов используют Интернет, 79 % курсантов предпочитают черпать информацию в ходе общения с интересными людьми, 57 % респондентов предпочитают получать информацию из телевизионных программ, чтение книг и журналов выбрали только 23 %.

Анализ стратегии поведения курсантов в период обучения показал, что 83 % студентов стремятся к успеху, 17 % — затруднились ответить на вопрос; 32 % курсантов — оптимисты, 23 % — скорее оптимисты, чем пессимисты, 45 % — скорее пессимисты, чем оптимисты.

Большинство считают конкурентоспособным того курсанта, который уже во время учебы в образовательных организациях смог найти достойную работу, некоторые считают залогом успеха хорошую учебу (20 %), а остальные — активную общественную деятельность и начинания, касающиеся реализации жизненных целей (25 %).

По мнению большинства респондентов, активная учебная деятельность курсанта является одной из главных составляющих его дальнейшего успеха, а сочетание отличной учебы, тяги к новым знаниям с участием в конференциях и семинарах, победами в конкурсах и олимпиадах способно обеспечить успех в студенческие годы. Необходимым качеством в процессе достижения жизненного успеха курсанта является самосовершенствование.

В ходе исследования мы выясняли ценностные ориентации личности курсантов т.к., на наш взгляд, это также существенно влияет на конкурентоспособность курсантов. Ценностные ориентации личности курсантов отличаются по содержанию системы входящих в них ценностей. Прежде всего, полученные нами данные позволяют пред-

ставить иерархическую систему основных жизненных ценностей, характерных для курсантов.

В общей иерархии абсолютно доминирует ценность «здоровье» (физическое и психическое). Она получила высший балл у большинства респондентов, 66,7 % поставили ее на первое место. Напротив, другая ценность — творчество (возможность творческой деятельности) — была поставлена большинством курсантов на последнее место, что с точки зрения актуальности этой ценности для данного вида профессиональной представляется закономерным.

Из оставшихся ценностей по всей выборке максимальную оценку и, следовательно, абсолютное первое место занимает ценность «наличие хороших и верных друзей» (средний балл 5,51). Кроме нее в основную группу ценностей, определяющих главную ориентацию курсантов, входят «счастливая семейная жизнь» (5,9) и «любовь» (как физическая и духовная близость с любимым человеком) (6,1).

Середину иерархической системы занимает большая группа ценностей, с точки зрения курсантов имеют существенное значение для личности, но представляются им второстепенными по сравнению с главными целями жизни. Эту группу составили: «активная деятельная жизнь» (8,0), материальных затруднений (8,3), «уверенность в себе» (8,5), жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) (9,3), развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) (9,5), интересная работа (9,6), свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) (9,6).

Последняя в структуре ценностных ориентаций — ценность «удовольствие» (много развлечений; жизнь, полная удовольствий, приятное проведение времени, 13,3). Это означает, что для средневыборочной характеристики курсантов указанная ценность не входит в число основных целей жизни человека. Таким образом, на основе полученных данных, ценностно-ориентационный портрет исследуемой совокупности курсантов, будет выглядеть примерно так.

Главное в жизни — это здоровье, и хорошие и верные друзья, при условии. Очень важно для человека иметь хорошую семью, основанную на взаимной любви. Конечно же, нужно быть уверенным в себе, поменьше сомневаться, проявлять самостоятельность. Очень важно также быть интеллектуально развитым, расширять свое образование, кругозор, вести активную, деятельную жизнь. Но все это возможно только при наличии хорошей работы и личного счастья.

Терминальные ценности являются мотивирующими в функциональном отношении, поскольку представляют собой конечные сверхцели и стимулируют соответствующее поведение личности.

Инструментальные ценности представляют собой принципы действия индивида, модели и способы его поведения, необходимые и обязательные для функционирования терминальных ценностей. Инструментальные ценности могут рассматриваться как мотивирующие потому, что отражаемые ими идеальные способы поведения воспринимаются как целесообразные для достижения желанных конечных целей жизнедеятельности.

Для курсантов ценности личной жизни имеют большее значение, чем ценности профессиональной самореализации. Наличие друзей (5,5), счастливая семейная жизнь (5,9), любовь (6,1) оказываются более значимыми, по сравнению с ценностью активной и деятельной жизни (8), развитием (9,5) и интересной работой (9,6).

Результаты ранжирования ценностей самоутверждения и ценностей, связанных с принятием других. Как видно из таблицы 3 курсанты в большей мере отдают предпочтение ценностям самоутверждения. Прежде всего, это образованность (6,5), твердая воля (8,5), смелость в отстаивании своего мнения (8,7). Из ценностей принятия других: честность (7,5), самоконтроль (8,9), со значительным отрывом идут такие важные для работы в МВД ценности как широта взглядов (10,7), т.е. умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки, а также терпимость (11,7). Примечательно, что ни один человек не поставил терпимость к взглядам и мнению других людей на 1-ое, или 2-ое место, при этом 53,3 % курсантов поставили ее на последние места (с 11 по 18). А умение понять чужую точку зрения посчитали важным только 3,3 % курсантов.

Любовь посчитали главной ценностью 38,3 % курсантов, поставив ее на 1–3 место. Ценность развития, работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование посчитали главной только 12,5 % курсантов.

Такие важные для профессиональной деятельности сотрудника МВД этические ценности, как ценности общения и ценности дела имеют достаточно низкие показатели. В тоже время, ценности дела оцениваются выше, чем ценности общения и этические ценности.

Наибольшие показатели в группе ценностей дела получила такая ценность как образованность (6,5), треть опрошенных (30%) отдали ей 1–3 место. Затем идут такие ценности как рационализм, т.е. умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное, рациональ-

ные решения (8,4) и твердая воля (8,5), умение настоять на своем, не отступать перед трудностями.

В группе этических ценностей на первое место курсанты поставили такую ценность как ответственность, т.е. чувство долга, умение держать свое слово (7,5), на втором месте оказался самоконтроль (8,9).

В группе ценностей общения на первом месте идет такая ценность как честность (7,5), четверть опрошенных (25,00%) поставили ее на 1–3 место.

В группе индивидуалистических, конформистских и альтруистических ценностей, последние получили самые низкие места. Только 1,6 % и 3,3 % курсантов признали терпимость и чуткость важными для своей профессиональной деятельности, поставив их на первое место. Ведущими же в этих группах можно считать индивидуалистические ценности, такие как рационализм (8,4), твердая воля (8,5) и смелость в отстаивании своих взглядов (8,7).

Характеризуя в целом особенности ценностных ориентаций курсантов можно сказать, что этот необходимый и важный элемент личностной структуры полностью сформирован лишь у одной трети респондентов. У 20,3 % будущих специалистов только начинают формироваться, и пока еще нет оснований утверждать, что они превратились в устойчивое свойство личности. Значительная часть курсантов (36,1 %) пока не осознали свою жизненную позицию, не определили своего личного отношения к ценностям окружающего мира. Их ценностные ориентации как необходимый элемент структуры зрелой личности оказались не сформированными, что в определенной степени позволяет охарактеризовать степень их личной зрелости как не вполне соответствующую возрастным и социальным критериям развития. Наличие определенной системы ценностей личности (именно системы, а не отдельных ценностей) нам представляется необходимым условием для формирования конкурентоспособности личности и таких важных новообразований личности, как возникновение зрелых жизненных планов.

Так как, одним из важных критериев самоопределения личности является уровень субъективного контроля, т.е. умение человека принимать на себя ответственность за собственное поведение, за результат деятельности в разных ситуациях нами была использована методика для определения уровня субъективного контроля.

Человек с высоким показателем субъективного контроля обладает эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью, об-

щительностью, высоким самоконтролем и сдержанностью. Человек с низким субъективным контролем эмоционально неустойчив, склонен к неформальному поведению, малообщителен, у него плохой самоконтроль и высокая напряженность.

Показатели уровня субъективного контроля распределились следующим образом: 20,0 % курсантов обладают низким уровнем субъективного контроля, т.е. не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни. Они не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей. У большинства респондентов 66,7 % был выявлен средний уровень субъективного контроля. И только 13,3 % респондентов показали высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие курсанты считают, что большинство важных событий в их жизни — результат их собственных действий, что они могут ими управлять. Они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Особый интерес представляют данные по различным видам интернальности, только у 11,7 % курсантов был выявлен средний уровень субъективного контроля в области достижений, у большинства из них сформирован высокий уровень. Таким образом, у большинства курсантов сформирован высокий уровень контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие курсанты считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем.

Достаточно высокий процент курсантов имеют низкий и средний показатели уровня субъективного контроля в области неудач (20,0 % и 36,7 % соответственно), что свидетельствует о том, что респондент склонен приписывать ответственность за негативные события своей жизни другим людям или считать их результатом невезения. Курсанты, у которых был выявлен высокий показатель по этой шкале, имеют развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Данные по шкале интернальности в области семейных отношений показывают, что большинства респондентов имеется высокий показатель уровня субъективного контроля, что означает, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

Интересные данные были получены по шкале интернальности в области производственных отношений. Большинство курсантов имеют низкие или средние показатели, которые свидетельствуют о том, что человек имеет склонность не брать на себя ответственность за свои профессиональные успехи и неудачи. Такой человек считает, что не он сам, а кто-то другой — начальство, коллеги, везение и др. — определяют все, что с ним происходит в этой области. К сожалению, ни один из респондентов не набрал высокого показателя по этой шкале, который бы позволил говорить о том, что в организации своей рабочей деятельности человек полагается в основном на себя, что он может влиять на свои отношения с коллегами, управлять ими и нести за них ответственность; думает, что его профессиональная карьера, продвижение по службе зависят в большей степени от него самого, чем от других людей или от внешних сил.

В ходе исследования мы изучили самооценку курсантами конкурентоспособности. Для определения последней им было предложено установить в баллах с помощью специальной матрицы, какие качества проявляются в их поведении в большей степени: «конкурентоспособного» или «рядового» специалиста (таблица 10).

