

НАУЧНАЯ МЫСЛЬ



О.В. Евтихов

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

ISBN 978-5-16-011508-5



9 785160 115085



НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

СЕРИЯ ОСНОВАНА В 2008 ГОДУ

О.В. ЕВТИНОВ

ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ
ОРГАНОВ

МОНОГРАФИЯ

Электронно-
Библиотечная
Система
znanium.com

Москва
ИНФРА-М
2016

УДК 37(075.4)
ББК 88.4
Е27

ФЗ
№ 436-ФЗ

Издание не подлежит маркировке
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1

Рецензент:

доктор социологических наук, профессор *Д.Д. Невирко*

Евтихов О.В.
Е27 Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов : монография / О.В. Евтихов. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 181 с. — (Научная мысль). — www.dx.doi.org/10.12737/14983.

ISBN 978-5-16-011508-5 (print)

ISBN 978-5-16-103796-6 (online)

Монография посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов. В ней последовательно рассмотрены требования, предъявляемые к подготовке сотрудников полиции, и обоснована структурная модель профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов. Проанализированы факторы, определяющие специфику обучения курсантов в ведомственных вузах МВД России и ФСКН России, и содержательно охарактеризована структура образовательной среды данных вузов. На этой основе теоретико-методологически обоснована концепция формирования профессиональной компетентности курсантов и представлено организационно-методическое обеспечение ее реализации.

Адресована преподавателям вузов, педагогам и психологам.

УДК 37(075.4)
ББК 88.4

ISBN 978-5-16-011508-5 (print)

ISBN 978-5-16-103796-6 (online)

© Евтихов О.В., 2016

Подписано в печать 25.11.2015.

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Newton.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 11,32.

Тираж 500 экз. Заказ № 00000

ТК 461700-528848-251115

Отпечатано в типографии ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М»
127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1
Тел.: (495) 280-15-96, 280-33-86. Факс: (495) 280-36-29

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	7
1.1. Современные представления о профессиональной компетентности и особенности внедрения компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования	7
1.2. Особенности правоохранительной деятельности и специфика подготовки курсантов в вузе правоохранительных органов	29
1.3. Структура и содержание профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов	40
ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ	54
2.1. Общие представления об образовательной среде как педагогическом феномене	54
2.2. Образовательная среда как условие формирования личности и профессиональной компетентности обучаемых	63
2.3. Структура образовательной среды вуза правоохранительных органов	79
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ.....	93
3.1. Теоретическо-методологическое обоснование педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов	93
3.2. Комплексная программа формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов.....	115

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	119
4.1. Особенности организации практико-ориентированной подготовки обучающихся с использованием интерактивных методов обучения	120
4.2. Подготовка и проведение дисциплинарной и профилактической (поддерживающей) воспитательных бесед с обучающимися	125
4.3. Использование тренинговых технологий в формировании профессиональной компетентности курсантов	135
4.4. Психолого-педагогическая программа формирования лидерского потенциала командиров учебных групп	142
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 153
 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	 155
Нормативные правовые документы, приказы, распоряжения	161
Иностранные источники	163
 Приложение	
I. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ ФСКН РОССИИ	165
II. ПЕРЕЧЕНЬ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРУЕМЫХ У КУРСАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» (ПО ГОДАМ ОБУЧЕНИЯ)	180

ВВЕДЕНИЕ

Развитие общества диктует все возрастающие требования к подготовке профессионально компетентных специалистов обладающих не только знаниями, умениями и навыками, а сформированной профессиональной компетентностью, необходимой для осуществления результативной профессиональной деятельности. Внедрение в вузах компетентностного подхода приводит к актуализации проблемы совершенствования методов и педагогических технологий профессионального обучения. Поэтому проблема формирования профессиональной компетентности обучаемых по-прежнему является одной из важнейших в педагогической науке.

Большое внимание в современных условиях уделяется профессиональной подготовке сотрудников полиции, что обусловлено реформированием системы правоохранительных органов в России и изменениями в требованиях, предъявляемых обществом к профессиональной компетентности и личности полицейского. Специфика обучения курсантов, заключающаяся в совмещении учебной и служебной деятельности, а также их проживании на территории образовательной организации, обуславливает наполнение образовательной среды вуза правоохранительных органов большим количеством внеучебных мероприятий, проводимых различными службами: психологической, воспитательной, курсовыми командирами и др., деятельность которых в недостаточной степени согласована. В отсутствии единой педагогической концепции, координирующей учебно-воспитательный процесс, нет четкого представления о роли и степени значимости определенных учебных и внеучебных мероприятий в формировании конкретных профессиональных компетенций курсантов, что существенно снижает управляемость и результативность этого процесса.

В монографии представлены материалы исследования, целью которого являлось теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов и разработка организационно-методического обеспечения ее реализации.

Ведущая идея исследования заключалась в использовании развивающих возможностей образовательной среды вуза правоохранительных органов для формирования профессиональной компетентности курсантов и повышении ее потенциала за счет интеграции всех образовательных компонентов вуза в единую педагогическую систему, нацеленную на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- уточнить сущность профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов и выявить основные требования к ее формированию у курсантов;
- обосновать структурную модель профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов;
- конкретизировать факторы, определяющие специфику обучения курсантов в ведомственных вузах и охарактеризовать структуру образовательной среды вуза правоохранительных органов;
- разработать педагогическую концепцию и комплексную программу формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов.
- разработать организационно-методическое обеспечение практической реализации комплексной программы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов и опытно-экспериментальным путем проверить его результативность.

Структура монографии во многом соответствует последовательности решаемых задач.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

1.1. Современные представления о профессиональной компетентности и особенности внедрения компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования

Первоначально необходимо внести ясность в понятийный аппарат и развести понятия «профессионализм» и «компетентность». Традиционно под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, надежно и эффективно в самых разнообразных условиях выполнять сложную деятельность¹. Также профессионализм определяется как устойчивое интегративное свойство личности, включающее профессиональную компетентность, инициативу, нравственность, мастерство и способность личности к самокоррекции и саморазвитию². С.А. Дружилов интерпретирует понятие «профессионализм» через раскрытие понятий «свойство», «процесс» и «состояние человека». В частности, он рассматривает профессионализм как:

- интегральное свойство – представляет собой систему личностных характеристик специалиста, отвечающих за высокий качественно-количественный уровень выполняемой профессиональной деятельности;
- процесс – представляется как находящийся в постоянной и последовательной динамике. Он имеет свои стадии развития, а соответственно обладает и динамическими характеристиками (длительность, устойчивость фаз и стадий);
- состояние – представляет собой состояние специалиста, зафиксированное сознанием в определенный момент времени, проявляющееся в виде комплекса внутренних и внешних реакций на различные раздражители со стороны окружающей профессиональной и социальной среды³.

¹ Электронная энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/professionalizm>.

² Адольф В.А. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография / В.А. Адольф, С.В. Аношин, С.В. Гришаев. М.: АТИСО, 2011. С. 142.

³ Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход // Журнал прикладной психологии. 2003. № 4–5. С. 35–42.

Также существует подход к пониманию профессионализма через «качество» овладения профессией, а также посредством соотнесения профессионализма и профессиональной готовности. Как отмечает А.К. Маркова, человек в труде по мере совершенствования из простого работника-исполнителя превращается в субъекта труда, ставящего и реализующего свои цели в труде, далее в специалиста, квалифицированно выполняющего труд на основе специальной подготовки, позднее в профессионала, осуществляющего свой труд на основе его высоких стандартов¹.

В.А. Бодров под термином «профессионал» подразумевает специалиста в определенной области деятельности (на производстве, транспорте, в науке, культуре и т.д.), достигшего требуемого для эффективного и надежного выполнения трудовых задач уровня мастерства, т.е. необходимого объема профессиональных знаний, умений и навыков. При этом в психологическом плане, по мнению автора, профессионал представляет собой субъекта деятельности, у которого мотивационные, когнитивно-волевые, характерологические и другие профессионально важные личностные качества для конкретного вида труда соответствуют требованиям данной профессии или специальности, представляют собой специфическую, относительно устойчивую структуру и обеспечивают формирование и оптимальную, эффективную реализацию операционной сферы личности².

На психологическую составляющую в определении профессионализма также делают акцент В.Г. Зазыкин и Е.А. Смирнов, которые под профессионализмом личности представляют качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие³.

В.А. Адольф с соавторами описывают профессионализм через соотношение двух сфер профессиональной деятельности: операциональной и мотивационной. И если операциональную сферу профессионализма характеризует подготовленность к труду – наличие характеристик личности, общих и специальных способностей, черт характера, необходимых умений, знаний, навыков и т.п., то мотивационную сферу характеризует психологическая готовность к труду – установка

¹ Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. С. 37.

² Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 156.

³ Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Введение в акмеологию. Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС; ОАО Издательство «Иваново», 2013. С. 238.

на труд, состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем, обеспечивающих эффективное выполнение определяемых действий¹.

В контексте данной работы особый интерес вызывают вопросы связанные с формированием профессионализма и профессионального обучения. Этими вопросами занимались многие исследователи. При этом в контексте рассмотрения проблемы формирования профессионализма возникают вопросы: «На каком этапе профессионального роста работника мы можем говорить о профессионализме как сформированной качественной интегральной характеристике?». «Что психологически означает человек как профессионал, т.е. чем отличается профессионал от специалиста с точки зрения психологических особенностей?», если таковые различия вообще можно выделить.

Можно согласиться, что окончание обучения в вузе и получение соответствующего диплома еще не является показателем профессионализма. По определению, профессионализм проявляется в достижении работником устойчиво высоких результатов в самостоятельной профессиональной деятельности. Соответственно, без вовлечения выпускника вуза в самостоятельную профессиональную деятельность и получения соответствующего опыта нельзя говорить о профессионализме. Не случайно применительно к выпускнику вуза используется термин «молодой специалист». Подразумевается, что он уже готов выполнять поставленные профессиональные задачи (первоначально под руководством наставника), но ему требуется время для обретения необходимого профессионального опыта в соответствующей профессиональной среде. Чтобы частично снять ограничение, связанное с недостаточным опытом выпускников в профессиональной деятельности, в современных вузах используются формы практики (производственной, преддипломной) с непосредственным включением обучаемых в профессиональную деятельность.

Специфика обучения курсантов в вузах правоохранительных органов значительно отличается от подготовки гражданских специалистов. Курсанты являются действующими сотрудниками полиции, которые, кроме учебной деятельности, выполняют служебные и профессиональные задачи, т.е. вовлечены в служебно-профессиональную деятельность уже в период обучения в вузе, хотя и не в полной мере. Это создает условия для формирования профессиональной компетентности курсантов и развития профессионально важных личностных качеств при непосредственном включении в служебно-професси-

¹ Адольф В.А. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография / В.А. Адольф, С.В. Аношин, С.В. Гришаев. М.: АТИСО. 2011. С. 144.

ональную деятельность. Ожидается, что непосредственное включение обучаемых профессиональную деятельность способствует: 1) повышению мотивации к самостоятельной профессиональной деятельности с целью завершения образовательной программы; 2) формированию профессиональных навыков в практической деятельности; 3) запуску процессов адаптации к новой деятельности. Последнее особенно важно в контексте закрепляемости молодых специалистов на новых должностях по окончании вуза и решения проблемы текучести кадров. Практика показывает что выпускнику вуза не просто сменить ведущую деятельность (учебную на трудовую). Нередко выпускники, достигшие высоких результатов в учебной деятельности и не адаптировавшиеся к трудовой деятельности, стремятся вернуться в образовательную среду вуза для получения дополнительного образования, так и не став профессионалами.

Близко к профессионализму примыкает понятие «компетентность». Многими авторами профессиональная компетентность определяется через соответствие человека требованиям профессии. Так, А.К. Маркова отмечает, что о наличии компетентности судят по результату труда человека. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности¹. Г.М. Коджаспирова представляет профессиональную компетентность как владение специалистом необходимой суммой знаний, умений и навыков, представляющих основу формирования профессиональной деятельности, общения и личности специалиста².

В ряде работ обнаруживаются значительные связи между пониманием профессиональной компетентности и профессиональной готовности (В.А. Адольф, С.В. Аношин, С.В. Гришаев, И.Ю. Степанова и др.). В частности, профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика уровня профессиональной готовности, тип готовности, определяющий способности продуктивно решать профессиональные задачи, возникающие в реальной ситуации профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта. Компетентность при этом рассматривается как качественное личностное образование, включающее мотивационно-поведенческие качества, знания в определенной сфере и умение их применять в стандартной профессиональной деятельности. При таком понимании каждая компетенция выступает не только

¹ Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. С. 34.

² Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. 527 с.

как цель, но и как результат подготовки, который конкретен, измерим и определен по времени¹.

Таким образом, термин «профессиональная компетентность» многими исследователями представляется несколько уже, чем «профессионализм». Можно признать, что человек может быть компетентным в решении профессиональных задач в конкретных ситуациях, но не быть достаточно профессиональным для успешного решения подобных задач в изменяющихся условиях, в которых невозможно реализовать выработанный ранее алгоритм действий.

Последние два десятилетия были посвящены бурным дискуссиям о содержании понятия «компетентность», что связано с внедрением компетентностного подхода в системе высшего образования в России. В результате накопилось значительное число определений этого термина. Одни авторы представляют компетентность через способность к осуществлению деятельности. Так, А.Л. Бусыгина определяет компетентность как способность выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные решения в проблемных ситуациях, достигая в результате поставленных целей; В.А. Болотов – как способность человека действовать за пределом учебных сюжетов и ситуаций; А.К. Маркова – как наличие у человека способности и умения выполнять определенные трудовые функции; О.М. Атласова – как готовность и способность к деятельности.

Другие авторы характеризуют компетентность через обладание знаниями, умениями, навыками, опытом или через соответствующие компетенции. Так, Л.М. Митина определяет компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении и развитии личности²; В.И. Байденко – как обладание определенными компетенциями, охватывающими способности, готовность познания и отношения (образы поведения), необходимые для выполнения деятельности³.

С.А. Хазова под компетентностью представляет совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов выполнения деятельности, опыта практического использования знаний и умений, характеристик мышления, обеспечивающих способность принимать эффективные решения, действовать рацио-

¹ Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. С. 59–60.

² Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности. М.: МПСИ, 2002. С. 23. С. 24–29.

³ Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.

нально и т.д.), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним¹.

Термин «компетентность» тесно связан с термином «компетенция». Первоначально во многих работах эти термины отождествлялись. Так в глоссарии терминов, изданном в 1997 году, «компетенция» определяется как: а) способность делать что-либо хорошо или эффективно; б) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; в) способность выполнять особые трудовые функции. Там же отмечается, что термин «компетентность» используется в тех же значениях².

В настоящее время в толковых словарях понятия «компетентность» и «компетенция» дифференцируются. На наш взгляд, достаточно точно разделяет понятия «компетенция» и «компетентность» Б.И. Хасан: «Компетенция – это характеристика места, а не лица, т.е. это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т.е. соответствие лица занимаемому месту, «вменение», иначе говоря, способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Компетенция – это то, на что претендуют, или то, на что назначается, или то, что должно быть достигнуто; компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек»³.

Схожего мнения придерживается С.А. Хазова, представляя под что термином «компетенция» – многообразие знаний, умений, личностных качеств, свойств и т.д., которыми должен обладать человек в соответствии со своим местом, в социальной и профессиональной действительности. То есть компетенции могут быть описаны в терминах знаний, умений, навыков, опыта, способностей и т.д. В то время как термин «компетентность» указывает на соответствие реального и необходимого в личности специалиста, на степень присвоения личностью содержания компетенций, то есть это, прежде всего, качественный показатель. При этом компетентность может характеризовать овладение личностью не одной, а несколькими компетенциями, в частности, профессиональная компетентность может опреде-

¹ Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. М.: Академия Естествознания, 2010. С. 9.

² Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. С. 62–63.

³ Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2003. С. 74–75.

ляться как овладение специалистом всеми профессиональными компетенциями¹.

Применительно к сфере профессионального образования А.В. Хуторской характеризует термин «компетенция» как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. А «компетентность» рассматривается как – владение, обладание обучаемым соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности².

В данной работе мы будем придерживаться описанных выше представлений, разграничивающих рассматриваемые термины. То есть в самом широком и отчасти упрощенном виде под компетенцией мы будем понимать набор требований к подготовке обучаемого, а под компетентностью – соответствие обучаемого этим требованиям.

Следует отметить, что в числе требований, предъявляемым к выпускнику вуза правоохранительных органов с соответствующей квалификацией особо выделяются требования к профессионально-важным личностным качествам, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности выпускника как полицейского, а также наличие опыта самостоятельной профессионально-служебной деятельности. Поэтому формированию профессионально-важных качеств курсантов в вузах правоохранительных органов уделяется особое внимание. До поступления в вуз все кандидаты на обучение проходят профессионально-психологический отбор, целью которого является установление соответствия психологических качеств абитуриентов требованиям, предъявляемым к сотруднику полиции. Кандидаты, не соответствующие предъявляемым требованиям, не рекомендуются к поступлению и не допускаются к дальнейшим вступительным испытаниям независимо от показателей ЕГЭ и уровня физической подготовки. Также уделяется особое внимание созданию в образовательной среде вуза правоохранительных органов условий, способствующих в дальнейшем формированию у курсантов профессионально-важных качеств сотрудника полиции. А психологические службы вузов проводят ежегодный мониторинг динамики развития профессионально-важных качеств у обучаемых.

Наличие опыта профессионально-служебной деятельности также особенно значимо для выпускника вуза правоохранительных органов.

¹ *Хазова С.А.* Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. М.: Академия Естествознания, 2010. 91 с.

² *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Это связано с тем, что выпускники данных вузов по окончании обучения без испытательного срока назначаются на должности в территориальных правоохранительных органах, направивших их на обучение. Подразумевается, что выпускник полностью соответствует требованиям, предъявляемым к сотруднику полиции с соответствующей квалификацией, в том числе обладает опытом, первоначально достаточным для самостоятельной профессиональной деятельности.

Исходя из этого *профессиональная компетентность* (применительно к выпускнику вуза правоохранительных органов) далее будет представляться нами как – обобщенное личностное образование заключающее в себе владение специалистом сформированными компетенциями (включающими обладание необходимыми знаниями, умениями и способами деятельности), а также обладание развитыми профессионально-важными личностными качествами и первоначальным профессионально-служебным опытом, обеспечивающими результативность самостоятельной профессиональной деятельности выпускника как сотрудника полиции с соответствующей подготовкой.

В настоящее время в общем числе компетенций отдельно выделяются образовательные компетенции, т.е. те, в которых смоделирована деятельность ученика для его полноценной жизни или профессиональной деятельности в будущем. Как отмечает А.В. Хуторской, до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае следует говорить об образовательной компетенции¹. В качестве содержательного наполнения образовательных компетенций также выделяются знания, умения, навыки, опыт деятельности и смысловые ориентации, необходимые для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности².

Учитывая вышесказанное под *образовательными компетенциями* (применительно к профессиональной подготовке курсантов) в данной работе будут подразумеваться требования к образовательной подготовке курсантов по формированию у них способностей, необходимых для осуществления результативной профессиональной деятельности.

А.В. Хуторской, применительно к образованию, выделяет три уровня образовательных компетенций в соотношении с содержанием образования:

¹ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

² Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. С. 58.

1) ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов¹.

В этой же работе автор отмечает, что понятие компетентности включает как когнитивную и операционально-технологическую составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность всегда окрашена качествами конкретного обучаемого. Несомненно, что каждый обучаемый по-разному отвечает на вопрос: зачем мне необходима данная компетенция? – и по-своему оценивает, насколько успешно он применяет данную компетенцию в жизни.

Также А.В. Хуторской описывает *функции компетенций* в обучении: отражать социальную востребованность молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни; быть условием реализации личностных смыслов обучаемых в содержании обучения, средством преодоления его отчуждения от образования; задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности; задавать опыт предметной деятельности обучаемого, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности; быть частью содержания в различных учебных предметах и образовательных областях в качестве метапредметных элементов содержания образования; соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач; представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средством организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля².