Таблица 10

**Сравнительная матрица оценки конкурентоспособности
сотрудника органов внутренних дел**

| Критерии конкурентоспособности | Конкурентоспособный работник | «Рядовой» работник |
|---------------------------------------|---|--|
| Эффективность мышления | Быстро и целостно оценивает ситуацию, включается в работу, находит нестандартные решения, видит ситуацию «со стороны» | Требуется значительное время для понимания ситуации, не учитывает в ситуации общую идею анализа, концентрируется на деталях, находится «внутри» ситуации |
| Эффективность общения | Имеет позитивный настрой, открыт, использует разные стратегии при установлении контактов, отмечается направленность на достижение конечного результата в общении, укрепляет профессиональные связи, в том числе, со специалистами высокого уровня | Испытывает трудности в понимании собеседника, выражены стереотипы восприятия, часто применяет конкурирующую стратегию диалога |

| Критерии конкурентоспособности | Конкурентоспособный работник | «Рядовой» работник |
|----------------------------------|---|--|
| Готовность к изменениям | Ищет перемен и новой информации, извлекает ресурсы для самосовершенствования в любых ситуациях. Активен в контактах, в освоении новых социальных, профессиональных и статусных ролей | Сильны стереотипы мышления, испытывает значительные трудности в освоении новой деятельности и информации, мотивация достижений выражена меньше, чем мотивация избегания неудач |
| Способность к рефлексии | Самооценка сопряжена с высокой требовательностью к себе, со стремлением соответствовать постоянно повышаемой цели. Подкрепляет свою самооценку действиями по оптимизации собственной работы | Не уверен, при работе над новыми проблемами и ее презентации другим, болезненно воспринимает требования скорректировать деятельность или поведение |
| Способность к «командной» работе | Активно включается в достижение «командного» результата, учитывая свои интересы и интересы других, готов пожертвовать своими интересами ради стратегических | Заинтересованность в командной работе резко снижается, если собственные предложения не находят поддержки. Отвлекается на другую, ситуативно более значимую деятельность |

Выставленные баллы суммировались и определялась, таким образом, самооценка проявленности конкурентоспособности. Согласно полученным данным, число тех, кто повысил к 2013 году оценку своих конкурентных качеств, в группе ЭГ увеличилось на 42 % (в КГ — на 12 %). В ходе сопоставления этих данных с данными о «должностном росте» сотрудников органов внутренних дел обнаружилось, что они весьма тесно взаимосвязаны. Это не только подтверждает нашу гипотезу о правомерности рассмотрения конкурентоспособности сотрудника органов внутренних дел в качестве показателя его карьерного потенциала, но и позволяет более конструктивно и дифференцированно выбирать направления и тактику карьероформирующей учебной и воспитательной работы с курсантами.

Обобщая все изложенные выше результаты исследования динамики карьерного потенциала сотрудников органов внутренних дел в ходе реализации разработанной нами модели сопровождения их карьерного роста можно сделать вывод об ее эффективности по данному критерию.

Рассмотрим далее изменения, характеризующие динамику карьерного потенциала самого университета. Он оценивался нами по таким показателям, как:

— сформированность в университете стратегии и нормативной базы стимулирования должностного роста (мотивационный компонент карьерной среды) и повышение удовлетворенности научно-педагогического состава и курсантов этой системой;

— продуктивность карьероформирующей учебной и внеучебной работы (развивающий компонент среды).

Анализ документов, определяющих стратегию стимулирования развития курсантов и научно-педагогического состава университета в которых определяется технология оценки труда научно-педагогического состава и курсантов, их вознаграждения за высокие достижения в деятельности и в профессиональном развитии, показал, что за период проведения эксперимента в Санкт-Петербургском университете МВД России были внесены некоторые изменения и дополнения в Положение о стимулирующих выплатах, в процесс проведения экспертизы аттестационных материалов в нормативно-правовые документы по организации учебной и воспитательной работы и др. В нормативные документы университета введен блок «критерии оценки». Систематически изучается состояние психологического климата в коллективе, исследуется степень удовлетворенности системой вознаграждения научно-педагогического состава и курсантов.

Приведем несколько примеров.

Поскольку особую значимость в контексте акмеолого-практиологического подхода имеет ориентация на достиженческую «карьеру», то во всех подразделениях университета, принимавших участие в эксперименте, было проведено исследование, в ходе которого научно-педагогический состав и курсанты осуществляли ранжирование важности для них тех или иных видов вознаграждения. Кроме этого оценивалась частота использования различных видов вознаграждений (таблица 11).

**Значимость и частота использования
разных видов вознаграждения за участие в модернизации
учебной и внеучебной деятельности**

| Виды вознаграждения | Средний ранг | | | |
|--|---------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| | Значимость вознаграждения | | Частота использования вознаграждения | |
| | 2009 г. | 2013 г. | 2009 г. | 2013 г. |
| Предоставление свободы действий в выборе программ и форм учебной и внеучебной деятельности | 7,2 | 0,4 | 8,6 | 0,2 |
| Вовлечение в совместную проектную деятельность | 2,4 | 3,8 | 2,2 | 4,2 |
| Присвоение званий, наград и благодарностей и т.п. | 8,2 | 7,2 | 4,8 | 4,0 |
| Участие в принятии важных стратегических решений | 0,8 | 1,2 | 0,6 | 2,2 |
| Возможность быстрого доступа к руководству | 1,8 | 2,8 | 1,0 | 1,8 |
| Создание условий для учебной и внеучебной деятельности | 4,4 | 6,4 | 2,8 | 6,0 |
| Материальные поощрения | 5,6 | 5,0 | 4,4 | 8,4 |

Из приведенных в таблице данных можно видеть, что:

— произошли изменения в оценке значимости вознаграждений – смещение акцента на мотивы предоставления более широких полномочий и создания условий для учебной и внеучебной деятельности;

— используемые в подразделениях университета вознаграждения стали более адекватны ожиданиям работников по сравнению с 2009 годом;

— материальное поощрение, как вид вознаграждения, применяется гораздо чаще, хотя его значимость, по субъективной оценке опрошенных, стала даже несколько меньше, чем ранее;

— сохранилось ранговое значение моральных стимулов (званий, наград), однако их потенциал пока недостаточно используется.

Второй показатель оценки карьерного потенциала университета – продуктивность карьероформирующей учебной и воспитательной работы изучался нами на основе анализа и экспертной оценки:

— динамики субъектности курсантов в учебной и внеучебной деятельности, профессионально-личностном взаимодействии, профессионально-личностном развитии;

— динамики инновационно-методической компетентности и личных достижений научно-педагогического состава университета.

Динамика субъектности курсантов изучалась по результатам самоопределения.

В ходе исследования динамики самоопределения курсантов в карьероориентированном образовательном процессе применялись методики, которые использовались в констатирующем эксперименте. Кроме того, в целях качественного анализа полученных данных были выделены дополнительные параметры, позволившие уточнить базовый критерий. Общая динамика уровней профессионально-личностного самоопределения в экспериментальных группах отражена в таблице 12.

Таблица 12

Динамика уровней профессионально-личностного самоопределения курсантов экспериментальных групп в карьероориентированном образовательном процессе

| Уровни профессионально-личностного самоопределения | Констатирующий этап эксперимента (n=120 чел.) | | Формирующий этап (n=64) | |
|--|---|----|----------------------------|----|
| | Абсолютное число курсантов | % | Абсолютное число курсантов | % |
| I уровень | 78 | 65 | 16 | 25 |
| II уровень | 42 | 35 | 48 | 75 |

В рамках выделенного нами критерия субъектности далее уточнялись: особенности мотивации курсантов; их активность в постановке и решении учебно-профессиональных задач, проявляющаяся в избирательном отношении к различным видам учебно-профессиональной деятельности, в потребности в продуктивных (пассивных или активных) формах участия в учебно-воспитательном процессе; ценностные ориентации, целеполагание, планирование, анализ и корректировка своих действий; построение своего будущего должностного роста.

В исследовании использовались различные диагностические методики, способствующие качественной и количественной оценке соответствующих проявлений.

В мотивационном конструкте профессионально-личностного самоопределения анализировались причины выбора профессии, профессиональные интересы и склонности курсантов. Из обобщенных

результатов собеседования, анкетирования, индивидуальных и групповых бесед, анализа самоописаний были определены уровни мотивации:

I уровень, выражающийся в преобладании ситуативной, адаптивно-неопределенной мотивации;

II уровень, характеризуемый стремлением раскрыть свои учебно-профессиональные и личностные возможности; потребностью в расширении своих знаний за счет самообразования.

Количественные показатели мотивационного конструкта на завершающем этапе исследования представлены следующим образом: II уровень характерен для 20 % студентов экспериментальной группы и 8 % контрольной группы.

Наряду с мотивацией исследовалась активность курсантов. Для оценки уровня активности был использован модифицированный вариант методики Л. Г. Лаптева [35]. Уровень активности курсантов в учебно-профессиональной деятельности определялся на основе характеристик соответствующих проявлений (таблица 13).

Таблица 13

Индикаторы уровней активности курсантов в учебно-профессиональной деятельности

| Уровни активности | Характеристика проявлений активности |
|------------------------------------|---|
| I уровень (активно-репродуктивный) | — интерес к отдельным видам учебно-профессиональной деятельности; — склонность к алгоритмической деятельности на репродуктивном уровне; сдержанность в выдвижении собственных идей; — отсутствие потребности к прогнозированию результатов учебно-профессиональной деятельности; недостаточная способность к прогнозированию промежуточных и завершающих действий |
| II уровень (активно-продуктивный) | — самоуправляемая мотивация; — инициативность и критичность в выдвижении новых задач; — творческое и вариативное прогнозирование результатов собственной деятельности |

Данные, полученные на основе самооценки курсантов, дополнительно уточнялись различными представителями экспертных групп (педагогические работники, сотрудники органов внутренних дел). В результате был сделан обобщающий вывод: преобладание включенности курсантов в активно-продуктивную деятельность в экспе-

риментальной группе способствовало увеличению количества курсантов «автономного» типа. В контексте нашего исследования важно подчеркнуть динамику перехода позиции курсантов «зависимого» типа к «автономному» типу (показатель активности). Это подтверждается повышением числа курсантов, характеризующихся активно-продуктивным уровнем (с 32 % до 48 % — ЭГ и с 30 % до 34 % — КГ).

Для выявления иерархии ценностей в профессионально-личностном самоопределении курсантов в карьероориентированном образовательном процессе мы применяли: методики «Ценностные ориентации», «Определение жизненных целей», «Саморазвитие как ценность». Интерпретация полученных данных отражает изменение ценностей курсантов и позволяет представить их в соответствии с ранговыми показателями (таблица 14).

Таблица 14

Динамика ценностных конструкторов в профессионально-личностном самоопределении курсантов

| Доминирующие ценностные ориентации | Ранговые показатели | |
|--|---------------------|--------------------|
| | Начало эксперимента | Конец эксперимента |
| Индивидуалистические | 2 | 3 |
| Комформистские ценности | 5 | 5 |
| Абстрактные ценности | 4 | 7 |
| Ценности профессиональной самореализации | 6 | 2 |
| Ценности общения | 1 | 6 |
| Ценности самоутверждения | 7 | 1 |
| Ценности дела (ценности-цели) | 3 | 4 |

Анализ иерархии ценностей дал возможность особо выделить динамику ценностных ориентаций у курсантов, отнесенных на I этапе эксперимента к «зависимому» типу. Обнаружена следующая закономерность: преобладающими стали ценности профессиональной самореализации у 55 % таких курсантов, а абстрактные остались преобладающими лишь у 5 % курсантов «зависимого» типа.

В исследовании использовался также метод экспертных оценок и метод свободного самоописания. Содержание самоописаний подвергалось качественной и количественной обработке с помощью контент-анализа. В качестве исходных категорий рефлексивного анализа (свободное самоописание) изучались: способность к целеполаганию,

планированию, целереализации, анализу и корректировке своих действий как сотрудников органов внутренних дел.

Анализ словаря самоописаний показал, что независимо от курса обучения курсанты рефлектируют все основные профессиональные и личностные качества. Вместе с тем на каждом этапе обучения доминирующее положение по частоте использования занимают разные категории качеств:

— качества, выражающие первичную профессиональную направленность (студенты «зависимого» типа);

— качества, влияющие на усвоение теоретических основ профессиональной деятельности (студенты «автономного» типа);

— качества, которые в большей степени отражают стремление к профессиональному самосовершенствованию, профессиональному мастерству (курсанты «автономного» типа).

Построение курсантом своего должностного роста, как параметр субъектности было проанализировано на основе специальных интервью, взятых у курсантов старших курсов. Во время интервьюирования испытуемым было предложено рассказать о восприятии таких понятий как «профессионально-личностное самоопределение», «самоактуализация», «самореализация в профессии»; определить, какое место эти феномены занимают в их жизни; чем они руководствуются при достижении своих профессиональных и личных планов, что может мешать или способствовать их реализации как в жизни, так и в профессии. В анализе материалов интервью были обнаружены некоторые особенности, дополняющие ранее представленные закономерности профессионально-личностного самоопределения курсантов к карьероориентированному образовательному процессу. Представим варианты анализа отдельных диагностических обследований.

Курсант Андрей К. способен реально оценить свои достоинства и недостатки и принимать себя таким, каким есть, вне характера оценки своих достоинств. Описывая в интервью свое понимание вышепредставленных понятий, Андрей отметил их особое значение в развитии себя как субъекта различных видов деятельности, несмотря на осознанность или неосознанность присутствия этих процессов не только в его жизни, но и в жизни других людей. В связи с этим он отмечает важность не простой постановки и достижения целей «для самого себя», а умения принимать нестандартные правовые решения, создавать что-то новое и полезное для окружающих: «... Я считаю, что если самореализация идет только для себя и не приносит никакой пользы окружающим, то это ошибочное мнение о том, что человек

реализует себя и свои возможности». Данное понимание респондента является созвучным утверждению о том, что «самореализация идет посредством процесса персонализации». При этом он сам считает себя несамореализовавшейся личностью, и это, скорее всего, произойдет еще не скоро, хотя некоторые фрагменты профессионально-личностного самоопределения, как ему кажется, имеют высокие показатели. В ответе на вопрос о причинах невозможности реализовать себя на настоящий момент респондент подчеркнул, что знания, умения не позволяют ему раскрыться полностью и, тем самым, самореализоваться. «Для меня самореализация — это, наверное, некоторая совокупность всего, то есть, где я смог бы везде самореализоваться. Наверное, я не буду самодостаточным, если у меня будет получаться только в профессиональной деятельности».

Обобщение результатов интервьюирования показало, что курсантами были продемонстрированы различные варианты трактовки понятий «профессионально-личностное самоопределение в карьероориентированной учебной и воспитательной деятельности», «самоактуализация», и каждый из них дополнял эти понятия собственным смыслом. Практическая значимость этого этапа исследования состояла в актуализации субъективных представлений о вышеуказанных понятиях и создавала возможность воздействовать в дальнейшем на ускорение профессионально-личностного самоопределения курсантов в карьероориентированном образовательном процессе.

Контент-анализ оценочных суждений курсантов проводился и по проблеме: «Влияние характера взаимодействия научно-педагогического состава и курсантов на профессионально-личностное самоопределение». Обработка диагностического материала позволила сделать также обобщающий вывод о том, что продуктивное взаимодействие создает общее эмоционально-психологическое пространство, в котором «раскрываются творческие способности и возможность свободно определять оптимальные варианты построения своей будущей карьеры, в том числе профессиональной, на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний». Курсанты отмечают, что этому способствуют «особые отношения, представляющие целесообразное продуктивное взаимодействие», в основе которого лежат «гуманистические принципы и специально организованная совместная деятельность». В подобных ситуациях курсант «не подлежит какому-либо авторитарному давлению», для него «создаются особые условия с адаптивной направленностью для перехода потенциальных возможностей в актуальные».

Оценка успешности вхождения курсантов-выпускников в профессиональные сообщества показала, что от активности, способности найти применение своим интеллектуальным и профессиональным качествам, проявить гибкость и нестандартность в решении личных проблем, во многом зависит то, как сложится должностной рост. Достаточно развитая профессиональная мобильность многих выпускников проявилась в профессиональной карьере, в частности, в освоении ими смежных профессий сферы «Человек-Человек». Становится реальной адаптация к условиям современного рынка труда, предполагающая поиск внутренних резервов, возможностей для реализации имеющихся знаний, умений, приобретенного опыта. Таким образом, несмотря на достаточное количество публикаций о профессиональном, личностном, социальном самоопределении, раскрыть полностью его специфику весьма трудно. Вместе с тем, аналитический материал нашего исследования позволил выделить определяющие функции социально-педагогического сопровождения профессионально-личностного самоопределения курсантов в карьероориентированном образовательном процессе (Схема. 4)

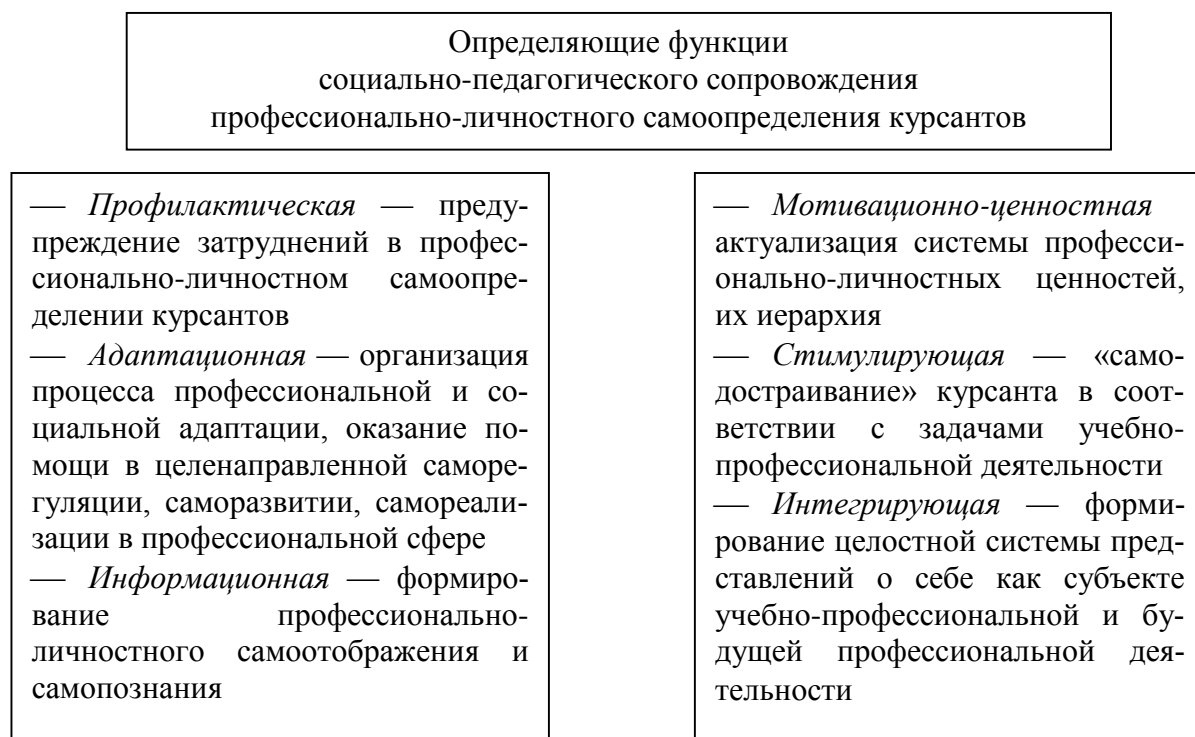


Схема 4. Функции социально-педагогического сопровождения профессионально-личностного самоопределения курсантов в карьероориентированном образовательном процессе

В целом все полученные данные подтвердили эффективность разработанного нами подхода к социально-педагогическому сопровождению профессионально-личностного самоопределения курсантов университета в карьероориентированной учебной и внеучебной деятельности. Интегративным эффектом стал переход многих курсантов «зависимого» типа в «автономную» позицию (таблица 15)

Таблица 15

Общая динамика перехода курсантов «зависимого» типа к «автономному» типу в учебной деятельности, профессионально-личностном взаимодействии, профессионально-личностном развитии

| | Начало эксперимента | |
|--|---------------------------------------|---|
| | I уровень («зависимый» тип курсантов) | II уровень («автономный» тип курсантов) |
| Экспериментальная группа | 75% (48 чел.) | 25% (16 чел.) |
| Экспериментальная группа (64 человека) | Конец эксперимента | |
| | 25% (16 чел.) | 75% (48 чел.) |

Анализ данных, представленных в таблице 15, приводит к выводу о том, что динамика профессионально-личностного самоопределения в карьероориентированной учебной и воспитательной работе, профессионально-личностном взаимодействии, профессионально-личностном развитии оказалась более значительной у курсантов экспериментальной группы, что объясняется большим количеством времени пребывания в формирующем эксперименте.