Вызывает интерес модель формирования компетентности в процессе профессионального обучения, описанная С.А. Дружиловым. Автор выделяет четыре стадии формирования компетентности:

1) бессознательная некомпетентность. Эта стадия характеризуется следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не

¹ Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

² Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

знаю». На этой стадии у человека нет необходимых знаний, умений, навыков, и он *не знает* об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к таковому для успешной деятельности. Когда человек осознает недостаток знаний, умений, навыков, необходимых для данной деятельности, он переходит на вторую стадию;

2) сознательная некомпетентность. Для второй стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта «*Я знаю, что я не знаю*». На этой стадии человек осознает, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два исхода а) конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности) и б) деструктивный (форма социальной пассивности). Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности и др., которые мешают дальнейшему профессиональному обучению;

3) сознательная компетентность. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме: «*Я знаю, что я знаю*». На этой стадии человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков, и может их эффективно применять;

4) бессознательная компетентность. На этой стадии профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение, а профессионализм становится частью личности. Таким образом, бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства. Однако именно для этой стадии велика опасность профессиональной деформации¹.

Данная модель показывает необходимость опредмечивания обучающимися их собственных ограничений (как знаниевых, так и умений, и навыков), как необходимый этап формирования их профессиональной компетентности, и учтена нами при разработке методического обеспечения практико-ориентированной подготовки курсантов с использованием интерактивных методов обучения.

Предпринимались попытки описать процесс формирования профессиональной компетентности в вузах правоохранительных органов. Так, вопросы формирования профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России прорабатывал

¹ Дружиков С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. Новокузнецк: ИПК, 2001. С. 32–33.

А.Ю. Коровкин. Автор определяет профессиональную компетентность обучающихся учебных заведений МВД России как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и личностных качеств, необходимых сотруднику органов внутренних дел; способности оказывать активное влияние на социальные процессы, обеспечивая общение с гражданами, начальниками и подчиненными; реализации индивидуальных, личностных и лидерских качеств обучающегося в коллективе, способствующих предупреждению и устранению негативных проявлений в учебе и поведении. Под формированием профессиональной компетентности обучающихся учебных заведений МВД России автор определяет целенаправленный и организованный педагогический процесс развития способностей эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в служебных ситуациях, реализации методической, познавательной, операционно-деятельностной и мотивационной составляющих профессиональной подготовки к деятельности в соответствии с должностным предназначением¹.

Вопросы формирования профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России прорабатывались А.В. Сорокиным. Автор описывает компоненты профессиональной компетентности выпускников вузов ФСИН России в области профессиональной подготовки по видам деятельности: нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной, а также характеристики уровней формирования профессиональной компетентности².

Вопросы формирования разных видов компетентности курсантов ведомственных образовательных организаций прорабатывались и в ряде других диссертационных исследований. Так, В.М. Бочаров разрабатывал систему формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки (2005 г.); А.Ф. Арсланов прорабатывал проблему интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки как средства формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России (2007 г.); И.В. Леднева занималась проблемой формирования социальной компетентности курсантов вуза МВД России (2009 г.); И.М. Добрынин – занимался

¹ Коровкин А.Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 2011. 24 с.

² Сорокин А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. дис. ... канд. пед. н. Шуя, 2012. 22 с.

проблемой формирования компетентности у курсантов образовательных учреждений противопожарной службы (2009 г.); А.В. Волков – занимался проблемой формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России в процессе изучения специальных дисциплин (2010 г.); Л.Ю. Кривцов разрабатывал педагогические основы формирования профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ (1996 г.); А.П. Комаров – занимался проблемой формирования профессиональной компетентности курсантов военных институтов средствами модульного обучения (2005 г.); и др.

Следует отметить что в данных работах проблема формирования разных видов компетентности курсантов разрабатывалась преимущественного в рамках учебного процесса. Комплексный анализ всех компонентов образовательной среды, вносящих свой вклад в формирование профессиональной компетентности курсантов не проводился, что требует дальнейшего изучения.

Для разработки научной проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов необходимо рассмотрение особенностей формирования профессиональной компетентности в современных вузах, что непосредственно связано с проблемой внедрения компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования и требует ее отдельного анализа.

Решению проблем внедрения компетентностного подхода и формирования профессиональной компетентности обучаемых в России посвящены последние десятилетия. Предполагается, что использование компетентностного подхода может способствовать усилению практической составляющей профессиональной подготовки в современных вузах и тем самым преодолению ограничений, связанных с преимущественно когнитивной ориентацией традиционного высшего образования. Однако это требует и значительных преобразований складывающейся десятилетиями профессионально-педагогической культуры, системы подготовки учебных курсов и проведения занятий, что обуславливает постановку соответствующих задач перед педагогикой в области теории и методики профессионального образования.

Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а наличие способности и мотивационной готовности человека к их продуктивному применению в практических ситуациях профессиональной деятельности. В связи с этим основной акцент делается на формировании опыта профессиональной деятельности в моделируемых ситуациях, а не просто в наращивании объема знаний.

Таким образом, компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысление, в ходе которого и происходит профессиональное становление личности обучаемого. Предполагается что введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволит решать проблему, типичную для российского образования, когда обучаемые могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в непосредственной профессиональной деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных профессиональных задач или проблемных ситуаций.

По мнению Е.О. Ивановой, актуальность компетентностного подхода и его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

– образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

– в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

– содержание образования, в том числе и стандарты, должны проектироваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

– компетентность выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит, в организации образовательного процесса в целом;

– данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели¹.

Внедрение компетентностного подхода особенно актуально в вузах правоохранительных органов, что связано с совмещением курсантами в процессе обучения учебной и служебной деятельности

¹ *Иванова Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.

и необходимостью реализации ими отдельных профессиональных функций уже на этапе обучения в вузе. Компетентностная подготовка обучаемых позволяет сформировать у курсантов готовность к самостоятельной профессиональной деятельности по отдельным направлениям уже на этапе обучения, после формирования отдельных компетенций, в отличие от знаниево-навыковой подготовки, традиционно формирующей комплексную профессиональную готовность обучаемого к самостоятельной профессиональной деятельности лишь на последних этапах (курсах) обучения, после прохождения производственной практики. Однако внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования сталкивается с проблемами начиная с первых этапов своего развития. Рассмотрим эти этапы более подробно.

Так И.А. Зимняя¹ выделяет три этапа развития компетентностного подхода в образовании (СВЕ-подхода²). Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением терминологии «компетенция» и «компетентность» и первыми попытками разграничения этих понятий. К этому периоду относится известная работа Н. Хомского «Аспекты теории синтаксиса» (Массачусетский университет). Автор в контексте обучения языкам провел фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Он писал, что только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции (как знания). Употребление, по Н. Хомскому, в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим и его жизненным опытом³. К тому же периоду относится работа Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence»⁴, в которой категория компетенции содержательно наполняется личностными составляющими, включая мотивацию.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется попыткой проработки содержания понятий «социальные компетенции», «компетентность» и описанием различных видов компетенций применительно к разным видам деятельности (обучению, менеджменту, лидерству и др.). Так, в работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе»,

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 12–17.

² Англ.: CBE – competence-based education – образование, основанное на компетенции.

³ Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. С. 9.

⁴ White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959. № 66.

изданной в Лондоне в 1984 г., приводится описание различных видов “компетентностей” и дается толкование компетентности как явления, которое состоит из большого числа относительно независимых компонентов, относящихся к различным сферам (когнитивной, эмоциональной, мотивационной и др.) и обеспечивающих эффективное поведение человека. При этом, по Дж. Равенну, «виды компетентности» по сути это «мотивированные способности»¹. Так Дж. Равен охарактеризовал 39 видов компетентностей, в том числе: уверенность в себе; самоконтроль; адаптивность; склонность к размышлениям о будущем; внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления, оригинальность; критическое мышление; отсутствие фатализма; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям; установка на взаимный выигрыш и широта перспектив; терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;

способности – принимать решения; к совместной работе ради достижения цели; побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; разрешать конфликты и смягчать разногласия; эффективно работать в качестве подчиненного и др.

готовность – обучаться самостоятельно; поиску и использованию обратной связи; использовать новые идеи и инновации для достижения цели².

Таким образом на этом этапе развития компетентностного подхода еще не определены границы различия между сформированными личностными качествами, способностями, компетенциями и компетентностью. Однако уже присутствует выраженный деятельностно-мотивационный компонент при определении (формулировании) компетенций.

В этот период в России были опубликованы известные книги: Л.А. Петровской «Компетентность в общении»³, где рассматривается понятие «коммуникативная компетентность» и обосновываются тренинговые технологии для ее формирования; Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения»⁴, где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное свойство личности.

¹ Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 258.

² Там же. С. 281–286.

³ Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989. С. 216.

⁴ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

Третий этап (1990–2000 гг.) характеризуется более четким определением компетенций как желаемого результата образования. Так, в материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор¹ сформулировал четыре базовые компетентности («четыре столпа»), на которых основывается образование: 1) научиться познавать; 2) научиться делать; 3) научиться жить вместе; 4) научиться жить.

В 1996 году на симпозиуме в Берне в рамках программы Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competence*), которыми должны овладеть обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. Хутмахер в своем докладе отмечал, что хотя само понятие «компетенция» содержательно до сих пор точно не определено, тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятию «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Он подчеркивал, что употребление есть компетенция в действии. Иными словами, основанный на компетенции подход, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону².

Таким образом на этом этапе развития компетентностного подхода уже отчетливо актуализируется необходимость практико-ориентированности подготовки специалистов, формирующей готовность к самостоятельной профессиональной деятельности и основанной на тренировке (тренинге) в моделируемых ситуациях, а не только когнитивной подготовке, основанной на «изучении, объяснении и разъяснении».

В этот период в России появляется большое количество работ, ориентированных на исследование компетентности как научной категории применительно к образованию. Так, к этому периоду относится упомянутая выше работа А.К. Марковой, в которой профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения с позиции психологии. Также этот период характеризуется появлением множества работ в области профессионального и психологического тренинга как психотехно-

¹ Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. ЮНЕСКО, 1996. С. 37.

² Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. Приводится по: И.А. Зимняя. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 14–16.

логии, направленной на формирование (развитие) различных качеств и способностей личности, в том числе профессиональных. Появляются описания технологии тренингов «конфликтной компетентности», «коммуникативной компетентности» (Н.Ю. Хрящева), «мотивационного тренинга» (Е.В. Сидоренко), а также фундаментальные работы, посвященные использованию тренинга в обеспечении различной профессиональной деятельности (В.Ю. Большаков, С.И. Макшанов, Г.И. Марасанов, Ю.В. Пахомов, Н.В. Цзен и др.)

Начало XXI века можно отнести к четвертому этапу развития компетентностного подхода характеризующемуся его активным внедрением в российское образование. Так, в 2000 году в России принимается целый пакет различных основополагающих федеральных документов, в той или иной степени ориентированных на компетентностный подход в образовании: Национальная доктрина образования (утв. Правительством РФ 5 октября 2000 г.); Концепция структуры и содержания общего среднего образования (одобр. Всероссийским совещанием работников образования в январе 2000 г.); Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации (одобр. Постановлением Правительства РФ 30.06.2000; раздел «Модернизация образования»); План действий Правительства РФ в области социальной политики и модернизации экономики на 2000 – 2001 годы (утвержден распоряжением Правительства РФ 26.07.2000; и др.).

В 2001 году с целью конкретизировать пути реализации основных направлений качественного обновления общего образования опубликован текст «Стратегии модернизации содержания общего образования»¹. В авторский коллектив по разработке концепции входили: В.В. Башев, Г.М. Вальковская, А.М. Водянский, Э.Д. Днепров, Л.М. Долгова, А.А. Карачев, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, О.Б. Логинова, А.А. Пинский, К.Н. Поливанова, В.В. Рубцов, А.Л. Семенов, В.В. Сериков, А.О. Татур, В.В. Фирсов, Г.А. Цукерман, М.Б. Чельшкова.

Процесс разработки стратегии состоял из нескольких этапов. На первом этапе группа специалистов (под рук. В.В. Фирсова) провела развернутый анализ ситуации с образовательными стандартами, анализ социального заказа на содержание образования. На втором этапе Экспертно-аналитический центр по обновлению общего образования при Министерстве образования РФ проанализировал существующие подходы к обновлению содержания образования, организовал экспертизу проектов, поступавших на конкурсы по

¹ Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001. 101 с.

разработке новых базисных учебных планов. Был проведен также анализ правовой базы общего образования, направленный на выявление необходимых для обновления школы изменений в законодательной сфере. На третьем этапе Стратегическим комитетом по обновлению общего образования Министерства образования РФ была организована рабочая группа, которая готовила исходные материалы для разработки данной стратегии.

В качестве главного результата в Стратегии модернизации образования было предложено рассматриваться готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Важными целями образования должны стать:

- развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
- умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства);
- готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах¹.

В 2002 году опубликована «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». В данной Концепции отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Также предлагается внести изменения в сложившейся системы выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и вступительных испытаний в высшие и средние специальные учебные заведения введением единого государственного экзамена².

¹ Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001. С. 9

² Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: [приказ Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393].

С этого времени происходит активная административная переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», обучающихся на понятия «компетенция» и «компетентность». Ожидается что использование компетентностного подхода будет способствовать смещению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования на более актуальную практическую ориентацию за счет усиления в содержании образования и применяемых методах и технологиях более прагматических, практико-ориентированных и предметно-профессиональных аспектов.

В 2003 г. в Берлине во время саммита европейских министров образования Российская Федерация подписывает Болонскую декларацию и присоединяется к Болонскому процессу. Сама идея договоренностей подразумевает такую стандартизацию обучения, чтобы на основании документов об образовании, выданных в любой стране-участнице Болонского процесса, было понятно не только то, какой квалификацией обладает специалист, но и то, чему именно он обучился и какие практические профессиональные задачи способен решать. В рамках Болонского процесса результаты обучения описываются в компетенциях, а образовательные акценты во многом перенесены с содержания образования на результаты обучения. Также в качестве одной из составляющих «Болонской» образовательной программы, кроме собственно компетентностного подхода, стали применяться модульное построение образовательного процесса и кредитно-рейтинговая система оценки результатов.

В последующем принимается ряд документов, обеспечивающих внедрение Болонского процесса в Российское высшее образование. Так, в 2004 году Правительством одобрены «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ». В этом документе были обозначены пути реализации в России принципов Болонского процесса, в том числе: необходимость формирования перечня образовательных программ и Национальной системы квалификаций; законодательное введение двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр), переход на кредитно-модульное построение образовательных программ и др. В 2007 году принимается два федеральных закона (№ 232-ФЗ от 24 октября 2007 г. и № 309-ФЗ от 1 декабря 2007 г.), внесших ряд существенных поправок в законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части: установления уровней высшего профессионального образования; изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта. В 2008 г. выходит постановление Правительства РФ № 71, утвердившее новое «Типовое положение об

образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)»).

В 2012 году принимается обновленный закон Российской Федерации «Об образовании», в котором окончательно укореняется термин «компетенции». В частности, под профессиональным образованием понимается вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности¹. А под квалификацией – уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности².

В последнее десятилетие практически на всех научных конференциях по педагогике различных уровней в той или иной степени рассматривались вопросы, посвященные компетентности, компетенциям, их видам, структуре, условиям, возможностям и методам формирования. Разгорались бурные дискуссии как в отношении трактовки компетентности и компетенций и их места в образовательном процессе, так и путей внедрения компетентностного подхода в современное образование.

А.Г. Бермус, обобщив различные положения компетентностного подхода, перечислил наиболее значительные элементы его развития в отечественной педагогике:

1) прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения;

2) категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целевой заданности образовательного процесса, при котором компетенции задают конечный, обобщенный уровень умений и навыков обучающегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной мо-

¹ Об образовании в Российской Федерации: [федеральный закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ]. Статья 2, п. 12.

² Там же. Статья 2, п. 5.

делью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения);

3) внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»;

4) формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, в настоящее время наиболее разносторонни; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования¹.

До настоящего времени по-прежнему ожидается, что использование компетентностного подхода будет способствовать смещению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования на более актуальную практическую ориентацию за счет усиления в содержании образования и применяемых методах, практико-ориентированных и предметно-профессиональных аспектов и технологий. Однако попытки переработки педагогической концепции высшего профессионального образования и внедрения компетентностного подхода в учебные программы вызывают серьезное сопротивление образовательной среды.

Как отмечает О.Н. Хохлова, компетенции формируются только в процессе деятельности. Следовательно, существенно возрастает роль инновационных образовательных технологий, форм и способов активного обучения (деловых игр, кейс-стади, дискуссий, проектов), использования информационных технологий. На основе этого обстоятельства О.Н. Хохлова, выделяет еще две проблемы, возникающие на пути практического перехода на компетентностный подход в образовании. Первая – это готовность профессорско-преподавательского состава. Многочисленные социологические исследования показывают, что сложившееся педагогическое сознание опирается на традиционную образовательную парадигму и у большинства преподавателей деятельностный подход к обучению студентов вызывает негативную эмоционально-мотивационную реакцию, которая

¹ Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>.

находится в прямо пропорциональной зависимости от возраста (средний возраст ППС вузов – 50 лет). Наблюдения показывают, что сопротивление в освоении теории и практики методов активного обучения сильнее всего выражено у представителей точных наук и философских дисциплин. Другую проблему внедрения компетентностного подхода можно сформулировать как необходимость принципиально нового учебно-методического обеспечения курсов, которое включает электронные учебные пособия, компьютерные тренажеры, методические рекомендации по их использованию. Нормой общения между преподавателями и студентами должны стать электронная почта, дистанционное обучение, телеконференции и другие информационно-коммуникативные технологии¹.

Исследователями и практиками выделяется несколько групп существенных противоречий определяющих проблему внедрения компетентностного подхода.

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, метапредметной) ориентацией педагогической практики (Е.А. Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности (Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский, В.М. Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н. Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д. Никандров, И.И. Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И. Слободчиков, Т.М. Ковалева)².

Актуальность внедрения компетентностного подхода в вузах правоохранительных органов заключается в необходимости практико-ориентированности подготовки курсантов, формирующей готовность к самостоятельной профессиональной деятельности по отдельным направлениям уже на этапе обучения, что связано с необходимостью совмещения курсантами учебной деятельности и выполнения

¹ Хохлова О.Н. Проблема внедрения компетентностного подхода в вузе // Интернет ресурс: URL:<http://hohlova.tversu.ru/index.php?Itemid=70&catid=41:2011-09-30>.

² Козлова Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: монография // Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, Л.А. Сивицкая. Томск: Издательство ТПУ, 2007. 145 с.

профессионально-служебных обязанностей в период обучения в вузе. Обучение в рамках компетентностного подхода обеспечивает формирование определенных компетенций курсантов уже по результатам освоения ими отдельных дисциплин в отличие от традиционной знанияво-навыковой подготовки, традиционно формирующей комплексную профессиональную готовность обучаемого к самостоятельной профессиональной деятельности лишь на последних этапах (курсах) обучения, после прохождения производственной практики.

В числе особенностей (проблем) внедрения компетентностного подхода в вузах правоохранительных органов выделим следующие:

– инертность образовательных процессов в авторитарных вузах – в жестко регламентированном процессе организации учебной деятельности в вузах правоохранительных органов, построенном на неукоснительном исполнении регламентов и инструкций, с трудом приживаются нововведения компетентностного подхода;

– несогласованность вклада в формирование профессиональной компетентности курсантов разных направлений учебно-воспитательного процесса – специфика учебно-воспитательного процесса вузов правоохранительных органов заключающаяся в совмещении учебной и служебной деятельности курсантов и проживании обучаемых на территории вуза, обеспечивается большим количеством внеучебных мероприятий, проводимых различными службами (психологической, воспитательной, курсовыми командирами и др.), деятельность которых курируется разными департаментами и мало согласована при рассмотрении с позиции компетентностного подхода;

– ограниченность (недостаточность) обновленного практико-ориентированного методического обеспечения – специфика подготовки курсантов в вузах правоохранительных органов требует соответствующего методического обеспечения, учитывающего особенности служебно-профессиональной деятельности обучаемых. В связи с этим передовые методические разработки, имеющиеся в гражданских вузах, не применимы в вузах правоохранительных органов без дополнительной переработки, что существенно ограничивает методическую обеспеченность учебно-воспитательный процесса и затрудняет процесс его реформирования.