Обобщая вышеизложенное, можно предположить, что эффективное педагогическое воздействие на процесс формирования карьерной компетентности курсантов возможно путем реализации предложенной нами модели социально-педагогического сопровождения, адаптированной к условиям учебно-воспитательного процесса образовательных организаций МВД России.

Заключение

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что проблема формирования карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел действительно является весьма актуальной и в практическом, и в теоретическом плане, что обусловлено противоречиями в практике профессиональной подготовки сотрудников МВД РФ.

Процесс формирования карьерной компетентности курсантов требует наличия конкурентной среды университета, так и мотивационной готовности курсанта к риску, открытости новым идеям и инновационному поиску. Среди характеристик сотрудника органов внутренних дел особое место занимают субъектные качества: осознанное принятие задач, установок деятельности на всех ее этапах, стремление обосновывать выбор внутри своего «Я», способность к целеполаганию и рефлексии. Стать субъектом карьероориентированной деятельности – значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию, управлять ею.

Несмотря на то, что общая проблема развития карьеры достаточно широко освещена в социологической, управленческой, психологической и педагогической литературе, концептуальные подходы к сопровождению должностного роста сотрудников органов внутренних дел не нашли отражения в научных исследованиях.

Результаты проведенного исследования подтвердили продуктивность идеи и выдвинутой гипотезы о конструктивности концепции карьерного, профессионального, социального и личностного развития сотрудников органов внутренних дел как важной основы в проектировании вузовской системы их сопровождения.

Особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел России в контексте требований к уровню их компетентности, которые в самом общем виде отражены в Федеральном законе «О полиции», где обозначены основные задачи — поисковые, коммуникативные, удостоверительные, организационные, социальные, при решении которых сотрудник полиции должен проявлять высокий уровень профессиональных способностей и высокую личностную зрелость, что позволило уточнить сущность профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел как уровень эффективности выполнения оперативно-служебной деятельности (административной, розыскной, уголовно-процессуальной) в процессе

решения типовых и творческих задач, основанный на владении им соответствующими знаниями, умениями и способностями.

Особенности службы сотрудников органов внутренних дел определяют специфику деятельности образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров сотрудников для данной сферы. Деятельность курсантов строится в соответствии с руководящими документами МВД России (уставы, приказы, наставления, инструкции и др.). На основе их планируются распорядок дня и план типовой недели. Своеобразие деятельности курсантов, особенности их быта, специфические формы поощрения и наказания накладывают определенный отпечаток на взаимоотношения между курсантами и офицерами.

Формирование и развитие профессиональной компетентности, интересов и способностей, мотивационной направленности на профессию сотрудника органов внутренних дел, приобретение опыта профессиональной деятельности в соответствии с потребностями личности и потребностями общества в кадрах с высоким уровнем самоопределения позволяет рассматривать процесс профессионально-личностного самоопределения в общем контексте социально-экономических изменений в обществе. Вовлечение курсантов, научно-педагогического состава, сотрудников органов внутренних дел в организацию проектной деятельности в рамках которой реализуются основные функции сопровождения — это организационная, мотивационная и образовательная.

Важным условием формирования карьерной компетентности курсантов является создание конкурентной среды университета, такой интегративной формы сопровождения как конкурсное движение. Участие в конкурсах обеспечивает всем субъектам образовательного процесса осмысление карьерных достижений и получение их общественной оценки. Результаты конкурсных мероприятий способствуют дальнейшему самопроектированию должностного роста с учетом конкурентной среды образовательной организации.

Наряду с «развивающим» компонентом карьерной среды в ней необходимо выделить «поддерживающий» компонент, представленный различными организационными механизмами социально-педагогического сопровождения, в частности, системой критериальной оценки достижений курсантов в контексте их карьерного стимулирования и специально сформированной командой субъектов сопровождения. В основе оценки достижений лежат показатели качества высшего образования (образовательные результаты, рабочие программы и условия их реализации).

Карьероориентированная учебная и воспитательная работа характеризуется созданием информационной системы и системы мотивации, обеспечивающих курсантам принятие той или иной социальной и статусной роли, проектирование в соответствии с этими ролям «стандарта поведения» и стимулирование его принятия; согласование с работодателями и научно-педагогическим составом ожидаемых результатов учебной и воспитательной работы; освоением основ «карьерного самоменджмента», педагогической акмеологии и прaksiологии.

Базовым понятием, с помощью которого могут быть сформулированы основные характеристики сопровождения курсантов в карьероориентированном образовательном процессе в образовательных организациях системы МВД России определено понятие «карьерный потенциал сотрудника органов внутренних дел», который рассмотрен нами как интегративная характеристика профессионально-личностного развития курсанта, определяющаяся его резервными возможностями, проявляющимися в умениях и способностях к проектированию и реализации индивидуального карьерного маршрута. Структурно-содержательная характеристика карьерного потенциала включает три основных компонента: карьерные компетентности, карьерные возможности и карьерные ориентации. При этом понятие «карьерные ориентации курсанта» определено как важное качество его личности, отражающее его ценности и важный для него тип карьеры (квалификационная, должностная, социальная). Выделены, как основные, три типа карьерных ориентаций: ориентация на профессиональную компетентность, связанная с профессиональными достижениями, ориентация на менеджмент, характеризующаяся качеством взаимодействия с людьми, их кооперации; ориентация на предпринимательство (лидерство, риск, новаторство, инновационное поведение). При этом карьерная компетентность сотрудников органов внутренних дел определена как их способность и готовность к проектированию и реализации должностного роста, наличие профессионально значимых качеств личности, систематизированных знаний, умений, навыков и культура их использования в процессе взаимодействия с карьерным пространством деятельности сотрудников органов внутренних дел.

В качестве методологических основ сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел в контексте профессионального и должностного роста определены: концепции «социально-педагогического сопровождения», «обучающейся организации», «развития курсантов и научно-

педагогического состава образовательных организаций системы МВД России», а также подходы к развитию карьерного потенциала субъектов образовательного процесса образовательной организации: мотивационно-деятельностный, социально-синергетический и акмеолого-праксиологический. Многоаспектный характер проблемы социально-педагогического сопровождения процесса формирования карьерной компетентности курсантов отражен в парадигме развития, праксиологической парадигме, акмеологической парадигме, синергетической парадигме, которые выступают методологической основой исследования и моделирования вузовской системы данного сопровождения.

В контексте данных подходов вузовская система социально-педагогического сопровождения включает взаимосвязанные функции, меры и технологии, обеспечивающие развитие карьерного потенциала сотрудников органов внутренних дел и создание карьерной образовательной среды, а социально-педагогическое сопровождение – как специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса (научно-педагогического состава, курсантов, работодателей) к взаимодействию, обеспечивающий социальные, организационные, информационные, методические ресурсы готовности курсантов к проектированию индивидуального маршрута своего должностного роста.

Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел в контексте профессионального и должностного роста предполагает: совмещение «развивающей» и «коррекционной» функций сопровождения; использование интегративных форм сопровождения, обеспечивающих одновременно ориентацию курсантов на социальный, квалификационный и должностной карьерный рост; формирование карьероориентированного образовательного процесса в образовательных организациях МВД России, предполагающее совместное планирование и реализацию мер по его организации.

Социально-педагогическое сопровождение рассматривается как процесс приобщения курсантов, научно-педагогического состава, сотрудников органов внутренних дел к продуктивному взаимодействию и строится на субъект-субъектных отношениях в образовательных организациях МВД. В результате такого подхода обеспечивается реализация основного положения концепции социально-педагогического сопровождения профессионально-личностного самоопределения в карьероориентированном образовательном процессе курсантов «зависимого» и «автономного» типов на двух взаимообусловленных уровнях:

на уровне процесса, включающего диалектическое единство деятельности и отношений научно-педагогического состава и курсантов для выявления закономерностей развития их в качестве субъектов; на уровне конкретного курсанта, активно развивающего в себе самореализующую способность к анализу творческих пределов и возможностей в собственном профессионально-личностном росте. Разработка и реализация тактик сопровождения с преобладанием коррекционной и развивающей направленности базируется на идее С. Л. Рубинштейна: внешние факторы достигнут результата в воздействии на человека только тогда, когда любое отношение к нему, прежде всего, будет обращено к внутренней сфере его личности. Такая логика взаимоотношений научно-педагогического состава, курсантов, сотрудников органов внутренних дел способствует повышению их уровня профессионально-личностного самоопределения в карьероориентированной учебной и воспитательной работе.

Разработанная модель вузовской системы социально-педагогического сопровождения процесса формирования карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел предполагает: концептуальный блок, содержащий основные принципы сопровождения должностного роста (социальной активности и субъектности; диалога и продуктивного взаимодействия; непрерывности и открытости; системности и целостности), сущностные характеристики процесса сопровождения формирования карьерной компетентности (карьерный самоменеджмент, субъекты сопровождения, интегративные формы развивающего и коррекционного сопровождения, организационные механизмы поддерживающего сопровождения), основные подходы к определению его целей и технологий (мотивационно-деятельностный, социально-синергетический, акмеолого-праксиологический).

Организационно-процессуальный блок раскрывается через функций, технологий и форм, а также подсистемы карьерного стимулирования (учет специфики предмета стимулирования — карьерной компетентности курсантов; принципов поощрения в зависимости от успешности учебной и внеучебной деятельности курсантов; соответствия вознаграждения объему и качеству работы, социальной значимости работы и вклада курсанта в успех; успешности работы в зависимости от презентации достижений, общественной их оценки и др.

Существенным организационным фактором сопровождения должностного роста курсантов является организация команды, осуществляющей сопровождение и в которую включены не только науч-

но-педагогический состав и другие специалисты университета, но представители практических подразделений.

Критериально-оценочный блок включает следующие критерии: изменение уровня карьерного потенциала курсанта (карьерных ориентаций, карьерных возможностей и карьерной компетентности); динамика карьерного потенциала самого университета, как комплексной характеристики мотивационных условий формирования карьерной компетентности курсантов и научно-педагогического состава, продуктивности карьероориентированной, учебной и воспитательной работы и степени удовлетворенности курсантов созданными условиями и собственным профессиональным и личностным развитием.

Карьерная компетентность курсантов оценивалась по данным, характеризующим карьерный успех, успешность проектирования карьерной стратегии, сформированность конкурентоспособности.

Эффективность разработанной модели вузовской системы социального-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-личностных качеств сотрудников органов внутренних дел в контексте профессионального и должностного роста курсантов Санкт-Петербургского университета органов внутренних дел может быть подтверждена данными, характеризующими:

— изменение уровня карьерного потенциала курсантов (карьерных ориентаций, карьерных возможностей и карьерной компетентности);

— динамику карьерного потенциала университета (мотивационных условий карьерного продвижения научно-педагогического состава и курсантов, продуктивности карьероформирующей учебной и воспитательной работы, степени их удовлетворенности созданными условиями, собственной карьерной компетентностью).

Следует отметить, что проведенное исследование не охватывает весь спектр вопросов, связанных с сопровождением процесса формирования карьерной компетентности сотрудников органов внутренних дел. В частности, требует дальнейшего осмысления и экспериментального изучения проблема разработки специальных методов, позволяющих не только изучать, но и развивать личностные составляющие карьерной компетентности курсантов.

Представляют несомненный интерес ценностно-нравственные аспекты должностного роста сотрудника органов внутренних дел и разработка образовательных технологий развития различных ее составляющих.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. — М., 1973. — 223 с.
2. Александрова М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: дис. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород, 2007. — 362 с.
3. Александрова М.В., Никитина Н.В. Сопровождение карьерного роста дошкольных работников: научно-метод. пособие. — В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. — 96 с.
4. Александрова М.В., Шерайзина Р.М. Концепции ведущих научных школ управления в образовании, сравнительный контекст: учебно-методическое пособие. — В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. — 36 с.
5. Александрова С.А. Становление социально-квалификационной карьеры педагога в муниципальном сельском районе: дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2010. — 164 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
7. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под науч. ред. С.Г. Вершловский, А.Н. Шевелева. — СПб.: СПб АППО, 2013. — 136 с.
8. Андреева И.А. Методика организации социально-психологических исследований в органах внутренних дел / И.А. Андреева, В.А. Корчмарюк; под общ. ред. В.Л. Кубышко. — М.: ЦОКР МВД России, 2008. — 64 с.
9. Анохина Т.В. Педагогическая организация учебного самоопределения учителя в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. — В.Новгород, 2003. — 174 с.
10. Астриев С.А. Оптимизация военно-педагогического общения офицеров с курсантами в вузах МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2008. — 21 с.
11. Астриев А.Ю. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2008. — 22 с.
12. Базулина А.А. Личностно-развивающий подход к повышению квалификации сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2012. — 208 с.

13. Балашов В.А. Оценка и формирование профессиональной мотивации учения у курсантов вузов МВД России — будущих оперативных работников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2004. — 21 с.

14. Бастриков М.В. Педагогические условия развития профессиональной компетентности офицеров-руководителей МВД России в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 1999. — 168 с.

15. Батулин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. 1988. № 8. С. 81–89.

16. Бауман З. Мыслить социологически. — М., 1996. — 256 с.

17. Беденко Н.Н. Социальная компетентность личности в современной урбанистической карьере: дис. ... канд. философ. наук. — Тверь, 2004. — 144 с.

18. Бездухов В.П. Функции ценностей и ценностных ориентаций / Учебные записки Оренбургского государственного университета. Вып. 1. — Оренбург, 2002. С. 17–28.

19. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. — С.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 320 с.

20. Беспясов П.Ф. Формирование навыков и умений воспитательной работы у курсантов учебных подразделений внутренних войск МВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: МГУ, 1987. — 17 с.

21. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. С. 272.

22. Богоявленская Д.Б. Интегральная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1983. — 243 с.

23. Богуславский В.В. Развитие и формирование мотивации учебной деятельности курсантов военных училищ МВД СССР: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 176 с.

24. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.

25. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов. — Ростов-на-Дону: Творческий центр «учитель», 1999. — 560 с.

26. Бородавко Л. Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2005. — 300 с.

27. Браже Т.Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития // Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: колл. моногр. / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. 2-е изд., доп. — СПб.: ИОВ РАО, 2009. С. 52–108.

28. Булатецкий С.В. Физиологические механизмы успешности профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Рязань, 2008. — 48 с.

29. Варару А.Д. Формирование ценностных ориентаций, личных перспектив и отношений у курсантов вузов ВВ МВД России: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2007. — 160 с.

30. Васильев И. А., Магомед-Эликов. Мотивация и контроль за деятельностью. — М.: МГУ, 1991. С. 67.

31. Васягина Н.Н. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России / Н.Н. Васягина, О.Ю. Демченко // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. 2009. № 2 (59) / гл. ред. В.И. Загвязинский. — Екатеринбург: Уральское отделение РАО, ГОУ ВПО «Российский профессионально-педагогический университет», 2009. С. 64–70.

32. Вершловский С.Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования. Теория. Опыт. — СПб.: Питер, 1994. С. 5–15.

33. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. — М., 2007. — 135 с.

34. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 275 с.

35. Войтко В.И. Общая психодиагностика. — СПб.: Академия, 2002. С. 273–301.

36. Волохов Д.А. Психологические особенности мотивации учения курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2006. — 18 с.

37. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. — М.: Инноватор, 2006. Вып. 6. С. 10–38.
38. Гилева И.О. Творчество как характеристика профессионализма // Прикладная психология. 2002. № 4. С. 24–32.
39. Гингель Е.А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2011. — 24 с.
40. Глезерман Г.Е. Формирование, воспитание, самовоспитание личности // Вопросы философии. 1986. № 4. С. 28.
41. Горлинский И.В. Развитие педагогической системы профессионального образования в учебных заведениях МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1999. — 57 с.
42. Гришина И.В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 44 с.
43. Громова Р.А. Социальная мобильность в России: 1985–1993 гг. // Социология. 1998. № 1,2. С. 21–29.
44. Гонтарь В.Н. Операционно-деятельностный компонент личностно-ориентированного обучения курсантов в вузе МВД России. — Н. Новгород, 2004. — 18 с.
45. Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2004. — 16 с.
46. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. — Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2002. — 242 с.
47. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб.: Изд-во «Питер», 1999.
48. Елесина И. Г. Совершенствование профессиональной подготовленности дознавателя органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2001. — 24 с.
49. Ефремова Н.В. Оценка как средство развития творческой деятельности детей в дополнительном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2008. — 24 с.
50. Жилина А.И. Подготовка и карьера руководителей системы образования // Педагогика. 2001. № 5. С. 58–61.
51. Жилина Л.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2008. — 24 с.

52. Жуковский А.Н. Педагогическая диагностика профессионализма сотрудников органов внутренних дел при аттестации на вышестоящую должность: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 185 с.
53. Журавлев А.Л. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. — М., 1995. — 125 с.
54. Забродин Ю. Система сопровождения профессиональной карьеры руководителей системы образования // Человеческие ресурсы. 1998. № 1. С. 2–5.
55. Закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» // Российская газета. 2011. № 28. — 37 с.
56. Запрудский Н.И. Взаимодействие консультанта с участниками инновационной деятельности в учреждениях общего среднего образования. С. 68–72.
57. Зеер Э. Компетентностный подход к моделированию профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–50.
58. Зимняя И.А. Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. С. 35–42.
59. Иваницкий А.Г. Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курсантов (слушателей) вузов МВД России: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. — СПб., 2000. — 37 с.
60. Иванов В.Ю. Карьера менеджера как объект исследования и управления // Менеджмент в России и за рубежом. 1998. № 3. С. 73–76.
61. Иванов В.Ю. Управление карьерой менеджера: необходимость и основное содержание // Кадры менеджмента. 1998. № 5. С. 49–57.
62. Ильязова М.Д. Методологические аспекты проблемы формирования модели выпускника вуза // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6. С. 76–79 URL: www.science-education.ru/3-720 (дата обращения: 06.05.2016).
63. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
64. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). — СПб., «Петербург XXI века», ЗАО «Аттик», 1997. — 160 с.

65. Калейник Н.С. Формирование профессиональной компетентности у слушателей вузов МВД России в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1999. — 156 с.
66. Каплунович С.М. Педагогическое сопровождение продуктивного обучения студентов колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2012. — 22 с.
67. Каплунович Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород, 2002. — 396 с.
68. Каплунович Т.А., Смирнова, Г.В. Акмеологический подход в экспериментальном моделировании стратегии развития образовательного учреждения // Интеграция методической (научно-методической работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы XIV международной научно-практической конференции. — М.: Челябинск: ЧИПКРО, 2013. С. 21–29.
69. Капустина Е.Г. Профессиональная подготовка курсантов ведомственных вузов // Наука и практика. 2008. № 2 (35). С. 131–133.
70. Кемпбелл Э. Стратегический синергизм / Э. Кемпбелл, К. Саммерс Лачс. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 416 с.
71. Кикоть В.Я. Формирование культуры профессионального общения у курсантов училищ МВД: дис. ... канд. пед. наук. — СПб.: СпбГУ, 1994. — 257 с.
72. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
73. Колесникова И.А. Педагогическая праксиология: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. — М.: Академия, 2005. — 256 с.
74. Кондрацкий А.А. Оправданность риска // Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. — М., 2004. С. 100–119.
75. Кораблёв С.Е. Тренинг развития коммуникативной компетентности сотрудников правоохранительных органов: учеб. пособие. 2-е изд. — М.: ЦОКР МВД России, 2009. — 240 с.
76. Когин А.А. Повышение эффективности процесса формирования офицера-профессионала в вузах МВД: дис. ... канд. пед. наук. — СПб.: СпбГУ, 1996. — 230 с.
77. Круглов Д.С. Карьера стратегического руководителя: дис. ... канд. соц. наук. — Саратов, 2000. — 172 с.