1.2. Особенности правоохранительной деятельности и специфика подготовки курсантов в вузе правоохранительных органов

К правоохранительной деятельности относится деятельность государственных и общественных организаций, осуществляемая специально на то уполномоченными органами и общественными фор-

мированиями с целью охраны права путем применения мер юридической ответственности, в соответствии с законом и с соблюдением установленных процедур. Цель правоохранительной деятельности – охрана прав и свобод граждан, обеспечение в обществе законности и правопорядка. Со времен формирования общности людей и попыток установления порядка жизнедеятельности были люди, нарушающие общественный порядок, и люди, принуждающие этот порядок сохранять¹.

В настоящее время полицейских, следящих за поддержанием порядка, можно встретить в любом уголке мира. Отношение к людям данной профессии в обществе разное: одни восхищаются их смелостью и мужеством в борьбе с преступниками, а другие резко отрицательно относятся к ним. Но без полицейских нормальная жизнь общества невозможна, сразу воцарились бы анархия и беспредел. Порядок в обществе держится не только на культуре и интеллигентности людей, к сожалению, многих людей удерживает от преступлений лишь страх перед наказанием. Наличие развитой системы полиции дает гарантию того, что если кто-то нарушает закон, то наказание последует неотвратно².

В России до 1917 года существовали жандармерия и полиция, которые после революции были упразднены, а на их основе сформировано народное вооруженное ополчение «рабочая милиция». В отличие от полиции, само название этого ополчения должно было символизировать близость к простым людям, к трудящимся. Однако в связи с реформированием правоохранительных органов в 2012 году милиция снова стала полицией, а профессия «полицейский» была дополнительно внесена в перечень профессий.

Специфика правоохранительной деятельности предьявляет к сотруднику полиции определенные требования, влияет на его образ жизни и со временем накладывает своеобразный отпечаток на его личность. Психологические особенности деятельности сотрудников правоохранительных органов в настоящее время подробно исследованы в юридической психологии. При этом разработка данной проблемы шла как в плане психологического анализа структуры профессиональной деятельности сотрудников, преимущественно органов внутренних дел, так и в плане психологической характеристики присутствующей ей комплекса психологических особенностей.

¹ Гуценко К.Ф. Правоохранительные органы. М.: КноРус, 2014. С. 22–23.

² Профессия «полицейский»: интернет-ресурс // Каталог профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 1001expert.ru/p/policeman.php.

В самом общем виде деятельность сотрудника правоохранительных органов характеризуется следующими специфическими психологическими особенностями:

– *правовая регламентация деятельности* – деятельность сотрудника полиции строго регламентирована правовыми нормами (законодательными актами Российской Федерации, ведомственными нормативными документами и т.п.);

– *наличие властных полномочий* – сотрудникам полиции предоставлено право в необходимых случаях (в интересах дела) вторгаться в личную жизнь людей, выяснять обстоятельства, которые нередко стараются скрыть от окружающих, входить в жилище граждан, ограничивать в необходимых случаях свободу отдельных граждан и даже лишать таковой;

– *выраженное противоборство и противодействие заинтересованных лиц* – придает деятельности сотрудника полиции по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений характер борьбы, принимающей иногда очень острые, опасные для жизни формы.

– *дефицит времени и наличие перегрузок во время работы.* Оперативность и быстрота входят в число основных принципов раскрытия и расследования преступлений. Это связано с большими физическими и психическими нагрузками, которые испытывает сотрудник из-за высокой экстремальности его деятельности, необходимости действовать в условиях конфликтной ситуации, воздействия различного рода стресс-факторов, ненормированного рабочего дня, наличия отрицательной эмоциональной окраски деятельности, так как сотруднику полиции нередко приходится сталкиваться с проявлениями человеческого горя;

– *выраженный познавательный характер деятельности* – профессиональная деятельность требует от сотрудника полиции способности к творческому решению различных мыслительных задач в рамках расследования преступлений¹.

Выпускники образовательных учреждений МВД России, ФСКН России преимущественно работают на должностях следственных и оперативных подразделений. В Федеральном законе от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-разыскной деятельности» профессиональная деятельность сотрудника оперативного подразделения характеризуется преимущественно познавательно-поисковой направленностью, оперативностью и конспиративностью действий, необходимостью преодоления возможного противодействия заинтересованных лиц, широкой сферой общения, повышенной персональной

¹ Асямов С.В., Пулатов Ю.С. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел. – Ташкент, 2002. С. 5–8.

ответственностью за принимаемые решения. Оперативно-разыскная деятельность (ОРД) – вид деятельности, осуществляемый гласно и негласно оперативными подразделениями государственных органов, уполномоченных на то законом, в пределах их полномочий посредством проведения оперативно-разыскных мероприятий (ОРМ) в целях защиты жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, собственности, обеспечения безопасности общества и государства от преступных посягательств¹.

В соответствии с приведенным выше Федеральным законом цель профессиональной деятельности сотрудника оперативного подразделения заключается в защите жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, собственности, обеспечении безопасности общества и государства от преступных посягательств.

Для достижения поставленной цели оперуполномоченный осуществляет две основные профессиональные функции: 1) выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие в пределах своей компетенции преступлений и установление лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших; 2) розыск лиц, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений, скрывшихся от органов дознания, следствия и суда, уклоняющихся от уголовного наказания.

В число основных профессиональных задач сотрудника оперативного подразделения входят:

- подготовка и проведение оперативно-разыскных мероприятий и иных оперативно значимых действий с целью решения общих и частных задач оперативно-разыскной деятельности;

- осуществление оперативно-поисковой работы на закрепленной территории, объекте, ведение оперативно-розыскного производства дел оперативного учета;

- проведение оперативной разработки в местах содержания задержанных (арестованных);

- осуществление оперативных комбинаций, документирование преступных действий разрабатываемых, обеспечение реализации оперативных материалов;

- подготовка и предъявление материалов оперативно-розыскного производства для использования в уголовном судопроизводстве и решении иных задач оперативно-разыскной деятельности и др.²

Деятельность сотрудников оперативных подразделений предъявляет повышенные требования к профессионально-психологическим

¹ Об оперативно-разыскной деятельности: [федеральный закон от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ].

² Профессиограмма сотрудников следственных и оперативных подразделений: отчет о НИР (заключ.) / Сибирский юридический институт ФСКН России; рук. Н.В. Маслодудова; исполн.: Н.Г. Логинова [и др.]. Красноярск, 2013. С. 26–29.

качествам сотрудника, необходимым для осуществления профессиональных задач. Так Д.Ю. Кузнецов выделяет следующие профессионально важные сотрудников оперативных подразделений:

- психологическую устойчивость;
- развитые волевые качества: умение владеть собой в сложных ситуациях, смелость, мужество, разумную склонность к риску;
- развитые профессионально значимые познавательные качества: профессиональную наблюдательность и внимательность, профессионально развитую память, творческое воображение;
- быстроту реакции, умение ориентироваться в сложной обстановке;
- ролевые умения, способность к перевоплощению;
- способность оказывать психологическое воздействие на лиц, представляющих оперативный интерес, при решении задач оперативно-разыскной деятельности¹.

Специфика следственной деятельности проявляется в том, что закон является основным источником формирования ее структуры и содержания компонентов, регулятором их взаимосвязей и взаимоотношений. При этом следует обратить внимание на то, что специфику следственной деятельности определяет: наличие государственного органа, в котором предусмотрена следственная деятельность; своеобразие целей этой деятельности, вытекающих из общих целей уголовного судопроизводства; характер полномочий следователя, содержание прав и обязанностей участников процесса; условия возникновения уголовно-процессуальных отношений; наличие особого процессуального режима и формы, в которой протекает эта деятельность².

Основная цель следственной деятельности – установление истины по уголовным делам. Она достигается в процессе познавательно-установительной деятельности, комбинированный характер которой обусловлен поиском, собиранием, фиксацией, использованием и оценкой доказательств, позволяющих достоверно выявить и установить все обстоятельства, имеющие значение по уголовным делам, с жесткой процессуальной регламентацией средств, способов и сроков расследования³.

¹ Кузнецов Д.Ю. Негативные эмоциональные состояния у сотрудников органов внутренних дел в опасных ситуациях профессиональной деятельности и пути их психологической профилактики: дис ... канд. психол. н. М.: Акад. упр. МВД РФ, 2010. 217 с.

² Дубриный В.А. Деятельность следователя по расследованию преступлений (Общая характеристика. Цели. Действия): монография. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. С. 9–13.

³ Драпкин, Л.Я. Следователь: профессиональная характеристика и основные методы деятельности / Л.Я. Драпкин., А.Е. Шуклин // Российский юридический журнал. 2011. № 1. С. 14–17.

В профессиональные обязанности следователя входит:

- рассмотрение материалов о преступлениях, их правовая оценка, проведение по ним доследственной проверки и принятие соответствующего решения;

- выезд на место происшествия в составе следственно-оперативной группы для проведения следственных действий в соответствии с требованиями УПК РФ;

- руководство следственно-оперативной группой, созданной для расследования уголовных дел, находящихся у него в производстве;

- при расследовании уголовных дел и рассмотрении материалов – выявление причин и условий, способствующих совершению преступлений, внесение представления об их устранении и др.

Основные трудности следственной деятельности обусловлены следующими обстоятельствами:

- недостатками во многих случаях доказательственной и ориентирующей информации, особенно на первоначальной стадии расследования;

- наличием конфликтов между следователем и противостоящими ему подозреваемыми, обвиняемыми, а также недобросовестными свидетелями и потерпевшими;

- частым возникновением ситуаций риска, в которых любые решения следователей не имеют 100%-й надежности и гарантий их обязательного исполнения;

- возникновением организационно-управленческих трудностей, приводящих к нарушению сроков следствия, неоправданной спешке и другим негативным последствиям¹.

Требования к подготовке специалистов в образовательных организациях МВД России, ФСКН России по направлению подготовки (специальности) 031001 «Правоохранительная деятельность» определены федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 20 от 14 января 2011 г. (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31 мая 2011 г. № 1975). Указанным приказом определено, что объектами профессиональной деятельности специалистов по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» являются: события и действия, имеющие юридическое значение, общественные отношения в сфере реализации правовых норм, осуществления правоохранительной деятельности. Область профессиональной деятельности специалистов

¹ Кругова Н.В. Психологические особенности профессиональной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий: автореф. дис. ... к. психол. н. Тверь, 2010. С. 9–10.

включает: разработку и реализацию правовых норм, обеспечение законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, борьбу с преступлениями и иными правонарушениями, исполнение наказания, юридическое образование и правовое воспитание.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования подготовка специалиста по направлению подготовки (специальности) «Правоохранительная деятельность» в образовательных учреждениях правоохранительных органов направлена на формирование способности выпускников решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

– в области правотворческой деятельности – подготовка нормативных актов; участие в разработке нормативных правовых актов в соответствии с профилем своей деятельности;

– области правоприменительной деятельности – обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; составление юридических документов;

– области экспертно-консультационной деятельности – оказание юридической помощи, консультирование по вопросам права; осуществление правовой экспертизы нормативных актов;

– области оперативно-служебной деятельности – обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; защита жизни и здоровья граждан, охрана общественного порядка; профилактика, предупреждение, выявление, пресечение уголовных преступлений и административных правонарушений; раскрытие преступлений; производство дознания по уголовным делам; производство по делам об административных правонарушениях; обеспечение реализации актов применения права; обеспечение исполнения наказания; организация и осуществление розыска лиц; защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности; оказание помощи физическим и юридическим лицам в защите их прав и законных интересов; сбор, анализ и оценка информации, имеющей значение для реализации правовых норм в сфере правоохранительной деятельности;

– области организационно-управленческой деятельности – организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач;

– области научно-исследовательской деятельности – проведение прикладных научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;

– области педагогической деятельности – преподавание юридических дисциплин в общеобразовательных учреждениях, образовательных

учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования; осуществление правового информирования и воспитания.

Формируемые у курсантов способности к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности приведены в таблице 1.

Таблица 1

Формируемые способности к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности

Направление подготовки «Правоохранительная деятельность» Квалификация (степень) «специалист»	
Вид профессиональной деятельности	Формируемые способности к решению профессиональных задач
Правотворческая	Подготовка нормативных актов; Участие в разработке нормативных правовых актов в соответствии с профилем своей деятельности
Правоприменительная	Обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; Составление юридических документов
Экспертно-консультационная	Оказание юридической помощи, консультирование по вопросам права; Осуществление правовой экспертизы нормативных актов
Оперативно-служебная	Обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; Защита жизни и здоровья граждан, охрана общественного порядка; Профилактика, предупреждение, выявление, пресечение уголовных преступлений и административных правонарушений; Раскрытие преступлений; Производство дознания по уголовным делам; Производство по делам об административных правонарушениях; Обеспечение реализации актов применения права; Обеспечение исполнения наказания; Организация и осуществление розыска лиц; Защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности; Оказание помощи физическим и юридическим лицам в защите их прав и законных интересов; Сбор, анализ и оценка информации, имеющей значение для реализации правовых норм в сфере правоохранительной деятельности
Организационно-управленческая	Организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач
Научно-исследовательская	Проведение прикладных научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности
Педагогическая	Преподавание юридических дисциплин в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования

Компетенции выпускника вуза правоохранительных органов по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» приведены в приложении.

Как уже было отмечено выше обучение в вузах правоохранительных органов значительно отличается от обучения в гражданских вузах. Курсанты являются действующими сотрудниками полиции, получают денежное довольствие и на протяжении всего обучения курсанты совмещают учебную и служебную деятельности. Кроме посещения занятий, курсанты несут службу в суточных нарядах, участвуют в патрулировании закрепленных территорий, привлекаются к охране общественного порядка во время городских праздничных, спортивных и других мероприятий.

Следует отметить, что выполнение учебной деятельности (обучение) относится к сфере должностных обязанностей курсанта и оговорено в контракте, соответственно, за неуспеваемость на курсанта могут накладываться различные взыскания, в том числе материальные.

Обучение курсантов 1 курса начинается с первоначальной профессиональной подготовки продолжительностью 2 месяца. В ходе первоначальной профессиональной подготовки с курсантами проводятся занятия по строевой, физической, огневой и тактико-специальной подготовке, гражданской обороне. Оканчивается первоначальная подготовка комплексным экзаменом с многокилометровым марш-броском в полном обмундировании, сдачей зачетов по стрельбе и использованием специальных средств¹.

В дальнейшем учебный процесс также жестко регламентирован. Учебно-служебная деятельность курсантов подчинена требованиям устава и субординационных отношений. Режим дня курсантов регламентирован внутренним распорядком. Начиная с подъема, у курсантов расписан весь день: зарядка, утренний туалет, завтрак, построение, учебные занятия, обед, самоподготовка, время для учебно-воспитательных, спортивных и паркохозяйственных мероприятий, ужин, строевая подготовка или личное время, отбой. Даже самоподготовка курсантов проводится по группам, в специально отведенное для этого время в закрепленных аудиториях, библиотеке или интернет-классах под контролем курсовых командиров в координации с профессорско-преподавательским составом. Примерный распорядок дня курсантов, иллюстрирующий их вовлеченность в мероприятия учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности «от подъема – до отбоя», приведен в таблице 2.

¹ Об утверждении положения о правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [указ Президента Российской Федерации от 5 июня 2003 г. № 613].

Таблица 2

Примерный распорядок дня курсантов

№ п/п	Элементы распорядка дня	Понедельник – пятница	Суббота и предпраздничные дни	Воскресенье и праздничные дни
1.	Общий подъем	6.30 - 6.40	6.30 - 6.40	7.30 - 7.40
2.	Физическая зарядка	6.40 - 7.00	6.40 - 7.00	
3.	Заправка постелей, утренний туалет	7.00 - 7.20	7.00 - 7.20	7.40 - 7.50
4.	Утренний осмотр	7.20 - 7.30	7.20 - 7.30	
5.	Завтрак	7.30 - 8.00	7.30 - 8.00	8.00 - 8.30
6.	Развод на занятия	8.00 - 8.20	8.00 - 8.20	
7.	Учебные занятия	8.30 - 13.30	8.30 - 13.30	
8.	Обед	13.40 - 14.30	13.40 - 14.30	13.40 - 14.30
9.	Самостоятельная подготовка или 4-я пара учебных занятий	15.00 - 16.30		
10.	Физическая подготовка / Воспитательная работа / Строевая подготовка	16.40 - 18.00		
11.	Уборка закреплённой территории	06.40 - 07.00; 18.00 - 18.50		18.00 - 18.50
12.	Подготовка к ужину	18.50 - 19.00	18.50 - 19.00	18.50 - 19.00
13.	Ужин	19.00 - 19.30	19.00 - 19.30	19.00 - 19.30
14.	Личное время	19.30 - 21.30	19.30 - 22.30	19.30 - 21.30
15.	Вечерняя прогулка	21.30 - 21.50	22.30 - 22.50	21.30 - 21.50
16.	Вечерняя проверка	22.10 - 22.20	23.10 - 23.20	22.10 - 22.20
17.	Туалет, подготовка ко сну	22.20 - 22.30	23.20 - 23.30	22.20 - 22.30
18.	Отбой	22.30	23.30	22.30

Уставная организация учебно-служебной деятельности курсантов проявляется и в том, что Положением об организации внутренней службы в образовательной организации регламентируются правила: внутреннего распорядка; содержания помещений и территории; подготовки и несения суточного наряда; предоставления курсантам увольнений; формы служебного приветствия; обращения к прямому и непосредственному руководителям; действия по командам, а также нормы вежливости, обращения вне строя и др. В курсантских помещениях определены: положения кроватей, тумбочек, шкафов; места для хранения и форма укладки обмундирования; единообразие заправки кроватей и т.п. Все это направлено на формирование профессиональной компетентности курсантов не только как юристов, но и как сотрудников полиции способных к выполнению приказов и решению поставленных служебных задач.

Важной особенностью обучения в вузах правоохранительных органов является система управления. Курсанты распределяются по учебным взводам в каждом из которых из числа курсантов назначаются младшие командиры учебных групп, которым присваиваются сержантские звания и на них возлагаются обязанности управления учебными взводами. Однако в большинстве случаев курсанты, назначенные на сержантские должности, не имеют соответствующей организационно-управленческой и психологической подготовки, что создает необходимость организации их дополнительной профессионально-управленческой подготовки в процессе обучения.

Еще одной значимой особенностью вузов правоохранительных органов является то, что они являются закрытыми образовательными организациями, т.е. курсанты проживают на территории вузов по армейскому (казарменному) типу. Закрытость образовательных организаций, проживание курсантов с ограниченной свободой выхода за пределы института приводит к более выраженному внутригрупповому взаимодействию в учебных группах и нередко приводит к возникновению конфликтных ситуаций и взаимоотношений. Это создает необходимость организации целенаправленного воспитательного и социально-психологического сопровождения обучаемых, проведения работы, направленной на сплочение учебных групп, мониторинг социально-психологического климата в учебных взводах, нормализацию взаимоотношений между курсантами и оказание психологической помощи и поддержки обучаемых. Для этого в вузах правоохранительных органов созданы подразделения морально-психологического обеспечения.

На основе проведенного анализа нормативных документов и условий проживания и обучения курсантов в числе значимых факторов, определяющих

– специфику обучения в вузах правоохранительных органов нами выделены следующие:

– *совмещение учебной и служебной деятельности обучаемых* – при зачислении в образовательную организацию МВД России, ФСКН России обучаемые принимаются на службу в соответствующие органы (становятся курсантами), им присваивается соответствующее специальное звание полиции, они принимают присягу, обеспечиваются форменным обмундированием (носят форму полицейского) и получают не стипендию, а денежное довольствие;

– *уставная организация учебно-служебной деятельности* – учебная и служебная деятельности курсантов организуется в соответствии с требованиями устава и субординационных отношений. При этом выполнение учебной деятельности (обучение) относится к сфере должностных обязанностей курсанта, оговоренных контрактом,

соответственно, за неуспеваемость на курсанта могут накладываться различные взыскания;

– *директивная система управления* – курсанты распределяются по учебным взводам в каждом из которых из числа курсантов назначаются младшие командиры учебных групп, которым присваиваются сержантские звания и на них возлагаются обязанности управления учебными взводами;

– *закрытость образовательных организаций* – курсанты проживают на территории образовательной организации (на начальных курсах обучения) находясь на полном государственном обеспечении (обеспечиваются общежитием, трехразовым питанием) с возможностью выхода за территорию вуза только с разрешения (по увольнительным запискам);

– *групповая организация самоподготовки обучаемых* – время на самоподготовку курсантов лимитировано внутренним распорядком. Самоподготовка осуществляется под контролем курсовых командиров в координации с профессорско-преподавательским составом;

– *активное морально-психологическое сопровождение обучаемых* – вторая половина дня курсантов насыщена плановыми учебно-воспитательными и психологическими мероприятиями, которые вносят существенный вклад в развитие личности обучаемых и формирование их профессиональной компетентности.

1.3. Структура и содержание профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов

Решение проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов вузов правоохранительных органов связано с необходимостью уточнения описания структуры и компонентов структуры профессиональной компетентности выпускника вуза.

Мнения разных исследователей относительно структуры и компонентов профессиональной компетентности различны. Так, А.К. Маркова в структуре компетентности профессионала выделила четыре компонента: специальный, социальный, личностный и индивидуальный, описав их как виды профессиональной компетентности. Также автором описаны показатели формирования указанных компетенций через их проявления.

Специальная компетентность – владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. Проявляется через понимание предназначения и миссии данной профессии; овладение нормами профессиональной деятельности, достижение высоких

результатов, стабильность результатов; профессиональное мастерство; владение несколькими видами профессиональной деятельности в рамках профессии; профессиональное сознание (осознание максимального числа признаков профессиональной деятельности – предмета, средств, результата труда); профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных проблем; оптимальная психологическая цена результата, отсутствие усталости и перегрузки и др.

Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда. Проявляется через: отнесение себя к профессиональной общности; овладение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии; направленность профессиональных результатов на благо других людей, социальная ответственность за последствия своих поступков; гибкая смена социальных ролей в профессии; соответствие профессионального должностного статуса (места среди других) индивидуально-личностным качествам и др.

Личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. Проявляется через: устойчивую профессиональную мотивацию; наличие позитивной Я-концепции; переключаемость, универсальность; творческую установку, сознательное профессиональное творчество; обогащение профессии средствами своего творчества; приспособление себя к профессии и профессии к себе; преобладание положительного эмоционального настроения; удовлетворенность профессиональным трудом и др.

Индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом. Проявляется через: целостное профессиональное самосознание, знание профессиограммы своей профессии; принятие себя как профессионала; саморазвитие профессиональных способностей; интернальность как видение в себе самом причин успеха-неуспеха; профессиональную обучаемость и др.¹

Таким образом, А.К. Маркова одна из первых исследователей связала компоненты профессиональной компетентности с показателя-

¹ Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

ми формирования указанных компетенций при становлении профессионализма.

С позиции психологического подхода профессиональную компетентность рассматривает Е.В. Бондарева и выделяя в ней следующие структурные компоненты:

– функциональный – представляет собой систему освоенных знаний, а также навыков творческой профессиональной деятельности специалиста;

– мотивационный – включает мотивы, цели, потребности, ценностные установки в профессиональной деятельности;

– рефлексивный – включает комплекс навыков самоконтроля, самооценки, прогнозирования результатов своей деятельности;

– коммуникативный – включает способность общаться, доходчиво излагать информацию, формировать межличностные отношения, осуществлять профессиональное взаимодействие¹.

И.А. Зимняя на основе положений, сформулированных в отечественной психологии, выделила три основные группы компетентностей:

а) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

б) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

в) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах².

Автором описано 10 основных компетенций (видов), входящих в описанные выше группы.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: а) компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение норм здорового образа жизни, соблюдение правил личной гигиены, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа и др.); б) компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (ценности бытия, жизни, культуры и науки, истории цивилизаций, собственной страны, религии и др.); в) компетенции интеграции (структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний); г) компетенции гражданственности (знания и соблюдение прав и обя-

¹ Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования [Электронный ресурс] / Е.В. Бондарева. Режим доступа: http://referat.cis2000.ru/books/book6/ch1_8.shtml

² Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 22–24.

занностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства); д) компетенции самосовершенствования, саморегулирования и саморазвития (личностная и предметная рефлексии; понимание смысла жизни, профессиональное, языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка и др.).

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: а) компетенции социального взаимодействия (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого, социальная мобильность); б) компетенции в общении (устном, письменном; диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство и др.).

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека: а) компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, нестандартные решения, проблемные ситуации, продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность и др.); б) компетенции деятельности (игра, учение, труд; средства и способы деятельности, ориентация в разных видах деятельности и др.); в) компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации; преобразование информации, массмедийные и мультимедийные технологии, компьютерная грамотность и др.)¹.

И.А. Зимняя отмечает, что описанные выше компетенции, проявляясь в поведении и деятельности человека, становятся и его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими наряду с когнитивными (знанием) и опытом. При этом все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме. В то же время среди них можно выделить: а) ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме; б) профессиональные и учебные компетентности – формируются для профессиональной деятельности и проявляются в этих видах деятельности человека; в) социаль-

¹ Зимняя И.А. Указ. соч. С. 22–24.

ные (в узком смысле слова) компетентности – характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми¹.

К настоящему времени опубликовано большое количество работ в области описания структуры педагогической компетентности. В частности, Н.В. Кузьмина и А.А. Реан в качестве основных элементов педагогической компетентности выделяют следующие:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность².

Позже на основе анализа различных исследований, описывающих структурные элементы профессиональной компетентности педагога, В.Н. Введенский выделил пять основных компонентов ключевых (базовых) компетенций педагога:

- коммуникативные компетенции: ориентирование в социальных ситуациях, определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей, действие в публичной ситуации, установление психологического контакта, культура речи и др.;
- информационные компетенции: знания и способности к их приобретению (о себе, об обучающихся, родителях обучающихся, об опыте работы других педагогов в научно-методической плоскости, общемировоззренческие и др.);
- регулятивные компетенции: способности к целеполаганию, планированию, мобилизации и поддержанию активности в достижении результатов, оценка результатов деятельности и др.;
- интеллектуально-педагогическая компетентность: комплекс интеллектуально-логической и интеллектуально-эвристической педагогической компетентности (по В.И. Андрееву), а именно – анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация (интеллектуально-логические); генерирование идей, аналогия, фантазия, преодоление инертности мышления, критичность мышления (интеллектуально-эвристические);
- операциональная компетентность: набор действий, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности (педа-

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. С. 25.

² Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 172 с.

гогические умения – прогностические, проективные, методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные действия)¹.

Концептуально интересное построение модели профессиональной компетентности разработано С.А. Хазовой. Автор представляет структуру профессиональной компетентности в двух видах:

1) функционально-содержательном – как совокупность компетентностей, описанных в отношении сфер деятельности, общения и поведения, заданных относительно конкретного предмета деятельности, общения, поведения. Функционально-содержательными компонентами профессиональной компетентности в данной модели являются: а) общепрофессиональный компонент (общенаучные и исследовательские компетенции); б) общеотраслевой компонент (образовательные и физкультурно-спортивные компетенции), относящийся к подготовке специалистов по физической культуре и спорту; в) специальный компонент (педагогические, управленческие, рекреационные компетенции);

2) психологическом – как совокупность когнитивно-интеллектуальных (знания, умения и навыки, характеристики мышления) и деятельностно-поведенческих (опыт поведения, деятельности и общения) компонентов. При этом когнитивно-интеллектуальные показатели включают знания, умения, характеристики мышления. Деятельностно-поведенческие показатели конкурентоспособности включают опыт деятельности, поведения, общения².

На рисунке 1 приведена структурная модель профессиональной компетентности специалиста по физической культуре и спорту, описанная С.А. Хазовой.

На наш взгляд, в модели профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов также целесообразно рассматривать как основные компетенции, формируемые у курсанта в процессе обучения в вузе, так и профессионально-психологические характеристики (профессионально-важные качества), необходимые для успешной профессиональной деятельности выпускника. Эти компоненты нашли свое отражение в определении профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов которую мы охарактеризовали выше (см. гл. 1, пар. 1.1.).

¹ Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

² Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. М.: Академия Естествознания, 2010. С. 15–26.

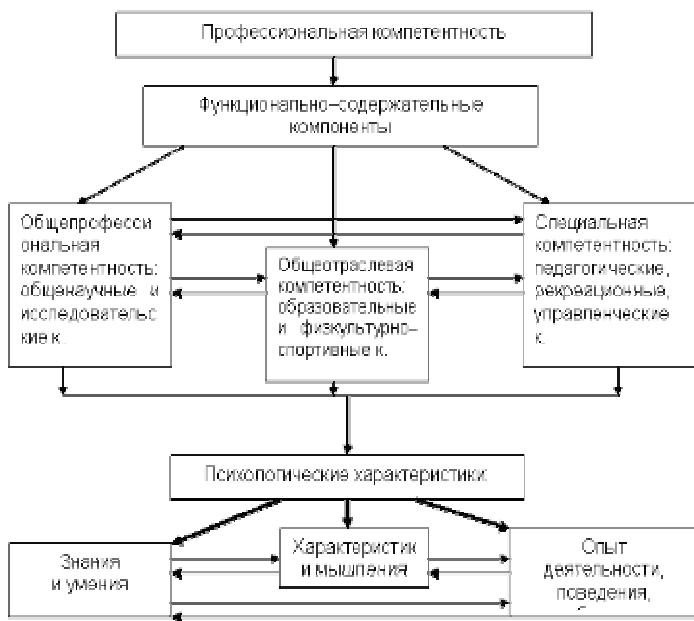


Рис. 1. Структурная модель профессиональной компетентности специалиста по физической культуре и спорту

На основе проведенного анализа особенностей правоохранительной деятельности и специфики подготовки курсантов в вузе правоохранительных органов по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» (см. гл. 1, пар. 1.2.) а также уточненного выше определения профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов нами составлена структурная модель профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов (см. рисунок 2).

В структуре профессиональной компетентности выпускника вуза нами выделены следующие:

1. Профессиональные компетенции – требования, которые предъявляются к выпускнику в соответствии с содержанием и спецификой профессиональной подготовки. Условно их можно разделить на общепрофессиональные, профессионально-служебные и профессионально-деятельностные;

2. Профессионально-психологические характеристики – профессиональные и психологические качества выпускника, обеспечивающие успешность его самостоятельной профессиональной деятельности.

Условно в профессионально-психологические характеристики нами разделены на:

– личностную составляющую – профессионально-важные личностные качества специалиста, обеспечивающие успешность самостоятельной профессиональной деятельности;

– деятельностную составляющую – способности, умения, навыки, а также особенности профессионально-служебного поведения и взаимодействия основанные на опыте профессионально-служебной деятельности курсантов.

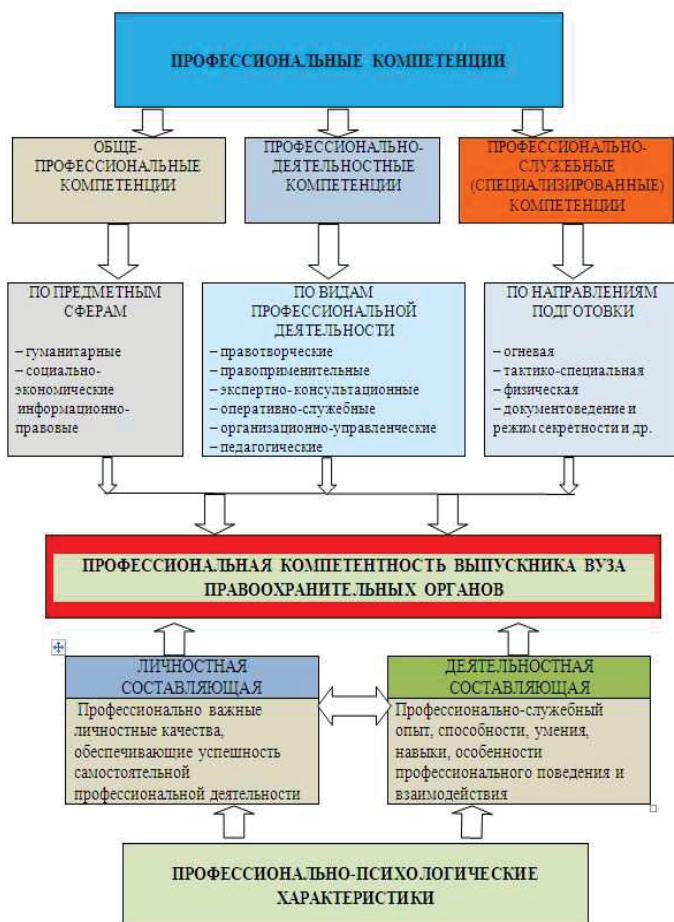


Рис. 2. Структурная модель профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов

1. *Структура профессиональных компетенций выпускника вуза правоохранительных органов.* Профессиональные компетенции очерчивают круг требований, которые предъявляются к выпускнику вуза в соответствии с содержанием и спецификой профессиональной подготовки и деятельности. В обобщенном виде профессиональные компетенции, как уже отмечено выше, нами разделены на три группы:

1) общепрофессиональные – обеспечивают готовность к решению общепрофессиональных задач. В эту группу входят гуманитарные, социально-экономические и информационно-правовые компетенции;

2) профессионально-служебные (специализированные) – отражают специфику профессионально-служебной деятельности сотрудника правоохранительных органов и обеспечивают готовность к профессиональной деятельности полицейского. В эту группу входят компетенции, формируемые в процессе огневой, тактико-специальной, физической, строевой и другой подготовке;

3) профессионально-деятельностные – реализуемые непосредственно в процессе профессиональной деятельности. В эту группу входят компетенции (по видам профессиональной деятельности): правотворческие; правоприменительные; экспертно-консультационные; организационно-управленческие; нормотворческие; правоохранительные.

Наполнение указанных групп компетенций конкретным содержанием обусловлено федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности), а также ООП вуза. Для примера содержание профессиональных компетенций сотрудников (специалистов) оперативных и следственных подразделений приведено в приложении.

II. *Содержание профессионально-психологических характеристик выпускника вуза правоохранительных органов.* Профессиональная компетентность специалиста определяется не только сформированностью соответствующих компетенций, но и наличием опыта профессиональной деятельности и развитостью профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих успешность его профессиональной деятельности. В связи с этим в компетентностной модели, как уже было отмечено выше профессионально-психологические характеристики выпускника нами разделены две базовые составляющие: деятельностьную и личностную.

1. Деятельностная составляющая профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов – характеризует способности, умения, навыки и особенности профессионального поведения и взаимодействия специалиста, основанные на опыте профессиональной деятельности.

При определении содержания деятельностной составляющей модели профессиональной компетентности, отражающей специфику служебной и профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов (полицейского), мы проанализировали результаты исследований, проведенных Ю.В. Чепурко, Н.В. Круговой, Н.И. Порубовым и других исследователей, а также задачи и функции сотрудников оперативных и следственных подразделений. В частности, Ю.В. Чепурко описывает основные виды деятельности применительно к специальности юридического профиля: социальная, поисковая, реконструктивная, коммуникативная, организационная, удостоверительная¹. Н.В. Кругова и Н.И. Порубов в контексте изучения психологических особенностей оперативно-следственной деятельности описывают следующие основные компоненты: познавательный, коммуникативный, организационный, воспитательный и удостоверительный.

В данной работе применительно к деятельности сотрудников следственных и оперативных подразделений мы также будем выделять пять основных видов (направлений) профессиональной деятельности:

- организационно-управленческий – включает в себя организацию проведения оперативно-разыскных и следственных мероприятий соответствующими силами и средствами; а также управление деятельностью следственной и оперативной группы, что требует развития лидерского потенциала (организаторско-управленческих способностей);

- процессуально-познавательный – включает в себя познание события преступления и отдельных его элементов, выявление оперативно значимой информации и потенциальных ее носителей и источников, что связано с решением большого количества мыслительных задач и носит творческий, воссоздающий, исследовательский характер. Это предъявляет особые требования к развитию когнитивных и творческих качеств сотрудников;

- процессуально-удостоверительный – заключается в оформлении результатов деятельности в соответствующих процессуальных документах. Это предъявляет особые требования к развитию «канцелярских способностей»: внимательности к деталям, усидчивости, способности выполнять монотонную работу и т.п.;

- социально-коммуникативный – обеспечивает работу с гражданами, представляющими оперативный интерес, участниками уголовного судопроизводства, а также с другими сотрудниками, что требует развития коммуникативных качеств и способностей, а также конфликтной компетентности;

¹ Чепурко Ю.В. Дифференциальная психография в ориентации молодежи на специальности юридического профиля: автореф. на соискание ученой степени к. психол. н. М., 2008. С. 3.

– социально-воспитательный – направлен на профилактику правонарушений, воспитание граждан в духе уважения к закону и правилам социального общежития; склонение лиц к отказу от преступной деятельности и др., что требует развития педагогических способностей.

Осуществление деятельности социальной направленности требует развития у выпускника коммуникативных качеств, способностей вступать в общение с разными категориями граждан, умения преодолевать коммуникативные барьеры, способности к ролевому перевоплощению и т.п.

2. Личностная составляющая профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов напрямую связана с деятельностным компонентом и характеризует степень сформированности профессионально-важных личностных качеств сотрудника, обеспечивающих успешность его самостоятельной профессиональной деятельности. В частности, важным видом деятельности следователя и оперуполномоченного является их информационно-познавательная деятельность по сбору информации о событии преступления, на основании которой полностью восстанавливается картина совершенного деяния, устанавливается и познается личность субъекта, совершившего преступление. Успешность познавательной деятельности обеспечивается развитостью познавательных процессов (восприятие, мышление, память, внимание, воображение), которые служат неразрывными частями единого процесса отражения и взаимодействия с окружающей действительностью. Не вызывает сомнения что к профессионально-важным качествам следователя и оперуполномоченного, необходимым для осуществления познавательной деятельности, можно отнести профессиональную наблюдательность как способность различать признаки и объекты, имеющие незначительные различия. Также для сотрудников следственных и оперативных подразделений, как и для юристов вообще, особое значение имеет развитые память и мышление. Как отмечают Н.А. Горбач и Ю.Г. Панюкова, развитая память как процесс запоминания, сохранения и воспроизведения человеком значимой информации и своего опыта, а также особенности профессионального мышления: широта; глубина; самостоятельность; гибкость; быстрота; критичность; восприимчивость; полинаправленность; логичность; избирательность; проницательность; оперативность; любознательность и пытливость – имеют особенно важное значение для профессиональной деятельности следователя и оперуполномоченного¹.

¹ Горбач Н.А., Панюкова Ю.Г. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2010. С. 3.

Для конкретизации профессионально-важных личностных качеств необходимых выпускнику вуза правоохранительных органов для результативной профессиональной деятельности было проведено анкетирование сотрудников следственных и оперативных подразделений органов наркоконтроля, проходивших обучение на факультете переподготовки и повышения квалификации СибЮИ ФСКН России, а также сотрудников оперативных и следственных подразделений Управления ФСКН России по Красноярскому краю. Общая выборка исследования составила 230 сотрудников, из них сотрудники оперативных подразделений – 129, сотрудники следственных подразделений – 101¹.

По результатам исследования описаны психogramмы сотрудников следственных и оперативных подразделений, в которых, в частности, выделено, что для достижения требуемого высокого уровня результативности при проведении следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий познавательная деятельность сотрудников следственных и оперативных подразделений реализуется в сочетании с другими видами деятельности, дополняющими и развивающими ее, а именно: коммуникативной (получение необходимой информации посредством общения при проведении таких следственных действий, как допрос, очная ставка); реконструктивной (сбор информации и выдвижение определенных версий, объясняющих случившееся событие); организаторской, проявляющейся в самоорганизации и организации людей для коллективного решения профессиональной задачи (волевые действия, направленные на реализацию и проверку версий и планов); удостоверительной (фиксирование добытой информации в документе).