78. Крулехт М.В. Научно-методическое обеспечение качества дошкольного образования // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. — М.: ГНОМид, 2002. С. 188–192.
79. Кубышко В.Л. Ведомственное профессиональное образование в системе Министерства Внутренних Дел Российской Федерации/ <http://federalbook.ru/news/analitics/22.04.2011.html>.
80. Кузьмина Н.В. Акмеология и ее значение в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов / В.Л. Слепов, В.И. Хальзов // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Использование зарубежного опыта и деятельности органов внутренних дел РФ». — СПб.: Юридический институт, 1995. С. 12–19.
81. Леонтьев А.В. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Мысль, 1975. — 304 с.
82. Лытов Б.В. Планируйте карьеру // Служба кадров. 2000. № 3. С. 77–80.
83. Магальник Л.А. Модель управления карьерой менеджера образовательного учреждения // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 17–20.
84. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике: монография. — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2007. — 186 с.
85. Маралова Е.А. Постдипломное образование педагогов: праксиологический контекст: дис. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород, 1995. — 420 с.
86. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. — М.: РАГС, 2001. — 262 с.
87. Маркова А.Б. Совершенствование профессиональной направленности сотрудников органов внутренних дел: на опыте работы с выпускниками вузов МВД России: дис. ...канд. пед. наук. — СПб., 2000. — 208 с.
88. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Межд. Гуманит. Фонд «Знание», 1996.
89. Марон А.Е., Монахова В.С., Федотова, В.С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации профессионального обучения // Человек и образование. 2012. № 2/31. С. 27–31.
90. Матвиевская Е.Г. Культура оценочной деятельности педагога как педагогический феномен // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 2. С. 38–42.

91. Маусов Н.К. Управление карьерой персонала в условиях производства // Н.К. Маусов, М.Н. Кулаков, А.Л. Журавлев. — М.: Экономическая академия Г.В. Плеханова. 1993. — 174 с.

92. Мельников В.М. Формирование личностно-значимых качеств курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Елец, 2004. — 32 с.

93. Менеджмент организации: учеб. пособие / под ред. З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатиной. — М., 1995. — 399 с.

94. Митина А.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии жизнедеятельности педагога. — М.: Сентябрь, 1999. — 192 с.

95. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинги: монография / Е.А. Могилевкин. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с.

96. Морозов В.А. Социально-педагогические условия формирования эффективной профессиональной деятельности руководителя ОВД: дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2007. — 257 с.

97. Муравьев Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород, 2004. — 58 с.

98. Мурзина Н.П. Деятельность методиста системы повышения квалификации по внедрению инновационного содержания образования в школьную практику: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2004. — 24 с.

99. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2007. — 24 с.

100. Образцов П.И. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. — Орел.: Академия Спецсвязи России, 2004. — 317 с.

101. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. — М.: ИТИ технологии, 2003. — 944 с.

102. Организация первоначальной профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран / Я.Л. Ванюшин, З.Р. Танаева. — Челябинск: Челябин. юрид. ин-т МВД России. 2009. — 51 с.

103. Певзнер М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала как фактор повышения качества образования в условиях открытых образовательных систем // Теоретические проблемы и техноло-

- гия инновационного менеджмента в образовании: Сб. научных статей / сост. О.С. Орлов. — В. Новгород, 2000. — 180 с.
104. Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В. О главной цели образования // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 40–46.
105. Пилюгина Н.И. Становление творческой индивидуальности учителя в условиях обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб.: СпбУПМ, ИОВ, 1997. — 134 с.
106. Пищулин В.Г. Модель выпускника университета // Педагогика. 2002. № 9. С. 22–27.
107. Почапаева А.В. Формирование коммуникативной компетенции курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2005. — 24 с.
108. Приказ МВД РФ от 30 июня 2011 года № 792 «О внесении изменений в Приказ МВД РФ от 29 июня 2009 года № 490».
109. Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии: сб. науч. тр. / сост. и науч. ред. проф. Р.М. Шерайзина, проф. Т.А. Каплунович. — В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. — 148 с.
110. Психодиагностика и развитие психологических профессионально важных качеств сотрудников отдельных оперативных подразделений системы МВД России. — М.: ВНИИ МВД России, 2004. С. 12–13.
111. Разбегаева Л. П. Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход: дис. ... д-ра пед. наук. — Волгоград, 2001. — 387 с.
112. Расчетина С.А. Общий подход к проектированию гуманитарных технологий социально-педагогического сопровождения ребенка // «Культурный шок» и социально-педагогическое сопровождение подростков за границей. Теория и практика: монография / под ред. С.А. Расчетиной, В.Э. Зюсса. — СПб.: Росток, 2010. С. 27–46.
113. Резепин А.В. Социально-психологические условия формирования профессиональных установок у курсантов вуза МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005. — 24 с.
114. Роджерс К. Эмпатия. Пер. Англ. // Психология эмоций: текст. — М.: Гиль-Эстель, 1984. — 56 с.
115. Родин В.Ф. Формирование познавательного интереса у курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2003. — 55 с.
116. Романов В.Л. Прохождение государственной службы: карьерная стратегия и служебная тактика. — М.: РАГС, 1997. — 95 с.

117. Руткевич М.Н., Филиппова Ф.Р. Социальные перемещения. — М., 1970. — 213 с.
118. Сафонов П.А. Социально-психологический портрет студентов юридических специальностей Российской Федерации как объект педагогического менеджмента // Юридическое образование и наука. 2001. № 1. С. 28–30.
119. Сильченкова С.В. Информационно-педагогическое сопровождение использования статистических методов в педагогических исследованиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Смоленск, 2014. — 26 с.
120. Скрыпников А.И. Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел: метод. пособие / А.И. Скрыпников, И.С. Зубрилова. — М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2001. — 146 с.
121. Служебная карьера / под общ. ред. В.В. Охотского. — М.: Экономика, 1998. — 304 с.
122. Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования. — В. Новгород, 2008. — 24 с.
123. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 1998.
124. Тарасов М.М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2006. — 42 с.
125. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2000. — 22 с.
126. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20—26.
127. Темницкий А.Л. Учебное исследование по эмпирической социологии / А. Л. Темницкий. — М.: МГИМО, 2003.
128. Ткач Д.А. Профессиональная карьера молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Саратов, 2004. — 22 с.
129. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанов. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 512 с.
130. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005.

131. Хорькова Л.В. Сопровождение профессионально-личностного самоопределения студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2005. — 172 с.
132. Чейда И.И. Акмеологическая проблема профессионального развития личности курсанта (на опыте ИПГУ МВД России): автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Шуя, 2001. — 21 с.
133. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М.: Логос, 2007. — 192 с.
134. Шевченко В.М. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие / под общ. ред. В.П. Сальникова. — СПб.: Университет МВД России, 2005. — 179 с.
135. Шейн Э. Развитие карьеры организации: теоретические и практические вопросы. — СПб.: Питер, 2007. — 336 с.
136. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностно-ориентированного инженерного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Калуга, 2010. — 40 с.
137. Шерайзина Р.М. Каплунович Т.А., Александрова М.В. Развивающее сопровождение карьерного роста педагога. — В. Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2011. — 204 с.
138. Шерайзина Р.М. Лидерство и командный менеджмент в стратегическом управлении вузом: учеб. пособие. — В. Новгород, 2003. — 112 с.
139. Шерайзина Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1994. — 350 с.
140. Шерайзина Р.М., Тращенко С.А. Синергетический подход к управлению учебно-познавательной деятельностью педагогов в процессе повышения их квалификации // Современная образовательная организация: ресурсы развития: сборник статей / авт.-сост. А.А. Осипов, Р.М. Шерайзина. — В.Новгород, 2013. С. 26–29.
141. Шиянов Е.Н. Психология и педагогика развития личности. — М.: Илекса, 2002. — 568 с.
142. Штаб О.Н. Формирование профессионально-ценностных ориентаций курсантов Юридического института МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2006. — 21 с.
143. Щербакова Т.В. Сопровождение профессионального самоопределения учащихся школ города как организационно-педагогическая проблема: автореф. ... канд. пед. наук. — В. Новгород, 2006. — 24 с.

144. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. — 208 с.
145. Ядов В.А. Стратегия социального исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М.: Добросовет, 1998.
146. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
147. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. — М.: Флинта, 1997. — 287 с.
148. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. 2-е. изд. — СПб.: Михайлов, 2000. — 348 с.

Приложения

Приложение 1 Сформированность групповой мотивации

Инструкция: Перед вами тест, содержащий 25 факторов (положительных и отрицательных). Эти факторы позволяют оценить степень сформированности групповой мотивации. Просим вас внимательно оценить эти факторы и выбрать соответствующий балл (обведите кружком соответствующую вашим представлениям цифру), который характеризует состояние мотивации в группе, членом которой вы являетесь.