В частности экспертами было отмечено, что для осуществления познавательной деятельности сотрудники следственных и оперативных подразделений должны обладать хорошо развитыми наблюдательностью, памятью и вниманием, высокой умственной работоспособностью, способностью к быстрому и точному зрительному восприятию деталей, сходства и различий. Для осуществления организационной деятельности им необходимы такие качества как: деловитость, инициативность, принципиальность, решительность, аккуратность, точность, организаторские способности и высокая самоорганизованность. Для осуществления социальных функций общения с различными категориями граждан сотрудники должны быть

¹ Профессиограмма сотрудников следственных и оперативных подразделений: отчет о НИР (заключ.) / Сибирский юридический институт ФСКН России; рук. Н.В. Маслодудова; исполн.: Н.Г. Логинова [и др.]. Красноярск, 2013. С. 43–47.

эмоционально устойчивы, обладать грамотностью и развитой культурой речи, высоким коммуникативным потенциалом и др.

На основе результатов этого исследования, а также анализа материалов исследования управленческого компонента в деятельности сотрудников следственных и оперативных подразделений¹ нами выделены общие и специфические профессионально важные личностные качества выпускника вуза правоохранительных органов, обеспечивающие их профессиональную готовность к самостоятельной деятельности в следственных и оперативных подразделениях (см. таблицу 3).

В заключение отметим, что разработка структурной модели профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов позволяет более точно конкретизировать содержание деятельности по формированию профессиональных компетенций и развитию профессионально важных качеств курсантов в процессе их обучения в вузе. В частности, разделение формируемых профессиональных компетенций курсантов на общепрофессиональные, профессионально-служебные, профессионально-деятельностные позволило более точно определить направления деятельности по их формированию в учебно-воспитательном процессе вуза правоохранительных органов. А конкретизированные в структурной модели профессиональной компетентности выпускника общие и специфические профессионально-важные личностные качества выпускника вуза правоохранительных органов, задают критерии для профессионально-психологического отбора кандидатов на обучение в вузы правоохранительных органов и ориентиры для последующего их развития в рамках учебно-воспитательного процесса в процессе обучения курсантов.

Для дальнейшей разработки проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов необходимо рассмотрение образовательной среды вуза правоохранительных органов как условия и ресурса формирования профессиональной компетентности курсантов.

¹ См. *Евтихов О.В.* Организационное лидерство в управленческой деятельности руководителя органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 3 (46). С. 3–5.

Таблица 3

Общие и специфические профессионально-важные личностные качества выпускника вуза правоохранительных органов, обеспечивающие профессиональную готовность к самостоятельной деятельности в следственных и оперативных подразделениях

СОТРУДНИКИ СЛЕДСТВЕННЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ	СОТРУДНИКИ ОПЕРАТИВНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ
КОГНИТИВНАЯ СФЕРА: (высокий уровень развития познавательных процессов)	
«Канцелярские способности» – способности к длительной и продуктивной работе с массой различных документов, которые необходимо обработать в сжатые сроки; способность к выделению основного содержания в письменных документах и др.	Способность к быстрому и точному зрительному восприятию деталей, к выявлению сходства и различий
Комбинаторные способности – подвижность и способность мышления к перестановкам, понимание отношений между понятиями, ясность и последовательность мышления и др.	
Прогностичность мышления – умение планировать, прогнозировать развитие ситуации	
Способности к обобщению, анализу, рефлексии, индукции и дедукции	
Развитые долговременная и словесно-логическая память	
ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СФЕРА (уровни развития: высокий и выше среднего)	
Уровень поведенческой регуляции – способность действовать в динамической среде, быстро оценивать предъявляемые сигналы, выделять среди них значимые, принимать решение и совершать соответствующие поступки	
Адаптационный потенциал – способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности и профессионального взаимодействия	
Коммуникативный потенциал – способность устанавливать психологический контакт, коммуникативная компетентность в профессиональном общении	
ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА (уровни развития: высокий и выше среднего)	
Моральная нормативность – установка на соблюдение законности и служебной дисциплины, ответственность, честность, порядочность	
Социальная толерантность – способность к принятию, правильному пониманию и уважению других культур	
Настойчивость	Решительность (разумная склонность к риску)
Мотивационная готовность к профессиональной деятельности	
Инициативность	Исполнительность
Аккуратность, точность, педантичность	Смелость, мужество
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	
Высокий лидерский потенциал – способность организовать группу для выполнения поставленной задачи, определять приоритетные цели, мотивировать сотрудников, контролировать результаты совместной деятельности и т.п.	
Развитые управленческие качества – способности оказывать влияние, противостоять внешнему воздействию и манипуляциям	

ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

2.1. Общие представления об образовательной среде как педагогическом феномене

Вклад в процесс формирования профессиональной компетентности обучаемых в современных вузах вносят не только мероприятия учебного процесса, но и внеучебные мероприятия, характер профессионального и межличностного взаимодействия между преподавателями и обучаемыми, а также между самими обучаемыми, а также особенности организационной и профессиональной культуры образовательной организации. Поэтому для совершенствования образовательного процесса вуза необходимо изучение не только специфики педагогического взаимодействия преподавателя и обучаемого, а образовательной среды в целом, в которой находится обучаемый.

Первоначально уточним понятия «образование», «образовательное пространство» и «образовательная среда».

Понятие «образование» имеет развивающийся во времени характер, что обуславливается использованием различных контекстов его понимания и использования (дидактического, педагогического, социологического, культурологического и др.), а также аспектов (процесс, результат, средство, условие и др.)¹. Так, Е.Л. Доценко отмечает, что термин «образование» охватывает следующие семантические поля: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное. При этом по отношению к привычному словопотреблению типа «школьное образование», «народное образование», «система образования» и пр. оно превратилось в номинализацию, за которой уже почти не виден первичный смысл разворачивающегося процесса. Если же восстановить утраченную связь, то под образованием можно понимать процесс создания (порождения) человека в соответствии с каким-то образом².

В.В. Рубцов под образованием представляет трансляцию социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры³.

¹ Сенько Ю.В. Образование: попытка определения / Ю.В.Сенько. URL: sibuch.ru/1_11-01/senco/htm.

² Доценко Е.Л. Психология манипуляции. СПб.: Речь, 2003. С. 259.

³ Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997. С. 5–6.

Э.Н. Гусинский, проводя анализ современных научно-практических исследований, выделяет три значения термина «образование»:

– образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

– образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения – с другой;

– образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре¹.

В законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Как отмечал Дж. Брунер, базовой функцией образования является реализация посреднической практики обеспечения пространства перехода между архивом культуры, содержащим востребованные современным обществом культурные нормы и образцы, и новыми поколениями, призванными получать образование через присвоение этих норм и образцов с целью их последующего преобразования в условиях непрерывно меняющегося мира². Иными словами, образование создает условия для развития личности. Образующийся человек сотворяет собственную «новую» культуру, соединяя продукты чужого опыта и собственных достижений, осмысливая их, пропуская через призму своего «Я». При этом образование для образующегося человека всегда «в настоящем», оно настоящего времени, хотя само по себе и основано исключительно на прошлом (культуре и опыте, сформированными ранее). А развивающее образование ориентировано на будущее и готовит обучающегося (образующегося) человека

¹Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. М., 1994. С. 10.

² Брунер Дж. Процесс обучения. М.: АПН РСФСР, 1962. 256 с.

к встрече с будущим, обеспечивая его необходимыми знаниями, умениями и опытом.

Образование тесно связано с понятиями «образовательное пространство», которое является важной характеристикой образовательного процесса. Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. Говоря об *образовательном пространстве*, обычно имеется в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии «образовательное пространство» не подразумевается обязательная включенность в него обучающегося, образовательное пространство может существовать и независимо от него¹.

Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека, но в этом случае, как правило, предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимодействие и взаимовлияние образовательной среды и обучающегося. Таким образом, понятие «образовательная среда» также является сложным, многомерным и во многом субъективным.

В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться еще в 20-е годы XX века. Так, С.Т. Шацкий разрабатывал «Педагогику среды», П.П. Блонский описывал «общественную среду ребенка», А.С. Макаренко часто использовал термин «окружающая среда». Данные авторы в своих трудах утверждали, что воздействие педагога на ребенка должно производиться как через внешние условия его существования (в совокупности предметов, людей, отношений, деятельности и др.), так и через внутренние условия обучаемого (его эмоциональное состояние, отношение к себе и к людям, жизненный опыт, ценностные установки и др.).

По мнению Д.Ж. Марковича, под «окружающей средой» подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека². Согласно Ю.С. Мануйлову «среда», с функциональной точки зрения, определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и усредняет личность³. Средовой подход в воспитании в научной интерпретации Ю.С. Мануйлова представляет

¹ Адольф В.А., Анюшин С.В., Гришаев С.В. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография. М.: АТИСО, 2011. С. 59.

² Маркович Д.Ж. Социальная экология. М., 1991. С. 41.

³ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Издание второе, перераб. / Ю.С. Мануйлов. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.

способ организации среды и оптимизации ее влияния на личность обучаемого школьника и в этом смысле является условием реализации и важным существенным дополнением к существующему инструментарию образовательной системы. При этом образовательная среда рассматривается им как: фактор образования и развития личности; условие функционирования гуманистически ориентированной педагогической системы; средство воспитания и социализации личности, развития творчества и реализации потенциала субъектов образовательного процесса.

Как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования определяет «среду» Л.И. Божович. Автор отмечает, что в процессе воспитания очень важно понять характер переживания личности, включенной в среду, характер ее отношения к среде¹.

Можно утверждать, что «окружающая среда человека» охватывает комплекс как природных (физических, химических, биологических), так и социальных факторов, которые прямо или косвенно могут влиять на жизнь и деятельность этого человека. При этом другие люди также выступают для человека в качестве элемента «окружающей среды» в том виде, в каком они воспринимаются этим человеком в совокупности его отношений и особенностей взаимодействия с другими людьми.

При описании окружающей среды человека Г.А. Ковалев вводит такое понятие, как «жизненная среда». Он отмечает, что с рождения человек постоянно взаимодействует со средой, в условиях которой он развивается, обучается и воспитывается. Здесь формируется его неповторимый личностный склад, определяющий возможности уже самостоятельного вмешательства в жизненную среду, возможности преобразования ее².

Образовательная среда, в которой находится человек, также является частью его окружающей среды. В рамках рассматриваемого вопроса необходимо различить понятия «образование» и «образовательная среда». Так, А.И. Артюхина следующим образом различает эти понятия: образование – это систематически организованный образовательный процесс, технологии передачи знаний и опыта, тогда как образовательная среда – это определенный событийный ряд, пространство жизненных обстоятельств, дающих «материал» для

¹ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 20.

² Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

развития¹. По мнению автора, результатом образования является совокупность знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения соответственно государственному стандарту, эмоционально-ценностное отношение к миру. А результатом воздействия образовательной среды вуза развивающего типа становится включение (запуск) процесса профессионально-личностного развития и саморазвития обучаемых.

Термин «образовательная среда» по-разному трактуется в работах разных исследователей. В частности *образовательная среда* представляется как:

– системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса (О.А. Ильченко)²;

– социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности (Т.Н. Щербакова)³;

– совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (С.Д. Дерябо)⁴;

– часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов (Н.Б. Крылова)⁵;

– упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогического потенциала среды в интересах развития личности всех ее субъектов (Е.Ю. Васильева)⁶. В качестве общей цели образовательной среды автор определяет обеспечение условий и возможностей для профессионально-личностного развития субъек-

¹ Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2007. С. 47–49.

² Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 42–47.

³ Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 545–548.

⁴ Дерябо С.Д. Формирование ценностей ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 39–43.

⁵ Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Н.Б. Крылова. М.: ИПИ РАО, 1995. С. 91.

⁶ Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление. 2011. № 4. С. 78.

ектов данной среды, улучшения качества профессиональной деятельности преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и качества обучения студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

В научной литературе нет однозначности и в определении образовательной среды применительно к вузу. Так образовательная среда вуза представляется как:

– совокупность специально созданных условий, погруженных в специфическую социокультурную атмосферу и направленных на личностно-профессиональное развитие (В.П. Якимович)¹;

– совокупность возможностей для развития обучающегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов (К.Г. Кречетников)²;

– комплекс условий для становления (образования) человека, спонтанно и целенаправленно сложившийся в учреждении, выполняющем образовательные функции (И.А. Колесникова)³;

– педагогический феномен представляет собой развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и др. факторов, которые предстают как целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы (А.И. Артюхина)⁴.

Перечисление представлений разных исследователей об определении понятия «образовательная среда» и ее наполнении можно продолжать и дальше, тем более что к настоящему времени нет единого понимания в этом вопросе. В большинстве представленных определений образовательная среда рассматривается как: совокупность тех или иных факторов, условий, компонентов...; социокультурное пространство; педагогический феномен; и др. Можно утверждать, что, выделяя те или иные аспекты данного понятия, исследователи преследовали различные цели, например: определение объекта наблюдения для эмпирических исследований; определение формы практики; обеспечение теоретического развития данной проблемы и др.

¹ Якимович В.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2011. № 5 (75). С. 140–143.

² Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. М.: Госкоорцентр, 2002. 296 с.

³ Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / под ред. академика РАО З.И. Васильевой. СПб., 2009. С.12.

⁴ Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2007. С. 45.

В контексте данного исследования особенно интересен подход к определению понятия «образовательная среда» с позиции «влияния и условий формирования личности». Так В.А. Ясвин предлагает рассматривать термин «образовательная среда», как – систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении¹. Он отмечает, что применительно к образовательной среде вуза под «образцом» следует понимать не элементы образовательного процесса, а скорее социально обусловленный «образец» личности профессионала, обладающий желаемыми компетенциями. Точно так же и в основании национальной идеи «воспитания» у каждого народа лежит своя особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям этого народа, соответственно, и от воспитания требуется воспроизведение этого идеала в отдельных личностях.

Схожим образом представляет образовательную среду Е.В. Деркачева характеризуя среду как систему влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития, самореализации². При этом автор отмечает, что окружающая среда человека – это более обширное, более широкое понятие, чем образовательная среда, которое включает в себя не только совокупность условий и факторов (природных и социальных), оказывающих влияние на развитие, воспитание и обучение, саморазвитие, но также подразумевает активное взаимодействие с ней человека и, в соответствии с этим, возможности ее преобразования и изменения.

На наш взгляд, подход к определению понятия «образовательная среда» с позиции условий и влияния формирования личности достаточно обоснован. Однако представление образовательной среды через условие формирования личности исключительно «по заданному образцу» оправдан в контексте моделирования желаемой образовательной среды, но в целом ограничивает это понятие. Так как если среда, в которой находится обучаемый, приводит к формированию личности, но не в соответствии с «заданным образцом», то и в этом случае она остается для обучаемого «образовательной средой», даже являясь в своей основе деструктивной.

В последнее время в педагогике часто используется термин «информационно-образовательная среда». Во многом это связано с активным развитием мультимедийных (компьютерных, сетевых)

¹ Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М.: Изд-во «Смысл», 2001. С. 14.

² Деркачева Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве // Вестник КАСУ. № 1. 2007. С. 30–34.

образовательных технологий, позволяющих накапливать, систематизировать и распространять обучающую информацию, в том числе при дистанционном обучении. В самом общем виде информационно-образовательная среда вуза представляется как «педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой, социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций»¹.

Большинство публикаций по проблемам информационно-образовательной среды сводится к обсуждению аппаратного и программного обеспечения, оценке различных вариантов использования новых образовательных технологий (А.Н. Косолапов, В.И. Овсянников, Б.Л. Агранович, А.А. Калужный и др.). В качестве компонентов информационно-образовательной среды выделяются: информационные ресурсы (библиотечные фонды вуза; интернет-классы; кафедральные фонды и др.); компьютерные средства обучения (компьютерная техника и ее программное обеспечение; автоматизированная система контроля знаний); система управления образовательным процессом (учебно-методические комплексы; модульный принцип построения курсов дисциплин; организация научно-исследовательской работы студентов и др.)².

Интересным представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития обучаемого, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав. При этом среда, окружающая человека, не задана для него заранее, она начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить. Иными словами, образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда наличное социокультурное содержание

¹ Назаров С.А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д, 2006. С. 17.

² Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 4. С. 37-40.

превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду»¹.

Обобщая вышеизложенное, применительно к образовательному процессу вуза, на наш взгляд, наиболее удачным является подход, представляющий образовательную среду с позиции влияния и условий формирования личности. Образовательную среду вуза необходимо рассматривать в совокупности как внешних условий существования обучаемого (предметов, людей, межличностных отношений, деятельности, организационной культуры и др.), так и внутренних условий (эмоциональных переживаний обучаемого, его отношение к самому себе, другим, к обучению и т.п.).

В связи с этим в данной работе под образовательной средой вуза (применительно к вузам правоохранительных органов) мы будем понимать следующее: *образовательная среда вуза правоохранительных органов* – это система условий и влияний, содержащихся в учебно-воспитательном, профессионально-деятельностном и организационно-корпоративном окружении образовательной организации, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности курсантов в процессе обучения.

Таким образом, применительно к вузам правоохранительных органов в системе условий и влияний содержащихся в образовательной среде образовательной организации, мы особо выделяем профессионально-деятельностный компонент, наряду с традиционными учебно-воспитательным и организационно-корпоративным компонентами, так как курсанты непосредственно включены в профессионально-служебную деятельность.

В заключение можно отметить, что результативность процесса обучения курсантов в вузе правоохранительных органов во многом зависит от возможности целенаправленного управляемого моделирования образовательной среды, обеспечивающей формирование необходимых компетенций курсантов, а также развитие их профессионально важных качеств и личности в целом. При этом для успешности развития профессионально важных качеств курсантов в образовательной среде вуза должны быть представлены образцы профессиональной деятельности и профессиональных отношений. Это может достигаться как включением обучаемого непосредственно в профессиональную деятельность, так и посредством моделирования элементов профессиональной деятельности в образовательном процессе.

¹ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Эксплицентр РОСС, 2000. 230 с.

Для дальнейшего анализа специфики и структуры образовательной среды вуза правоохранительных органов, в которой происходит формирование профессиональной компетентности курсантов целесообразно рассмотреть различных образовательных сред, выступающих условием формирования личности и профессиональной компетентности обучаемых.

2.2. Образовательная среда как условие формирования личности и профессиональной компетентности обучаемых

Первоначально рассмотрим научные представления о типах и содержании различных образовательных сред, формирующих условия формирования личности и компетентности обучаемых. В научной литературе описываются различные типологии образовательных сред. Так Д.Б. Бережнова выделяет три типа (класса) сред в современном образовании: а) стимулирующие среды – разработаны в условиях гуманистической парадигмы образования и создаются с целью помочь человеку проявить свою индивидуальность в культуре и реализовать способности. Они направлены на создание стимула деятельности, вызывающего активность и самостоятельность обучаемых; б) информационные среды – выполняют коммуникативную функцию культуры, т.е. передачу обучаемым этнокультурных ценностей часто именно в диахронном (между поколениями) срезе; в) экологические среды способствуют созданию адаптивного механизма к определенным географическим и климатическим условиям и зависят от доминирующих в определенном типе культуры психофизиологических характеристик обучаемого¹.

Одна из наиболее ранних, но интересных классификаций образовательной среды в рамках данного диссертационного исследования представлена в работе Я. Корчака, который описывает четыре ее базовых вида (типа): «догматическая», «идейная», «безмятежного потребления» и «устеха и карьеры»².

Догматическая среда характеризуется преобладанием авторитарных методов воспитания, жесткой дисциплиной, культом внешнего порядка, преклонением перед устоявшимися традициями и ритуалами. Такая среда, по мнению автора, характеризуется тем, что формирует пассивную и зависимую личность.

¹ *Бережнова Д.Б.* Организация образовательной среды на основе источников фонового знания: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2003. 206 с.

² *Корчак Я.* Как любить ребенка / Педагогическое наследие. М.: У-Фактория, 2007. 384 с.

Идейная среда характеризуется преобладанием черт активности и созидательности. Если догматическая среда способствует воспитанию ребенка пассивного, то среда идейная, по мнению Я. Корчака, годится для посева инициативных детей. В идейной среде, по мнению автора, формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Среда безмятежного потребления (среда, довольная жизнью). В подобной среде обучаемый дышит внутренним благополучием, ленивым воспоминанием об удовольствиях прошедших дней, благодушием по отношению к сегодняшним делам, обаянием окружающей его простоты. Сам он при этом может стать любым: из книг, разговоров, встреч, жизненных впечатлений он самостоятельно тклет ткань своих воззрений, выбирает собственную дорогу. По мнению автора, в подобной воспитывающей среде формируется личность, которая, в принципе, всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную пассивность, неспособность к напряжению и борьбе.

Среда успеха и карьеры характеризуется особой формой целеустремленности, к которой приводит не внутренняя потребность, а холодный расчет. В подобной среде вместо истинных ценностей – искусная реклама. В ней обучаемых... «не любят и не воспитывают, их здесь натаскивают. На них либо теряют, либо зарабатывают, их либо покупают, либо продают. Кивок, улыбка, рукопожатие – все вычислено, все известно заранее, вплоть до супружества и плодovitости. Зарабатывают на всем – на денежных операциях, авансах, ордерах, связях в “кругах”. Если в такой среде и вырастает стоящий человек, то со временем обнаруживается, что это одна видимость, более тонкая игра, лучше подогнанная маска, и только»¹.

Основываясь на вышеописанной типологии, В.А. Ясвин в работе «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» также описал четыре базовых типа образовательных сред: «догматическая», «безмятежная», «творческая», «карьерная», расположив их в системе векторных координат (см. рисунок 3)².

По мнению В.А. Ясвина, догматическая среда гарантирует воспроизводство послушных и смиренных людей, являющихся идеальным объектом для авторитарного управления. Безмятежный тип среды складывается в таких образовательных организациях (или у отдельных

¹ Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М.: У-Фактория, 2007. С. 28–30.

² Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Изд-во «Смысл», 2001. С. 40.

преподавателей), где доброжелательное, «душевное» отношение к обучаемым не подкрепляется соответствующей требовательностью; где перед обучаемыми не ставятся трудные задачи и новые перспективы, не стимулируется необходимое для их личного развития напряжение духовных, интеллектуальных и физических сил. Карьерная среда более ориентирована на различные внешние проявления, нежели на внутреннее содержание образовательного процесса. Творческая среда отличается высокой внутренней мотивированностью деятельности, которая сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением¹.



Рис. 3. Система координат векторного моделирования образовательной среды

На наш взгляд в вузе правоохранительных органов присутствуют возможности для проявления всех типов образовательной среды модели Я. Корчака, с различной их выраженностью в разных сферах учебно-воспитательной и профессиональной деятельности. Так, в сфере профессионально-служебной деятельности более вероятно и востребовано преобладание догматической среды, что связано со спецификой профессиональной деятельности полицейского основанной на принципах следования долгу и должностным инструкциям. Для этого в образовательной среде вуза правоохранительных органов представлены образцы (модели) профессионально-служебной деятельности и организовано непосредственное включение курсантов в служебную деятельность.

Однако для того, чтобы такая среда, не формировала пассивную и зависимую личность обучаемого, а также чтобы не произошло

¹ Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13.

смещение типа образовательной среды в сторону формирования среды «основанной на успехе и карьере», на наш взгляд в сфере образовательной деятельности вуза правоохранительных органов необходимо создавать основы для формирования идейной (творческой) среды. Для этого в вузе должна создаваться среда, стимулирующая обучаемых к исследовательской деятельности, к познанию и овладению необходимыми компетенциями. Это требует творческого подхода к учебному процессу и педагогического профессионализма самих преподавателей.

В сфере воспитательной деятельности также существуют возможности для формирования идейной (творческой) среды, однако в условиях избыточной опеки курсантов возможно смещение типа образовательной среды в сторону формирования среды «безмятежного потребления». Указанные выше ориентиры были учтены нами при обосновании принципов создания развивающей образовательной среды вуза правоохранительных органов.

Для анализа структуры и компонентов образовательной среды вуза правоохранительных органов выступающей как условие формирования личности и профессиональной компетентности курсантов необходимо рассмотреть существующие описания компонентов различных образовательных сред.

Так применительно к образованию Г.А. Ковалевым описываются такие компоненты образовательной среды, как физическое окружение, человеческие факторы, программа обучения. *Физическое окружение* составляют: архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкций внутреннего дизайна, размер и пространственная структура учебных и других помещений, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.п. К *человеческим факторам* относятся: пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость обучающихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной образовательной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и преподавателей и т.п. *Программа обучения* включает такие факторы, как деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п.¹

¹ Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

Н.Е. Щуркова выделяет такие компоненты образовательной среды как: *предметно-пространственное окружение* (обустройство помещений, комнат, кабинетов, спортплощадок и т.д., а также одежда), создающее психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения участников образовательного процесса; *поведенческая среда* – как некая единая карта поведения, свойственного в данной среде за счет доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся интонации в обращении, мимика и жесты при беседе, позы при диалоге, характер совместной деятельности участников образовательного процесса и др.; *событийное окружение* – совокупность событий, попадающих в поле восприятия обучаемого, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов; *информационное окружение* – является воспитывающим, когда в образовательном учреждении есть культурно укомплектованная библиотека и читальный зал, проводятся традиционные публичные лекции, конкурсы, смотры познавательных сил, регулярные реферативные выступления, конференции и др.¹

Н.Н. Авдеевой и Г.Б. Степанова в экспериментальных работах анализируют такие компоненты образовательной среды как: условия жизнедеятельности обучаемого; характер взаимодействия между сотрудниками и обучаемыми; соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания; качество предметно-пространственной среды развития².

На наш взгляд, в образовательной среде вуза правоохранительных органов, в контексте рассматриваемой проблемы, имеет значение не только и не столько соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания, но и соответствие реализуемых в образовательной среде вуза форм поведения и взаимодействия всех субъектов – профессиональным нормам поведения и взаимодействия сотрудников правоохранительных органов или, по крайней мере, не входить с последними в существенное противоречие. Также важное значение имеет материально-архитектурный компонент (архитектура здания, размер и пространственная структура учебных и других помещений и др.) и характер межличностного взаимодействия обучаемых в условиях совместного проживания.

Вызывает особый интерес четырехкомпонентная модель структуры образовательной среды, составленная В.А. Ясвиным. Автор

¹ Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998. 234 с.

² Авдеева Н.Н., Степанова Г.Б. Жизнь вокруг нас. Экологическое воспитание дошкольников. М.: Академия развития, 2003. 112 с.

выделяет следующие компоненты образовательной среды: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент образовательной среды; 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды; 4) технологический компонент образовательной среды¹.

Одна из важных функций образовательной среды – воспитательная. М.П. Нечаев в качестве компонентов воспитывающего потенциала образовательной среды описывает следующие: 1) *социальный компонент* – составляет событийно-информативное окружение (содержание образования) и выполняет информационно-просветительскую функцию, критерием его сформированности и соответственно реализации является образованность и воспитанность выпускников, репутация образовательного учреждения; 2) *материальный компонент* – наполнен пространственно-предметным окружением (облик, символика и уклад образовательного учреждения) и выполняет социально-адаптационную функцию; 3) *духовный компонент* – складывается из субъектного окружения, поведенческой карты и психологических факторов образовательной среды, основанных на иерархии духовных ценностей: общечеловеческих, национальных и личностных. Это составляет дух или общую атмосферу образовательного учреждения, он выполняет личностно-формирующую функцию, а критерием сформированности и реализации этого компонента является целенаправленное педагогически организованное взаимодействие обучаемых и обучающихся в рамках реализации программы воспитания, высокая культура отношений и психологический комфорт².

На наш взгляд, существенное влияние на содержание образовательной среды оказывает специфика ведущей профессиональной деятельности, в рамках которой проводится подготовка специалистов. В связи с этим в числе значимых компоненты образовательной среды вузов правоохранительных органов кроме отмеченных выше материально-архитектурный, учебного и воспитательного, на наш взгляд, необходимо выделить профессиональный и служебный компоненты.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно определить следующие компоненты образовательной среды вуза правоохранительных органов, требующие в дальнейшем более подробного рассмотрения:

– учебный – учебные занятия и мероприятия в рамках учебного процесса;

¹ Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Изд-во «Смысл», 2001. С. 172.

² Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды: автореф. ... докт. пед. наук. М., 2011. 40 с.

– воспитательный – воспитательная работа в рамках учебных и внеучебных мероприятий;

– профессионально-служебный – непосредственное включение курсантов в профессиональную деятельность (несение службы в нарядах, субординационное взаимодействие, участие в охране общественного порядка и т.п.);

– материально-архитектурный – учебные здания, общежитие, оборудование, аппаратура, средства наглядной агитации;

– личностно-досуговый – досуговые мероприятия (спортивные секции, кружки по интересам и т.п.) а также особенности межличностного взаимодействия курсантов.

Также в контексте рассматриваемой проблемы вызывают интерес развивающие возможности образовательной среды и ее роль в формировании личностного опыта обучаемых.

Так, Е.В. Коротаева подчеркивает, что для выполнения функций развития компоненты образовательной среды должны быть эмоционально развивающими. Автор выделяет следующие компоненты эмоционально-развивающей образовательной среды: эмоционально-поддерживающий компонент (отношения между участниками совместной жизнедеятельности); эмоционально-развивающий компонент (режимные моменты, организующие процесс пребывания обучаемого в образовательном учреждении или организации); эмоционально-настраивающий компонент (внешняя обстановка, цветовое решение, удобство мебели и т.д.); эмоционально-активизирующий компонент (организация занятости обучаемых); эмоционально-тренирующий компонент (включение обучаемых в тренинговые и другие развивающие занятия)¹.

На наш взгляд эмоционально-тренирующий компонент особенно значим в контексте профессиональной подготовки курсантов. При этом в процессе в процессе тренингового обучения курсантов в вузах правоохранительных органов должен реализовываться принцип практико-ориентированности, который заключается в обеспечении широкого иллюстрирования учебного процесса примерами из реальной профессиональной практики сотрудников правоохранительных органов посредством моделирования и обсуждения профессиональных ситуаций.

Проблема формирования личностного опыта обучаемых в образовательной среде также вуза рассматривается в работе А.И. Артюхиной. Автор проводит сравнительный анализ личностного опыта как резуль-

¹ *Коротаева Е.В.* Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2007. 276 с.

тата взаимодействия учебного процесса и образовательной среды (см. таблицу 4)¹.

Таблица 4

Личностный опыт как результат воздействия учебного процесса и образовательной среды

Параметры	Личностный опыт, поставляемый учебным процессом	Личностный опыт, поставляемый образовательной средой
Условия приобретения опыта	Жестко нормированная система ограничивается требованиями учебных программ, регламентируется рамками занятий	Свобода выбора видов деятельности и вида приобретаемого опыта
Спектр выбора видов осваиваемого опыта	Нормированные виды профессионального опыта и в меньшей степени личностного	Широкий спектр видов опыта, преимущественно личностного
Целеполагание	Задается учебной программой, не всегда цель становится лично значимой для студента	Самостоятельно
Деятельность и ответственность за ее результаты	Обязательная ответственность за результат может распределяться на других: преподавателя (не так объяснил), студентов (не так выполнили свою часть работы)	Добровольная, всегда осознается личностная ответственность за результат
Уровень преодолеваемых препятствий	Наличие внутренних препятствий, определенный уровень сложности	Приобретается без большого напряжения и волевых усилий
Степень организации опыта	Систематически организован	Менее организован, не столь очищен, однако более соответствует природе личностного развития индивида
Оценка опыта	Внешняя (преподаватель, студенты группы) превалирует, внутренняя – не у всех	Внутренняя (самоосмысление и самоанализ) превалирует
Применение полученного опыта	Порой отсрочено	Возможно сразу
Результат	Предварительная профессиональная готовность	Непосредственная, ситуативная готовность специалиста

В контексте управления проектированием профессиональной подготовки проводили исследование образовательной среды высших образовательных учреждений В.А. Адольф, С.В. Анюшин, С.В. Гришаев. Авторы отмечают, что в условиях становления информационного общества все большее значение набирают силы

¹ Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2007. С 49–51.

тенденции интеграции общества и образования, когда открытость среды образовательного учреждения вводится в ранг дидактического принципа, на котором может быть возможно проектирование образовательного процесса. При этом обращение к понятию «образовательная среда» обусловлено ориентацией образовательного процесса к потребностям обучающегося человека в общекультурном смысле и рассматривается, с одной стороны, через влияние условий образования на обучающегося, с другой – через влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс¹. Также авторы обращают внимание на то, что информационная составляющая открытой образовательной среды позволяет превратить знания из целей в средство формирования личности обучаемого. Использование разных средств обучения позволяет сместить акцент со знаний как таковых на процесс приобретения, превращая его в процесс учения. Схема процесса «преподавание-учение» приведена на рисунке 4.

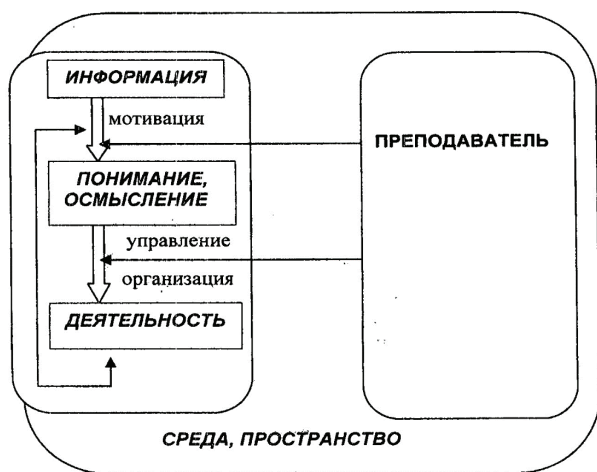


Рис. 4. Схема процесса «преподавание-учение»²

Проблема переориентации процесса обучения в процесс учения в последнее время активно рассматривается в рамках когнитивного подхода. В рамках этого подхода при анализе и конструировании

¹ Адольф В.А., Аношин С.В., Гришаев С.В. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография. М.: АТИСО, 2011. С. 62.

² Адольф В.А., Аношин С.В., Гришаев С.В. Указ. соч. С. 100–101.

образовательной среды учитывается постулат, что все возможности образовательной среды для человека раскрываются ровно в тех границах, в которых эта среда представлена в восприятии (Картине мира) данного конкретного человека. В настоящее время среди отечественных педагогов и психологов становится общепринятым положение, что условия жизни сами по себе не способны точно предопределить психическое развитие личности. Так, в одних и тех же условиях (средах) могут формироваться разные индивидуальные качества личности. Исходя из этого значение имеют не столько объективные характеристики среды, а в первую очередь то, в каких взаимоотношениях с ней находится сам человек. Как пишет Л.И. Божович, для правильного понимания роли среды нужно подходить к ней не с абсолютной, а с относительной меркой. Ее нельзя рассматривать как «обстановку развития», которая в силу только ей самой присущих качеств определяет формирование личности. Результат воздействия среды будет зависеть прежде всего от того, через какие индивидуальные особенности личности они преломляются и какие переживания у него возникают. Один и тот же «образец» для одного может стать притягательным, в то время как для другого резко отрицательным. В результате влияние одного и того же фактора будет прямо противоположным¹.

Схожие идеи выдвигал Дж. Келли в теории конструктивного альтернативизма. По его мнению, объективная реальность существует, но разные люди сознают ее по-разному. А поскольку факты и события для каждого человека психологически существуют только в его сознании, есть различные способы их истолкования². Иными словами, в представлениях разных людей объективная реальность существует в виде альтернативных реальностей, которые люди сами конструируют в процессе познания. И человек является для себя тем, кем он воспринимает себя сам, а внешние события и люди для него имеют психологическое значение ровно в той мере, в какой они существуют именно в его представлениях. Этот подход часто сопоставляется с одним из философских принципов Аристотеля, который выдвигает на первое место принцип тождества: «А» есть «А». Вещь в себе и вне себя переживается и интерпретируется одинаково каждым человеком. Например, привязанный на той стороне дороги осел не перестает быть ослом вне зависимости от того, кто смотрит на него. Из этого следует, что факты социальной реальности одинаковы для всех. Согласно же

¹ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности на онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 21.

² Kelly G. The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). New York: Norton, 1955. P. 14–19.

концепции Дж. Келли, «А» – это то, что индивид воспринимает и объясняет, как «А». И осел, привязанный на той стороне дороги, будет существовать в сознании человека именно как осел и вызывать соответствующее отношение к нему только в том случае, если человек будет воспринимать его как осла, а не как лошадь, мула или что-либо другое¹. То есть реальность для каждого человека – это то, что именно он истолковывает как реальность. В рамках этой теории исследование процессов влияния образовательной среды вуза на развитие личности и формирование отдельных качеств обучаемых полезно проводить в контексте эмпирического изучения особенностей восприятия образовательной среды самими обучаемыми и анализа отношения к ней обучаемых.

Восприятие образовательной среды всех субъектов образовательного процесса находят свое отражение в общих ценностях, убеждениях, поддерживаемых традициях, ритуалах и нормах поведения – являющихся компонентами организационной (корпоративной) культуры образовательной организации. Особенно выражен вклад организационной культуры в образовательную среду в ведомственных образовательных организациях правоохранительных органов, что обусловлено тем, что курсанты являются действующими сотрудниками полиции, носят форму полицейского и их учебно-профессиональная деятельность насыщена традициями, ритуалами и другими нормативными формами профессионального взаимодействия, что требует ее более подробного рассмотрения.

Несмотря на то что в нашей стране термин «организационная культура» стал активно использоваться сравнительно недавно (1970–1980 гг.), в последние десятилетия к ее изучению привлечено внимание многих исследователей и практиков. Последнее связано с тем, что установлена взаимосвязь между организационной культурой и эффективностью деятельности организации. В настоящее время исследованиями предлагаются различные определения организационной и корпоративной культуры. При этом в одних случаях эти понятия представляются как синонимы, а в других – противопоставляются. Так, Т.Ю. Базаров различает эти понятия, представляя под организационной культурой интегральную характеристику организации (систему управления, образцы поведения, способы оценки результатов деятельности и т.п.), данную в языке определенной типологии, а под корпоративной культурой – сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых большинством сотрудников организации (миссия, видение, ценности, нормы и т.п.),

¹ Kelly G. The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). New York: Norton, 1955. P. 21.

случайно сформированных, позаимствованных или достигнутых каким-либо иным путем и достаточно эффективно послуживших организации, чтобы быть признанными и достойными для передачи новым поколениям членов организации¹. Мы не будем разделять понятия организационной и корпоративной культуры.

Под термином «организационная культура» применительно к вузу в данной работе понимается следующее: *организационная культура вуза* – это совокупность коллективных базовых представлений, групповых норм и ценностей, определяющих особенности поведения, межличностного и профессионального взаимодействия сотрудников и обучаемых образовательной организации в различных видах деятельности, а также функционирующей в ней системы управления².

Смысл и предназначение сильной, сознательно сформированной организационной культуры заключаются в обеспечении достижения организационных целей наиболее эффективным и социально приемлемым способом. Организационная культура объединяет в себе социальную, национальную, профессиональную, правовую, управленческую и другие виды субкультур, что является ярким примером использования организационной культуры в профессиях с жестко регламентированной деятельностью. Воинские ритуалы отдания чести и субординационного взаимодействия, построений, прохождения строем, почитания знамени и т.п. направлены на формирование общего чувства профессиональной принадлежности, согласованности действий и готовности к выполнению должностных обязанностей в любых условиях.

Традиционно в структуре организационной культуры выделяются три основные уровня, описанные Э. Шейном³: 1) внешний (поверхностный); 2) внутренний (подповерхностный); 3) глубинный. Внешний (поверхностный) уровень – это видимая часть организационной культуры, включающая в себя такие конкретные наблюдаемые артефакты, как символика, архитектура зданий, планировка и оформление помещений, действия людей (ритуалы, церемонии, взаимоотношения и т.д.), особенности структурирования времени и т.п. На этом уровне артефакты организационной культуры легко обнаружить, но их непросто интерпретировать без анализа содержания ее внутреннего и глубинного уровней.