| № | Преобладающие факторы | Оценка в баллах | Преобладающие факторы |
|----|---|-----------------|---|
| 1 | Высокий уровень сплоченности группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Низкий уровень сплоченности группы |
| 2 | Высокая активность членов группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Низкая активность членов группы |
| 3 | Нормальные межличностные отношения в группе | 7 6 5 4 3 2 1 | Плохие межличностные отношения в группе |
| 4 | Отсутствие конфликтов в группе | 7 6 5 4 3 2 1 | Наличие конфликтов в группе |
| 5 | Высокий уровень групповой совместимости | 7 6 5 4 3 2 1 | Низкий уровень групповой совместимости |
| 6 | Личностное осмысление организационных целей и их принятие | 7 6 5 4 3 2 1 | Непринятие работниками организационных целей |
| 7 | Признание авторитета руководителя | 7 6 5 4 3 2 1 | Члены группы не принимают авторитета руководителя |
| 8 | Уважение к компетентности руководителя | 7 6 5 4 3 2 1 | Члены группы не отдадут должного компетентности руководителя |
| 9 | Признание лидерских качеств руководителя | 7 6 5 4 3 2 1 | Члены группы не считают своего руководителя лидером |
| 10 | Наличие доверительных отношений членов группы с руководителем | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие доверительных отношений членов группы с руководителем |
| 11 | Участие членов группы в процессе принятия решений | 7 6 5 4 3 2 1 | Непринятие членами группы участия в обсуждении и принятии решений |

| № | Преобладающие факторы | Оценка в баллах | Преобладающие факторы |
|----------|--|------------------------|---|
| 12 | Есть условия для выражения творческого потенциала членов группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Нет условий для выражения творческого потенциала |
| 13 | Стремление принять ответственность членами группы за выполняемую работу | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие стремления у членов группы принимать ответственность за выполняемую работу |
| 14 | Наличие хорошего психологического климата в группе | 7 6 5 4 3 2 1 | Наличие плохого психологического климата в группе |
| 15 | Высокий уровень контроля за действиями каждого члена группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Низкий уровень контроля за действиями каждого члена группы |
| 16 | Наличие активной жизненной позиции внутри группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие активной жизненной позиции внутри группы |
| 17 | Стремление к самореализации у членов группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие стремления к самореализации у членов группы |
| 18 | Высокая степень согласованности действий у членной группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Слабая степень согласованности действий у членной группы |
| 19 | Сформированность общегрупповых ценностей | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие общегрупповых ценностей |
| 20 | Отсутствие стрессов внутри группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Наличие стрессов внутри группы |
| 21 | Желание работать в группе | 7 6 5 4 3 2 1 | Стремление членов группы работать индивидуально |
| 22 | Положительное отношение руководителя к подчиненным | 7 6 5 4 3 2 1 | Отрицательное отношение руководителя к подчиненным |
| 23 | Положительное отношение членов группы к своему руководителю | 7 6 5 4 3 2 1 | Отрицательное отношение членов группы к своему руководителю |
| 24 | Принятие нравственных норм поведения внутри группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие нравственных норм поведения внутри группы |
| 25 | Умение проявлять самостоятельность в решении поставленных задач членами группы | 7 6 5 4 3 2 1 | Отсутствие стремления самостоятельно решать поставленные задачи у членов группы |

Инструкция.

Просмотрите ниже приведенный ряд утверждений. На каждое из них предлагается пять вариантов ответа. Прочитав утверждение, выберите подходящий вам вариант ответа и зачеркните соответствующую ему букву в бланке протокола ответов.

1. Я знаю, чего хочу добиться в ближайшие 2-3 года

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

2. Я ценю деловых, практических и предприимчивых людей

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

3. Я знаю, в какой сфере могу прилично заработать

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

4. У меня хватает энергии, чтобы довести начатое дело до кон-

ца

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

5. Мои друзья считают меня человеком решительным

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

6. Покупаю дорогую, но необходимую вещь, я принимаю решение сам, полагаюсь на свой вкус

а) да; б) чаще всего да; в) когда как; г) часто советуюсь; д) советуюсь практически всегда.

7. Я высказываю свое мнение, даже если кому-то оно не нравится

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

8. В дискуссиях и спорах мне чаще всего удается настоять на своем

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

9. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуюсь

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

10. В кругу друзей мне нравится и удается быть «душой компании»

а) да; б) чаще всего да; в) когда как; г) чаще всего нет; д) нет.

11. Мне легко удается установить контакт с новыми для меня людьми

а) да; б) сравнительно часто; в) когда как; г) редко; д) нет.

12. Я предпочитаю брать на себя ответственность, руководя людьми, чем подчиняться кому-либо

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

13. Я систематически занимаюсь самообразованием, саморазвитием своих личных качеств

а) да; б) периодически; в) от случая к случаю; г) редко; д) нет.

14. Я веду дневник, где планирую свою жизнь, анализирую свои промахи и ошибки

а) да; б) периодически; в) бывает; г) редко; д) нет.

15. Если я чего-то добился, то благодаря самообразованию и саморазвитию

а) да; б) скорее всего да; в) затрудняюсь ответить; г) скорее всего нет; д) нет.

16. Вечером после рабочего дня я засыпаю

а) очень быстро; б) сравнительно быстро; в) когда как; г) иногда страдаю бессонницей; д) часто страдаю бессонницей.

17. Если мне кто-либо наругает, то я быстро забываю об этом

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет

18. Я стремлюсь и мне удается не втягивать себя в конфликты

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

19. считают ли Вас друзья, коллеги по работе человеком с «перспективой» (в плане профессионального роста)?

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

20. Как часто по своей личной инициативе Вы участвуете в дискуссиях, семинарах, конференциях?

а) часто; б) сравнительно часто; в) периодически; г) сравнительно редко; д) не участвую.

21. В профессиональном плане (в плане профессионального саморазвития и повышения профессионализма) в последние два года я имею рост

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

22. Я считаю, что работу нужно делать тщательно и качественно или не делать вообще

а) да; б) чаще всего; в) не любая работа требует одинаковой тщательности; г) мне не все в равной степени удается делать качественно.

23. Я могу одну и ту же работу неоднократно переделывать, вносить качественные улучшения

а) да; б) скорее да; в) трудно сказать; г) скорее нет; д) нет.

24. Были ли у Вас случаи, чтобы выполненную работу Ваш руководитель попросил Вас переделать?

а) нет; б) редко; в) периодически; г) сравнительно часто; д) очень часто.

Приложение 3
Оценка научно-педагогическим составом студентов

Фамилия, имя, отчество студента _____

Возраст _____

Оценка научно-педагогическим составом
уровня организаторских качеств современных студентов

| п/п | Вариант ответа | Ответ |
|------------|-----------------------|--------------|
| 1 | Высокий | |
| 2 | Средний | |
| 3 | Слабо развиты | |
| 4 | Затрудняюсь ответить | |

Оценка стратегии обучения студента
(по 10-бальной системе)

| № п/п | Критерии | Баллы |
|--------------|---|--------------|
| 1 | Фундаментальная подготовка по направлению обучения | |
| 2 | Стремление к жизненному успеху | |
| 3 | Формирование навыков организаторской деятельности | |
| 4 | Развитие предпринимательских способностей | |
| 5 | Освоение будущей профессиональной деятельности с первого дня обучения | |
| 6 | Формирование долговременных деловых связей | |
| 7 | Использование современных технологий формирования плана жизни и деловой карьеры | |
| 8 | Поддержание высокого уровня работоспособности | |
| 9 | Обеспечение семейного благополучия | |
| 10 | Создание положительной репутации | |
| 11 | Контроль факторов, влияющих на жизненное везение и удачу | |

Оценка научно-педагогическим составом
 тактики поведения студента в период обучения
 (по 10-бальной системе)

| № п/п | Критерии | Баллы |
|----------|--|-------|
| 1 | Освоение учебной программы, участие в общественной научной и культурной жизни ВУЗА | |
| 2 | Личная организованность: разработка и применение техники личной работы | |
| 3 | Составление планов личной деятельности на периоды и контроль за их исполнением | |
| 4 | Расширение личного кругозора | |
| 5 | Повышение собственной привлекательности: культура, этика общения и поведения | |

Оценка научно-педагогическим составом качеств,
 способствующих повышения конкурентоспособности обучаемых
 (по 10-бальной системе)

| №п/п | Качества | Баллы |
|------|---------------------------------|-------|
| 1 | Лидерские качества | |
| 2 | Целеустремленность | |
| 3 | Коммуникабельность | |
| 4 | Стремление к инновациям | |
| 5 | Работа в команде | |
| 6 | Высокая степень обучаемости | |
| 7 | Мобильность | |
| 8 | Наличие творческих способностей | |

Бланк протокола ответов

Фамилия, имя, отчество _____

Возраст _____ Пол _____

Дата рождения _____

| № п/п | Баллы | | | | | № п/п | Баллы | | | | |
|-----------|-------|---|---|---|---|-----------|-------|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | а | б | в | г | д | 13 | а | б | в | г | д |
| 2 | а | б | в | г | д | 14 | а | б | в | г | д |
| 3 | а | б | в | г | д | 15 | а | б | в | г | д |
| 4 | а | б | в | г | д | 16 | а | б | в | г | д |
| 5 | а | б | в | г | д | 17 | а | б | в | г | д |
| 6 | а | б | в | г | д | 18 | а | б | в | г | д |
| 7 | а | б | в | г | д | 19 | а | б | в | г | д |
| 8 | а | б | в | г | д | 20 | а | б | в | г | д |
| 9 | а | б | в | г | д | 21 | а | б | в | г | д |
| 10 | а | б | в | г | д | 22 | а | б | в | г | д |
| 11 | а | б | в | г | д | 23 | а | б | в | г | д |
| 12 | а | б | в | г | д | 24 | а | б | в | г | д |
| Σ | | | | | | | | | | | |

Бланк протокола ответов

Фамилия, имя, отчество _____

Возраст _____ Пол _____

Дата рождения _____

| № п/п | Баллы | | | | | № п/п | Баллы | | | | |
|-----------|-------|---|---|---|---|-----------|-------|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | а | б | в | г | д | 13 | а | б | в | г | д |
| 2 | а | б | в | г | д | 14 | а | б | в | г | д |
| 3 | а | б | в | г | д | 15 | а | б | в | г | д |
| 4 | а | б | в | г | д | 16 | а | б | в | г | д |
| 5 | а | б | в | г | д | 17 | а | б | в | г | д |
| 6 | а | б | в | г | д | 18 | а | б | в | г | д |
| 7 | а | б | в | г | д | 19 | а | б | в | г | д |
| 8 | а | б | в | г | д | 20 | а | б | в | г | д |
| 9 | а | б | в | г | д | 21 | а | б | в | г | д |
| 10 | а | б | в | г | д | 22 | а | б | в | г | д |
| 11 | а | б | в | г | д | 23 | а | б | в | г | д |
| 12 | а | б | в | г | д | 24 | а | б | в | г | д |
| Σ | | | | | | | | | | | |

«Опросник состоит из 27 вопросов. На каждый из них возможно 3 варианта ответов: *А, Б, В*.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. В случае, если несколько вариантов ответов покажутся равноценными, отберите из них только один, который всё-таки в наибольшей степени отвечает Вашему мнению.

Букву, которой обозначен выбранный ответ (*А, Б, В*) напишите на листе ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой «больше всего»

2. Затем из ответов выберите тот, который наименее всего близок к Вашему мнению. Букву, которой обозначен этот ответ, также напишите на листе для ответов под рубрикой «меньше всего».