¹ Базаров Т.Ю. Управление персоналом. Практикум. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 239 с.

² Евтихов О.В. Психология управления персоналом. СПб.: Речь, 2010. С. 126.

³ Шейн Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. Т.Ю. Ковалевой. СПб.: Питер, 2007. С. 37.

Внутренний (подповерхностный) уровень – это провозглашаемые в организации и принимаемые сотрудниками общие ценности, убеждения и нормы поведения. Все внешне наблюдаемые проявления организационной культуры – отражение и проявление общепринятых в организации норм, убеждений, ценностей и верований. Процесс формирования последних достаточно сложен, требует времени и во многом связан с лидерскими позициями формальных и неформальных лидеров, а также с основополагающими культурными представлениями.

Глубинный уровень – это основополагающие культурные представления. К ним относятся традиционные, национальные, культурно-исторические и религиозные основы и предпосылки организационной культуры, включающие в себя базовые основополагающие представления о характере окружающего мира, человеческой природы, человеческих взаимоотношений и другие проявления менталитета. Эти во многом неосознаваемые представления (часто принимаемые как естественные, само собой разумеющиеся) оказывают существенное влияние на общий характер организационной культуры. Человек может не осознавать нормы и традиции национальной культуры, в которой он живет, хотя и придерживается их. Но он сразу замечает их изменение, если оказывается в другой национальной культуре.

Организационная культура вуза выполняет множество функций. Так, Н.И. Шаталов с соавторами, рассматривая организационную культуру в обобщенном виде, описывают 13 функций, применимых к различным организациям¹. В контексте рассматриваемой проблемы и применительно к профессионально-корпоративной среде вуза правоохранительных органов, на наш взгляд, наиболее значимы нормативно-регулирующая, интегрирующая, адаптивная и охранная функции.

Нормативно-регулирующая функция обеспечивает самоуправляемость вуза и регламентирует внутренние нормы поведения. Включая в себя формализованные и неформализованные правила поведения, организационная культура предписывает способы взаимодействия сотрудников и обучаемых в вузе, характер коммуникативных связей, особенности взаимодействия между людьми. При отсутствии прямых инструкций именно организационная культура определяет способ действий и взаимодействия людей, в значительной мере влияя на ход выполнения работы.

Интегрирующая функция позволяет объединять членов организации за счет формирования ощущения принадлежности к общим ценностям и достижениям, их вовлеченности в дела организации и приверженности существующим в ней традициям. Это позволяет каждому сотруднику и обучаемому идентифицировать себя как члена

¹ Шаталов Н.И. Организационная культура. М.: Экзамен, 2006. 652 с.

данной организации (вуза) и соответствующей профессиональной группы, лучше осознать общие цели, сформировать позитивное отношение к делу, ощутить себя частью единой системы, определить и принять ответственность перед ней.

Адаптивная функция решает две важные задачи: а) адаптация вновь принятых сотрудников к условиям профессиональной деятельности и формирование их приверженности ценностям и нормам существующей культуры; б) нейтрализация у новичков образцов поведения, не совместимых с организационной культурой предприятия. Молодой сотрудник должен принять нормы, существующие в коллективе. В то же время задача остальных сотрудников и работников организации – обучить новичка тому, что от него ждут, что считается правильным, как здесь следует себя вести в той или иной рабочей ситуации. В различных организациях могут быть разные представления о правильном и неправильном поведении, например: что считается хорошей работой; насколько допустимы неформальные отношения на работе; какие качества работников ценятся руководством и коллегами, а какие отвергаются как несовместимые со статусом члена организации; как правильно выглядеть и одеваться на работе; насколько важно вовремя начинать и заканчивать рабочий день; что является нормой в отношениях с коллегами, руководством, клиентами; насколько активно принято общаться с коллегами во вне рабочее время и т.п. Освоение профессионально-корпоративной культуры помогает новым работникам понять, как следует работать и вести себя в данной организации.

Охранная функция является развитием предыдущей и состоит в создании определенного барьера на пути проникновения нежелательных тенденций внешней среды внутрь организации (вуза). Специфическую систему организационных ценностей можно метафорично сравнить с «иммунной системой», распознающей и отторгающей работников, не готовых быть приверженными организационным ценностям и способных отрицательно повлиять на общий психологический настрой в коллективе и удовлетворенность сотрудников трудом.

В последние три десятилетия было предпринято множество попыток типологизировать различные организационные культуры с тем, чтобы классифицировать происходящие в организациях явления и предложить рекомендации руководителям и подчиненным. В процессе построения своих типологий исследователи анализировали различные факторы: систему власти в организации, особенности профессиональных и управленческих взаимоотношений, представления сотрудников о миссии организации, перспективах ее развития, особенности ролевого распределения внутри организации, форми-

рования и соблюдения правил, норм и др. В результате в настоящее время существует описание десятков различных типологий организационных культур. В контексте данной работы наиболее интересна многофакторная типология организационной культуры, предложенная Г. Хофстедом¹. Интерес к этой типологии вызван тем, что она обеспечена диагностическим инструментарием и описание результатов исследований, проведенных в различных организациях разных стран. В ее основу положено четыре ключевых факторных модели ценностей: 1) индивидуализм–коллективизм – отражает особенности интеграции индивидов в группы, степень взаимозависимости членов коллектива и меру ответственности организации за своих сотрудников; 2) дистанция власти (большая–малая) – характеризует особенности стиля управления по признаку демократичности–авторитарности, степень участия сотрудников в процессе принятия решений, толерантность сотрудников к неравноправно распределению власти; 3) избегание неопределенности (сильное–слабое) – отражает общие предпочтения, а именно: иметь жестко установленные стандарты работы и четко установленные правила поведения или иметь свободу в выборе способов решения профессиональных задач и взаимодействия с другими членами организации; 4) мужественность–женственность – характеризует мотивационную направленность персонала либо на независимость и экономический эффект (маскулинный признак), либо на взаимозависимость и социальное равновесие (фемининный признак)².

Для изучения организационно-корпоративного компонента образовательной среды вуза правоохранительных в рамках данной работы было проведено исследование типа и особенностей организационной культуры в вузах МВД России и ФСКН России. Результаты исследования кратко представлены пар. 2.3. В заключении можно отметить, что в настоящее время образовательная среда рассматривается исследователями в разных ракурсах с выделением различной структуры и содержания. Это закономерно, так как в исследованиях ставятся различные задачи в соответствии с их целью. В результате в том или ином толковании понятия «образовательная среда» выделяются один или несколько наиболее существенных, с точки зрения ученых, признаков образовательной среды, исследуются и описываются различные ее компоненты.

¹ Hofstede G.H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2nd ed. Sage Publications, 2001.

² В оригинальной типологии Г. Хофстеда используется дополнительный фактор «ориентация на будущее» (краткосрочная – долгосрочная), который не рассматривался в данном исследовании.

В контексте рассматриваемой проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов в числе значимых компонентов образовательной среды вуза правоохранительных органов можно выделить: учебный; воспитательный; профессионально-служебный; организационно-корпоративный.

На основе проведенного анализа различных концепций и моделей образовательных сред нами сформулирован ряд принципов создания профессионально-развивающей образовательной среды применительно к вузам правоохранительных органов, соответствие которым на наш взгляд может способствовать результативности формирования профессиональной компетентности курсантов:

- принцип взаимодополнения мероприятия учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности – все мероприятия учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности вуза должны вносить взаимодополняющих вклад в общую цель формирования профессиональной компетентности обучаемых;

- принцип учета профессиональной специфики в организации образовательного процесса – при организации образовательного процесса необходимо учитывать специфику обучения в вузе правоохранительных органов (совмещение учебной и служебной деятельности, проживание на территории образовательной организации, регламентация правил профессионально-служебной и совместной жизнедеятельности и др.);

- принцип профессионального наполнения образовательной среды – в образовательной среде вуза должны быть представлены образцы (модели) профессионально-служебной деятельности как в средствах наглядного оформления, так и непосредственного включения обучаемых в моделируемую профессиональную деятельность;

- принцип соответствия профессиональных и образовательных норм поведения в вузе – реализуемые в образовательной среде вуза формы поведения и взаимодействия всех субъектов должны соответствовать профессиональным нормам поведения и взаимодействия сотрудников правоохранительных органов или, по крайней мере, не входить с последними в существенное противоречие;

- принцип практико-ориентированности обучения – заключается в обеспечении широкого иллюстрирования учебного процесса примерами из реальной профессиональной практики посредством моделирования и обсуждения профессиональных ситуаций;

- принцип индивидуализации обучения – в организации учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности курсантов, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучаемого;

– принцип создания познавательно-исследовательской активности обучающихся – в вузе должна создаваться среда, стимулирующая обучаемых к исследовательской активности, к познанию и овладению необходимыми компетенциями.

Существенное влияние на содержание образовательной среды оказывает специфика ведущей учебной и профессиональной деятельности, в рамках которой проводится подготовка специалистов. Поэтому в контексте рассматриваемой проблемы необходимо уточнение структуры и содержания образовательной среды вуза правоохранительных органов с учетом реализуемых в нем видов учебной и профессиональной деятельности, а также характеристики организационной культуры вуза.

2.3. Структура образовательной среды вуза правоохранительных органов

На основе проведенного анализа особенностей правоохранительной деятельности и специфики подготовки курсантов в вузах правоохранительных органов (гл. 1, пар. 1.2), различных представлений об образовательной среде как педагогическом феномене (гл. 2, пар. 2.1), научных представлений о типах и специфическом содержании различных образовательных сред (гл. 2, пар. 2.2), а также анализа ряда нормативных документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях правоохранительных органов¹, наш взгляд для формирования комплексного представления о структуре и содержании образовательной среды вуза правоохранительных органов с учетом ее специфики, связанной с нахождением курсантов в стенах учреждения в течение всего дня (а на первых курсах – круглосуточного проживания) и совмещением учебной и служебной деятельности, целесообразно провести анализ по следующим основным направлениям:

- 1) учебно-воспитательный (образовательный) процесс;
- 2) профессионально-служебная деятельность;
- 3) особенности организационно-профессиональной культуры вуза.

¹ Приказ Минобрнауки РФ от 14 января 2011 года № 20 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Правоохранительная деятельность»; Концепция воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 2 июня 2011 года № 229); Инструкция по организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 5 декабря 2011 года № 523) и др.

Учебно-воспитательный (образовательный) процесс в вузах правоохранительных органов складывается из трех базовых взаимодополняющих процессов: а) учебного – учебные занятия первой половины дня); б) воспитательного – воспитательные, общественные, спортивно-массовые и другие мероприятия, преимущественно реализуемые во второй половине дня и в выходные дни; в) морально-психологического обеспечения – психологический учебно-воспитательный процесс (мониторинг развития профессиональных качеств курсантов, психического состояния курсантов и психологического климата в учебных группах, профессионально-психологическая подготовка курсантов и др.).

Основная образовательная программа подготовки по направлениям подготовки «Правоохранительная деятельность» и «Юриспруденция» в вузах правоохранительных органов предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- гуманитарный, социальный и экономический цикл;
 - информационно-правовой цикл;
 - профессиональный цикл;
- и разделов:
- физическая подготовка;
 - учебная и производственная практика;
 - научно-исследовательская работа;
 - итоговая государственная аттестация.

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающемуся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) для продолжения профессионального образования в магистратуре.

Организацию и контроль *воспитательной работы* в вузах правоохранительных органов осуществляют подразделения воспитательной работы (морально-психологического обеспечения). Система воспитательной работы сотрудников полиции в последнее десятилетие подвергалась попыткам активного реформирования. Так, в настоящее время главной целью воспитательной работы в органах внутренних дел является формирование у сотрудников комплекса гражданских, нравственных, духовных и иных профессионально значимых качеств личности, обусловленных потребностями и особенностями оперативно-служебной деятельности.

Основной задачей воспитательной работы в органах наркоконтроля является формирование и развитие у сотрудников качеств гражданина-патриота, профессионала и высоконравственной личности.

ти. В числе основных направлений (видов) воспитательной работы выделяются следующие:

- государственно-патриотическое воспитание;
- профессиональное воспитание;
- правовое воспитание;
- нравственное-эстетическое воспитание;
- физическое воспитание.

Основными объектами воспитательной работы в вузах правоохранительных органов являются:

- обучаемые (курсанты, слушатели, студенты);
- учебные коллективы;
- сотрудники и работники образовательной организации;
- служебные и трудовые коллективы.

В числе субъектов воспитательного процесса выделяются:

- государственные организации;
- общественные организации;
- средства массовой информации;
- руководители всех органов;
- служебные, учебные и трудовые коллективы;
- специалисты в области воспитательной и морально-психологической работы;
- семьи сотрудников¹.

В число основных задачи воспитательной работы с курсантами вузов правоохранительных органов входят:

- формирование государственно-правового мировоззрения курсантов на основе государственности, патриотизма, верности Присяге, выполнения норм Кодекса чести рядового и начальствующего состава; мобилизация личного состава на успешное решение оперативно-служебных задач, укрепление законности и служебной дисциплины;
- воспитание уважения к истории, культуре, языку, традициям народов Российской Федерации;
- воспитание у курсантов профессиональных качеств, необходимых для осознанного выполнения профессионально-служебного долга, в том числе и в экстремальных условиях;
- воспитание добросовестного отношения к выполнению должностных обязанностей;
- формирование здорового морально-психологического климата в коллективах;
- формирование у курсантов антикоррупционного поведения;
- использование возможностей общественных организаций органов внутренних дел в сфере воспитательной работы с личным составом и др.

¹ Концепция воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотиков (утв. прик. ФСКН России от 02.06.2011 года № 229).

Значимый вклад в воспитательную работу вносят общественные формирования: курсантский и студенческий советы, совет кураторов учебных групп, совет ветеранов, комиссия по служебной дисциплине и этике и др.

В таблице 5 приведены основные общественные формирования вузов правоохранительных органов и решаемые ими задачи в соответствии с типовыми положениями.

Таблица 5

Основные общественные формирования вузов правоохранительных органов

Наименование общественного формирования	Решаемые задачи
Курсантский и студенческий советы	<ul style="list-style-type: none"> – формирование благоприятной морально-психологической атмосферы в учебных подразделениях – организация мероприятий, направленных на социальную защиту курсантов и студентов – содействие участию курсантов и студентов в решение проблемных вопросов учебных и служебной деятельности – организация досуга курсантов, проведение мероприятий культурно-просветительского и спортивно-оздоровительного характера – организация и координация шефской работы и др.
Совет кураторов учебных групп	<ul style="list-style-type: none"> – формирование у курсантов комплекса гражданских, нравственных, духовных и иных профессионально-важных качеств – обеспечение реализации на практике принципов дифференциального и индивидуального подходов к организации учебной и воспитательной работы – формирование у курсантов чувства коллективизма и социальной ответственности, гордости и уважения к своей профессии – поддержание благоприятного морально-психологического климата в учебных коллективах
Комиссия по служебной дисциплине и профессиональной этике	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение соблюдения сотрудниками принципов и норм профессиональной этики – профилактика и предупреждение нарушений служебной (трудовой) дисциплины курсантами и сотрудниками – урегулирование межличностных конфликтов курсантов и сотрудников вуза – оценка факта нарушения профессиональной этики курсантами и сотрудниками, оказание соответствующего воспитательного воздействия
Совет ветеранов	<ul style="list-style-type: none"> – изучение опыта воспитательной работы и профилактики нарушений дисциплины в вузах правоохранительных органов и внедрение положительного опыта в воспитании будущих специалистов – участие в разработке предложений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе – участие в проведении массово-пропагандистских мероприятий, направленных на патриотическое воспитание курсантов, слушателей студентов – проведение встреч, поддерживающих воспитательных бесед с обучаемыми и др.

Важным компонентом учебно-воспитательного процесса вуза правоохранительных органов является *морально-психологическое обеспечение учебной и служебной деятельности* курсантов и сотрудников, которое осуществляют подразделения психологического обеспечения вузов. Ведущей *целью* данной работы является обеспечение морально-психологической готовности курсантов к учебной и служебной деятельности в повседневных и экстремальных условиях¹.

Основные задачи морально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса:

– определение профессиональной психологической пригодности кандидатов на службу в правоохранительные органы, учебу в институте и сотрудников, прогнозирование их психологической готовности к выполнению профессиональных задач;

– обеспечение процесса психологической адаптации курсантов к учебной и служебной деятельности, психологическое сопровождение личного состава в рамках морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности подразделений в особых условиях;

– осуществление мониторинга социально-психологических процессов в служебных коллективах, психологической профилактики конфликтных ситуаций среди личного состава;

– проведение профессиональной психологической подготовки курсантов, направленной на развитие у них профессионально значимых качеств, повышение психолого-педагогической компетентности руководителей подразделений в организации воспитательной работы с подчиненными, пропаганда психологических знаний;

– организация работы по коррекции негативных психических состояний, отклоняющегося, в том числе аутоагрессивного, поведения у сотрудников, психологической реабилитации, направленной на восстановление профессиональной работоспособности личного состава и оказание в установленном порядке психологической помощи сотрудникам².

Профессионально-служебная деятельность курсантов вузов правоохранительных органов организована в соответствии с Федеральным

¹ Инструкция по организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 5 декабря 2011 года № 523).

² Выписка из типового положения о подразделении психологического обеспечения образовательного учреждения правоохранительных органов. Приводится по: Невирко Д.Д., Евтихов О.В. Организация и методики социопсихологического обеспечения учебной и служебной деятельности образовательного учреждения правоохранительных органов. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 16–28.

законом «О полиции»¹ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ и рядом ведомственных нормативно-правовых актов. В частности, в соответствии с законом о полиции, курсанты имеют право: проверять документы, удостоверяющие личность граждан, если имеются данные, дающие основание подозревать их в совершении преступления...; патрулировать населенные пункты и общественные места...; требовать от граждан соблюдения пропускного и внутриобъектового режимов на охраняемых полицией объектах...; задерживать лиц, подозреваемых в совершении преступления, а также лиц, в отношении которых избрана мера пресечения в виде заключения под стражу и совершать другие действия, предусмотренные законом.

Учебно-воспитательный процесс построен таким образом, что по окончании вуза курсанты должны соответствовать профессиональным требованиям, предъявляемым к офицеру полиции (профессия – полицейский) соответствующей квалификации, и им присваивается специальная звание лейтенант полиции. Иными словами, за время обучения в вузе правоохранительных органов у бывших выпускников общеобразовательных школ необходимо сформировать необходимые личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые полицейскому. Для этого предмет профессиональной деятельности сотрудника полиции должен быть представлен в структуре образовательной среды. Так, согласно теории А.Н. Леонтьева, любая деятельность направлена на предмет деятельности. При этом профессиональная деятельность структурируется как набор последовательных действий, каждое из которых ориентировано на определенную цель². Последняя в общем случае может не совпадать с предметом деятельности. С точки зрения А.Н. Леонтьева, не цели отдельных действий, а именно предмет деятельности, за которым стоит мотив деятельности, определяет основные классификационные признаки, отличающие один вид деятельности от другого. Как отмечают В.А. Локалов и В.Т. Тозик, успешная деятельность любого профессионала невозможна без сформированного осознанного внутреннего образа профессиональной деятельности. Следовательно, исходя из принципа интериоризации, этот образ должен существовать в образовательной среде, то есть являться одним из ее элементов³.

В образовательных организациях правоохранительных органов формирование образа предмета деятельности производится посредством непосредственного включения курсантов в профессиональную деятельность, а также проведения тематических занятий по морально-

¹ Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ.

² Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 87 с.

³ Локалов В.А., Тозик В.Т. Структура образовательной среды для профессионального обучения. Указ. раб. С. 2–3.

психологической подготовке и использованию средств наглядной агитации. В то же время существует серьезное противоречие. Так, с одной стороны, в процессе обучения в вузах правоохранительных органов ставится задача развития лидерских качеств курсантов как будущих офицеров полиции, а с другой стороны – специфика образовательной среды данных вузов хоть и представляет образцы эффективного лидерского поведения, но в то же время требования, связанные с необходимостью следования установленным правилам и инструкциям, неукоснительного подчинения и субординационного взаимодействия, подавляют стремление курсантов к лидерству и способствуют развитию их лидерского потенциала исключительно на компенсаторной основе.