3. Старайтесь быть максимально правдивым. Нет «хороших» или «плохих» ответов, поэтому не старайтесь угадать, какой ответ является для Вас лучшим».

Тестовый материал

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

- А.* Одобрения моей работы
- Б.* Сознания того, что работа сделана хорошо
- В.* Сознания того, что меня окружают друзья

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

- А.* Тренером, который разрабатывает тактику игры
- Б.* Известным игроком
- В.* Выбранным капитаном команды

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

- А.* Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход
- Б.* Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете
- В.* Создаёт в коллективе такую атмосферу, при которой ни кто не боится высказывать своё мнение

4. Мне нравится, когда люди:

- А.* Радуются выполненной работе
- Б.* С удовольствием работают в коллективе
- В.* Стремятся выполнить свою работу лучше других

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:
- А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого предоставляется возможность
 - Б. Были верны и преданы мне
 - В. Были умными и интересными людьми
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
- А. С кем складываются хорошие взаимоотношения
 - Б. На кого можно положиться
 - В. Кто может многого достичь в жизни
7. Больше всего я не люблю:
- А. Когда у меня что-то не получается
 - Б. Когда портятся отношения с товарищами
 - В. Когда меня критикуют
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
- А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему не симпатичны, надсмехается и подшучивает над ними
 - Б. Вызывает дух соперничества в коллективе
 - В. Не достаточно хорошо знает предмет, который преподаёт
9. В детстве мне больше всего нравилось:
- А. Проводить время с друзьями
 - Б. Ощущение выполненных дел
 - В. Когда меня за что-нибудь хвалили
10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- А. Добился успеха в жизни
 - Б. По-настоящему увлечён своим делом
 - В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью
11. В первую очередь школа должна:
- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь
 - Б. Развивать, прежде всего индивидуальные способности у ученика
 - В. Воспитывать качество, помогающее взаимодействовать с людьми
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- А. Для общения с друзьями
 - Б. Для отдыха и развлечений
 - В. Для своих любимых дел и самообразования
13. Наибольших успехов я добиваюсь когда:
- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны
 - Б. У меня интересная работа

- В. Мои усилия хорошо вознаграждаются
14. Я люблю, когда:
- А. Другие люди меня ценят
 - Б. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы
 - В. Приятно провожу время с друзьями
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учёбой, работой, спортом и т. п., в котором мне довелось участвовать
 - Б. Написали о моей деятельности
 - В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- А. Имеет ко мне индивидуальный подход
 - Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету
 - В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства
 - Б. Неудача при выполнении важного дела
 - В. Потеря друзей
18. Больше всего я ценю:
- А. Успех
 - Б. Возможности хорошей совместной работы
 - В. Здравый практичный ум и смекалку
19. Я не люблю людей, которые:
- А. Считают себя хуже других
 - Б. Часто ссорятся и конфликтуют
 - В. Возражают против всего нового
20. Приятно, когда:
- А. Работаешь над важным для всех делом
 - Б. Имеешь много друзей
 - В. Вызываешь восхищение и всем нравишься
21. По-моему, руководитель в первую очередь должен быть:
- А. Доступным
 - Б. Авторитетным
 - В. Требовательным
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми
 - Б. О жизни знаменитых и интересных людей
 - В. О последних достижениях науки и техники

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочёл бы быть:
- А. Дирижёром
 - Б. Композитором
 - В. Солистом
24. Мне бы хотелось:
- А. Придумать интересный конкурс
 - Б. Победить в конкурсе
 - В. Организовать конкурс и руководить им
25. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать
 - Б. Как достичь цели
 - В. Как организовать людей для достижения цели
26. Человек должен стремиться к тому, что бы:
- А. Другие были им довольны
 - Б. Прежде всего выполнить свою задачу
 - В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу
27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:
- А. В общении с друзьями
 - Б. Просматривая развлекательные фильмы
 - В. Занимаясь своим любимым делом

КЛЮЧ

| № п.п. | Я | О | Д |
|--------|---|---|---|
| 1 | а | в | б |
| 2 | б | в | а |
| 3 | а | в | б |
| 4 | в | б | а |
| 5 | б | а | в |
| 6 | в | а | б |
| 7 | в | б | а |
| 8 | а | б | в |
| 9 | в | а | б |
| 10 | а | в | б |
| 11 | б | в | а |
| 12 | б | а | в |
| 13 | в | а | б |
| 14 | а | в | б |
| 15 | б | в | а |
| 16 | а | в | б |
| 17 | а | в | б |
| 18 | а | б | в |

| № п.п. | Я | О | Д |
|--------|---|---|---|
| 19 | а | б | в |
| 20 | в | б | а |
| 21 | б | а | в |
| 22 | б | а | в |
| 23 | в | а | б |
| 24 | б | в | а |
| 25 | а | в | б |
| 26 | в | а | б |
| 27 | б | а | в |

Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Направленность на общение (О) – стремление при любых- условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность осваивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Приложение 5
Методика изучения ценностных ориентации
(Тест Рокича)

Инструкция.

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Большее удобство для испытуемого (и большую точность результатов) дает использование не списков, а наборов отдельных карточек, на каждой из которых указана определенная ценность. Человек, сортирующий карточки, более сосредоточен и видит картину всех представленных ценностей более полно.

Вариант 1.

1. Терминальные ценности:

«конкретные» и «абстрактные»

| Конкретные ценности | Место в жизни | Абстрактные ценности | Место в жизни |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------|
| Активная деятельная жизнь | | Жизненная мудрость | |
| Здоровье | | Красота природы и искусства | |
| Интересная работа | | Любовь | |
| Материально обеспеченная жизнь | | Познание | |
| Наличие хороших и верных друзей | | Развитие | |
| Общественное признание | | Свобода | |
| Продуктивная жизнь | | Счастье других | |
| Счастливая семейная жизнь | | Творчество | |
| Удовольствия | | Уверенность в себе | |

Ценности профессиональной самореализации и личной жизни

| Профессиональная самореализация | Место в жизни | Личная жизнь | Место в жизни |
|--|----------------------|---------------------------------|----------------------|
| Активная деятельная жизнь | | Любовь | |
| Интересная работа | | Наличие хороших и верных друзей | |
| Общественное признание | | Свобода | |
| Продуктивная жизнь | | Счастливая семейная жизнь | |
| (a) Развитие | (b) | (c) Удовольствия | (d) |

2. Инструментальные ценности.

Этические ценности, ценности общения, ценности дела

| Этические ценности | Место в жизни | Ценности общения | Место в жизни | Ценности дела | Место в жизни |
|---------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Ответственность | | Воспитанность | | Аккуратность | |
| Высокие запросы | | Жизнерадостность | | Исполнительность | |
| Независимость | | Непримиримость к недостаткам | | Образованность | |
| Самоконтроль | | Терпимость | | Рационализм | |
| Широта взглядов | | Чуткость | | Смелость в отстаивании своего мнения | |
| Эффективность в делах | | Честность | | Твердая воля | |

Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности

| Индивидуалистические ценности | Место в жизни | Конформистские ценности | Место в жизни | Альтруистические ценности | Место в жизни |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Независимость | | Воспитанность | | Терпимость | |
| Непримиримость к недостаткам | | Самоконтроль | | Чуткость | |
| Рационализм | | Широта взглядов | | Смелость в отстаивании своего мнения | |
| Твердая воля | | | | | |

Ценности самоутверждения, ценности принятия других

| Ценности самоутверждения | Место в жизни | Ценности принятия других людей | Место в жизни |
|--------------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|
| Высокие запросы | | Самоконтроль | |
| Независимость | | Терпимость | |
| Непримиримость к недостаткам | | Чуткость | |
| Образованность | | Широта взглядов | |
| Смелость в отстаивании своего мнения | | Честность | |
| Твердая воля | | | |
| Эффективность в делах | | | |

Вариант 2.

Бланк тестируемого _____

Список А:

| Терминальные ценности | Место в жизни |
|---|---------------|
| – активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); | |
| – жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); | |
| – здоровье (физическое и психическое); | |
| – интересная работа; | |
| – красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве); | |
| – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); | |
| – материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); | |
| – наличие хороших и верных друзей; | |
| – общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе); | |
| – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); | |
| – продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей); | |
| – развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); | |
| – развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей); | |

| Терминальные ценности | Место в жизни |
|---|----------------------|
| – свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); | |
| – счастливая семейная жизнь; | |
| – счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом); | |
| – творчество (возможность творческой деятельности); | |
| – уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений). | |

Список Б:

| Инструментальные ценности | Место в жизни |
|--|----------------------|
| – аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах; | |
| – воспитанность (хорошие манеры); | |
| – высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); | |
| – жизнерадостность (чувство юмора); | |
| – исполнительность (дисциплинированность); | |
| – независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); | |
| – непримиримость к недостаткам в себе и других; | |
| – образованность (широта знаний, высокая общая культура); | |
| – ответственность (чувство долга, умение держать свое слово); | |
| – рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); | |
| – самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); | |
| – смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; | |
| – твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); | |
| – терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения); | |
| – широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); | |
| – честность (правдивость, искренность); | |
| – эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); | |
| – чуткость (заботливость) | |

Дополнительные вопросы после основной серии теста:

В каком порядке и в какой степени (полностью, частично) реализованы эти ценности в Вашей жизни?

Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтаете стать?

Как, на Ваш взгляд, расположил бы эти ценности человек идеальный, совершенный во всех отношениях?

Как расположили бы эти ценности, по Вашему мнению, большинство людей?

Как это сделали бы Вы пять или десять лет назад?

Как Вы думаете, в каком порядке Вы расположите эти ценности через пять или десять лет?

Как ранжировали бы эти ценности близкие Вам люди?

Научное издание

Кежов Александр Александрович,
кандидат педагогических наук

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОЛЖНОСТНОГО РОСТА**

Монография

Печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка *Душкова А.Ю.*
Дизайн обложки *Савиных А.И.*

Подписано в печать 25.10.2017. Формат 60×84 ¹/₁₆

Печать цифровая. Объем 8 п.л. Заказ № 78/17

Тираж 500 экз. 1-й завод 1–100 экз.

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1