Особое значение в формировании профессиональных компетенций курсантов имеет организационно-профессиональная (далее – организационная) культура вуза. Организационная культура вуза правоохранительных органов состоит из множества взаимосвязанных компонентов, в том числе сложившихся в правоохранительных органах и образовательной организации традиций и ритуалов, норм и правил поведения, особенностей профессионального и управленческого взаимодействия сотрудников и обучаемых, особенностей структурирования пространства и оформления помещений вуза и др. Рассмотрим наиболее значимые компоненты организационной культуры подробнее.

Традиции – это духовный кодекс, передающийся из поколения в поколение, оберегаемый и поддерживаемый неукоснительным соблюдением требований, изложенных в нем. Другими словами, традиция – это разновидность обычая, отличающаяся особой устойчивостью и повторяемостью из поколения в поколение. Традиции сопровождают человека всю жизнь, и каждому обществу присущи свои традиции. Многие из них представляют собой совокупность устойчивых идеалов, обычаев, норм и правил поведения, в которых запечатлен богатейший опыт борьбы и созидания. Как отмечает В. Акиндинов, в нашей стране традиции – это краткая летопись всех народов России. Это сплав духовной культуры с трудовым и боевым опытом. В качестве традиций выступают правила и нормы поведения, взгляды, обычаи и общественные установки. Все традиции буквально дышат историей. На протяжении веков одни из них крепили и развивались – другие постепенно теряли свое значение и отмирали¹.

В вузах правоохранительных органов соблюдаются многие воинские традиции и ритуалы. Воинские традиции являются частью

¹ Акиндинов В. История становления и традиций офицерского корпуса Русской армии // Ориентир. 2001. № 3. С. 12–14.

национально-государственных традиций. Под ними понимаются устойчивые, исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение специфические формы общественных отношений в армии и на флоте в виде порядка, правил и норм поведения военнослужащих, их духовных ценностей, нравственных установок и обычаев, связанных с выполнением учебно-боевых задач, организацией военной службы и воинского быта.

Воинские традиции можно разделить: по степени общности – на общие (характерные для всех силовых структур) и профессиональные (характерные для Вооруженных сил РФ, органов внутренних дел, органов по контролю за оборотом наркотиков и др.); по степени устойчивости – на устоявшиеся, отмирающие, возрождающиеся; по сферам профессиональной деятельности – на боевые традиции, традиции процесса обучения и воспитания, традиции профессионального быта.

Традиции, формируя порядок поведения и взаимодействия сотрудников в организации и подразделениях, вносят существенный вклад в подготовку специалистов в вузах правоохранительных органов и оказывают существенное влияние на их морально-психологическое состояние. В организационной культуре вуза правоохранительных органов традиции выполняют следующие функции: нормообразующую – формируют стандарты последовательности действий, которых придерживаются сотрудники в процессе взаимодействия; регулятивную – регулируют отношения и связи внутри вуза; сохранно-консервативную – сохраняют позитивный опыт вуза как организации и препятствуют «бездумным» нововведениям.

Под ритуалами подразумеваются повторяющиеся действия, процедуры, имеющие символическое значение. Воинский ритуал – это исторически сложившаяся форма поведения военнослужащих при совершении обрядов, торжественных и траурных церемоний. Можно перечислить такие воинские ритуалы, как празднование государственных праздников, дней части, вручение наград, присвоение воинских званий, вручение личного оружия и другие. На полях сражений воинские ритуалы были испытанным средством формирования и закалки боевого духа, укрепления братского единства и нерушимой сплоченности бойцов и командиров. В них ярко воплощались героизм, мужество и отвага, проявленные защитниками Родины в боях против врагов России¹.

Ритуалы закреплены в уставах, наставлениях, инструкциях, положениях. Заступление на дежурство, развод и смена караулов,

¹ *Брычков А.* Православные традиции и национальная безопасность России // Ориентир. 2002. № 9. С. 17–19.

строевые смотры, парады, общие вечерние поверки, учения и боевые стрельбы раскрывают взаимосвязь учебной и служебной деятельности, курсантских будней, воспитывают профессионально важные качества сотрудника полиции. Прикладной смысл ритуала в том, что он на сознательном и бессознательном уровнях оказывает определенное эмоциональное воздействие на сотрудников, создавая у них ощущение единства¹.

Для того чтобы понять смысл любого ритуала, необходимо обратиться к истории его возникновения. История позволяет понять, почему он именно такой, что означает каждое составляющее его действие. Например, ритуал принятия присяги не только приобщает курсантов к организационно-профессиональной культуре правоохранительных органов, но задает отношение курсантов к правоохранительной деятельности в виде принятия соответствующих обязательств.

Также в вузах правоохранительных органов в соответствии с концепцией и программой воспитательной работы проводятся ритуалы связанные с:

- государственной символикой: вручение Знамени, вынос Знамени, относ Знамени и др.;

- поступлением на службу в правоохранительные органы: принятие присяги, посвящение в сотрудники (органов внутренних дел, органов наркоконтроля и др.);

- добросовестным исполнением служебных обязанностей: вручение государственных и ведомственных наград, нагрудных знаков, личного оружия, объявление поощрений и т.п.;

- выполнением служебных обязанностей в местах постоянной дислокации: построения, строевые смотры, прохождение торжественным маршем, вечерней поверки и др.;

- выполнением служебных обязанностей вне места постоянной дислокации: проводы личного состава командированного для выполнения специальных заданий (например, в «горячие точки»), встреча личного состава после выполнения специальных заданий и т.п.;

- отданием почестей: возложение венков, цветов к памятникам, мемориалам, обелискам сотрудников, погибших при исполнении служебных обязанностей, и т.п.;

- завершением службы: проводы сотрудника в отставку, чествование ветеранов и др.²

Нормы и правила, с формальной точки зрения, – это закреплённые в профессиональной деятельности вуза (письменно или устно)

¹ Серых В. Воинские ритуалы. М.: Воениздат, 1981. 161 с.

² Концепция воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 2 июня 2011 года № 229).

стандарты поведения, которых придерживаются ее сотрудники в процессе деятельности и взаимодействия. Нормы могут быть не прописаны, но выполняться, потому что «так принято».

В правоохранительных органах регламентированы этические правила поведения и взаимодействия сотрудника полиции, которые закреплены в «Кодексах профессиональной этики». Для примера: в Федеральной службе Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков утвержден Кодекс этики и служебного поведения (кодекс служебной этики) сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих органов по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ. Кодекс служит основой для формирования должной морали в сфере государственной службы Российской Федерации, уважительного отношения к государственной службе Российской Федерации в общественном сознании, а также выступает как институт общественного сознания и нравственности государственных служащих, их самоконтроля. Знание и соблюдение государственными служащими положений Кодекса является одним из критериев оценки качества их профессиональной деятельности и служебного поведения. В соответствии с основными принципами данного Кодекса сотрудники и государственные служащие органов наркоконтроля призваны:

- исполнять должностные обязанности добросовестно и на высоком профессиональном уровне в целях обеспечения эффективной работы органов наркоконтроля;

- не оказывать предпочтения каким-либо профессиональным или социальным группам и организациям, быть независимыми от влияния отдельных граждан, профессиональных или социальных групп и организаций;

- соблюдать установленные федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации ограничения и запреты, исполнять обязанности, связанные с прохождением государственной службы в органах наркоконтроля;

- соблюдать нормы служебной, профессиональной этики и правила служебного поведения;

- проявлять корректность и внимательность в обращении с гражданами и должностными лицами;

- проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России и других государств, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию;

- воздерживаться от поведения, которое могло бы вызвать сомнение в добросовестном исполнении ими должностных обязанностей;

а также избегать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб их репутации или авторитету органов наркоконтроля;

– не использовать служебное положение для оказания влияния на деятельность государственных органов, органов местного самоуправления, организаций, должностных лиц государственных (муниципальных) служащих и граждан при решении вопросов личного характера;

– воздерживаться от публичных высказываний, суждений и оценок в отношении деятельности органов наркоконтроля, его руководителя (начальника), если это не входит в должностные обязанности государственного служащего органов наркоконтроля;

– соблюдать установленные правила публичных выступлений и предоставления служебной информации и др.¹

Предполагается, что служебная этика выполняет много различных функций, в том числе способствует: сплочению сотрудников, формированию здорового психологического климата, обеспечению эффективности служебной деятельности, нравственному и эстетическому воспитанию. Также разработано множество различных специальных рекомендаций руководителям и сотрудникам, содержащих правила поведения в различных сферах профессиональной деятельности.

Таким образом, организационная культура является важным компонентом образовательной среды вуза правоохранительных органов, выступает носителем и транслятором профессиональных правил, норм и ценностей профессиональной деятельности, выполняет нормативно-регулирующую, интеграционную, адаптивную и охранную функции. Соответственно, при формировании профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза необходимо, как минимум, учитывать особенности организационной культуры образовательного учреждения, а как максимум – управляемо формировать организационную культуру вуза, способствующую формированию соответствующих компетенций и профессионально важных качеств курсантов.

На основе проведенного анализа образовательную среду вуза правоохранительных органов можно разделить на две сферы: процессуально-деятельностную и организационно-корпоративную сферу (организационная культура вуза) и определить ее основные структурные компоненты.

К процессуально-деятельностной сфере образовательной среды вуза правоохранительных органов относятся учебно-воспитательный, профессионально-служебный и научно-исследовательский компонен-

¹ Размещен на официальном сайте ФСКН России. – Режим доступа: <http://gak.gov.ru>., приводится в сокращении.

ты образовательной среды, прямо связанные с реализуемыми в вузе видами образовательной деятельности.

Учебно-воспитательный компонент: а) учебный процесс (учебная деятельность) – учебные занятия и мероприятия первой половины дня в рамках учебного процесса; б) воспитательный процесс (воспитательная деятельность) – воспитательная работа в рамках учебных и внеучебных мероприятий второй половины дня; в) морально-психологическое обеспечение (деятельность по морально-психологическому обеспечению) – мероприятия психологического сопровождения учебной и служебной деятельности.

Профессионально-служебный компонент: а) профессиональная деятельность – непосредственное включение обучаемых в профессиональную деятельность (участие в охране общественного порядка, практика в территориальных органах и т.п.); б) служебная деятельность – несение службы в нарядах, регламентированное субординационное взаимодействие.

Организационно-научный компонент (организационно-научная деятельность) – вовлечение профессорско-преподавательского состава и обучаемых в научно-исследовательскую деятельность.

Организационно-корпоративная сфера образовательной среды вуза правоохранительных органов включает в себя компоненты, формирующие организационную культуру вуза, в том числе: материально-административный компонент – материально-архитектурная составляющая – учебные здания, общежития, оборудование, аппаратура, средства наглядной агитации; а также административная составляющая – руководство вуза, административные подразделения и службы; нормативно-традиционный компонент – поддерживаемые в вузе нормы, традиции, ритуалы профессионально-служебного взаимодействия; личностно-досуговый компонент – досуговые мероприятия (спортивные секции, кружки по интересам и т.п.), а также особенности межличностного взаимодействия обучаемых и сотрудников, состояние социально-психологического климата в коллективах в учебных и служебных коллективах.

Схематически структура образовательной среды вуза правоохранительных органов представлена на рисунке 5.

Профессионально-деятельностную сферу наполняют, на наш взгляд, наиболее педагогически управляемые деятельностные компоненты образовательной среды, непосредственно связанные с образовательной деятельностью вуза правоохранительных органов и обеспечиваемые конкретными подразделениями, в частности:

- учебная деятельность – учебные занятия и мероприятия первой половины дня – обеспечивается кафедрами вуза;

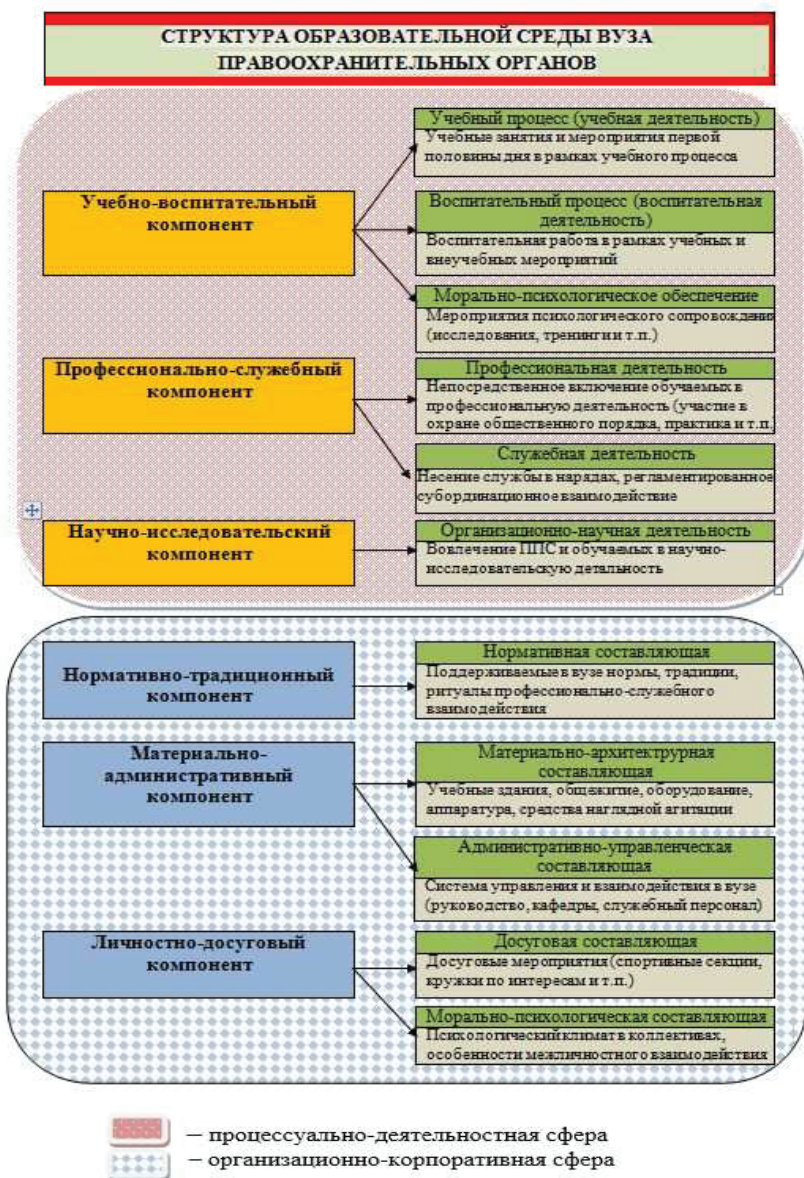


Рис. 5. Структура образовательной среды вуза правоохранительных органов

- воспитательная деятельность – воспитательная работа в рамках учебных и внеучебных мероприятий второй половины дня – организуется подразделением воспитательной работы вуза;

- деятельность по морально-психологическому обеспечению – мероприятия психологического сопровождения учебной и служебной деятельности (исследования, тренинги, консультационные беседы и т.п.) – обеспечивается подразделением морально-психологического обеспечения вуза;

- профессионально-служебная деятельность – профессиональная деятельность (непосредственное включение обучаемых в профессиональную деятельность) и служебная деятельность (несение службы в нарядах, регламентированное субординационное взаимодействие и т.п.) – обеспечивается руководством учебно-строевых подразделений вуза;

- организационно-научная деятельность – вовлечение обучаемых в научно-исследовательскую деятельность – организуется подразделением научно-исследовательской работы вуза.

Сфера организационной культуры образовательной среды вуза правоохранительных органов во многом является результативной и зависит от реализации описанных выше деятельностиных компонентов.

В заключении отметим, что определение основных структурных компонентов образовательной среды вуза правоохранительных органов, а также обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза на наш взгляд обеспечивает возможность создания педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов, интегрирующей все компоненты образовательной среды вуза правоохранительных органов в единую педагогическую систему, нацеленную на подготовку высококвалифицированных кадров для правоохранительных органов.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

3.1. Теоретическо-методологическое обоснование педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов

В самом общем представлении концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – это определенный способ понимания (трактовки) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического; комплекс взглядов, связанных между собой и вытекающих один из другого, система путей решения выбранной задачи¹. Также концепция представляется как – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека².

На основе общего представления понятия «концепция» в педагогической науке построены определения образовательной и педагогической концепций. В частности Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, определяют педагогическую концепцию как определенный способ понимания, трактовки педагогических явлений; основную точку зрения на предмет педагогической науки или педагогического явления; систему связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов ученого, педагога на сущность педагогических явлений...³ Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева в монографии «Педагогическая концепция: методологические аспекты построения» научно обосновывают определение педагогической концепции. *Педагогическая концепция* – это сложная целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним

¹ Электронная энциклопедия «Википедия»: [Электронный ресурс] – Режим доступа: wikipedia.org/wiki/Концепция.

² Социальный менеджмент: учебник / Под ред. Д.В. Валового. М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 1999. 384 с.

³ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ, 2005. 448 с.

в условиях современного образования¹. Мы не будем умножать количество определений педагогической концепции и в данном исследовании будем придерживаться последнего.

Педагогическая концепция формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов² (далее Концепция) разработана на основе выявленных особенностей подготовки курсантов в ведомственных вузах (гл. 1, пар. 1.2), структурной модели профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов (гл. 1, пар. 1.3), выделенных структурных компонентов образовательной среды вуза правоохранительных органов (гл. 2, пар. 2.3) а также анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность вуза правоохранительных органов.

В основе Концепции лежит идея интеграции всех компонентов образовательной среды вуза (учебно-воспитательного, профессионально-служебного, организационно-научного и др.) в единую педагогическую систему, нацеленную на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Руководствуясь общими принципами концептуального конструирования (В.А. Лай, Б.Т. Лихачев, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, М.Г. Янова и др.) в структуре концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов нами выделены:

- общие положения (правовая основа, цель, субъекты, границы применимости концепции);
- теоретико-методологические основания (основополагающие подходы, закономерности, принципы);
- ядро концепции;
- содержательное наполнение концепции;
- организационно-педагогические условия реализации концепции;
- критерии (показатели) оценки результативности реализации концепции.

К общим положениям концепции формирования профессиональной компетентности курсантов образовательной среде вуза правоохранительных органов, как уже отмечено выше, нами отнесены: правовая основа, цель, субъекты, границы применимости.

Правовую основу Концепции составили требования нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательную деятель-

¹ Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. С. 10.

² На примере вуза ФСКН России.

ность вуза, организацию учебно-воспитательного процесса, профессионально-служебную деятельность курсантов, в том числе:

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

Приказ Минобрнауки РФ от 14 января 2011 года № 20 (ред. от 31 мая 2011 г.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Правоохранительная деятельность»;

Инструкция о порядке приема на службу, испытания при приеме на службу, назначения на должности, заключения контрактов о прохождении службы, освобождения от должностей и присвоения специальных званий в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ (утв. приказом от 8 октября 2009 года № 444);

Положение о правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ (утв. указом Президента Российской Федерации от 5 июня 2003 года № 613);

Концепция воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 2 июня 2011 года № 229);

Инструкция по организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 5 декабря 2011 года № 523);

Методические рекомендации по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах наркоконтроля (утв. 31 июля 2012 года руководителем Департамента кадрового обеспечения) и другие.

Цель Концепции – совершенствование процесса подготовки курсантов в современном вузе правоохранительных органов за счет обеспечения интеграции всех компонентов образовательной среды вуза (учебно-воспитательного, профессионально-служебного, организационно-научного и др.) в единую педагогическую систему, повышающую результативность формирования профессиональной компетентности курсантов.

К основным субъектам учебно-воспитательного процесса относятся:

– обучающиеся, которые в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации разделяются на: курсантов и слушателей. К курсантам относятся обучаемые из числа лиц рядового и младшего начальствующего состава (сержанты); к слушателям

относятся лица среднего начальствующего состава (офицеры) обучающиеся на выпускных курсах.

– профессорско-преподавательский персонал вуза – сотрудники кафедр (аттестованные офицерские должности) и работники кафедр (неаттестованные вольнонаемные должности), занимающие педагогические должности.

– персонал, обеспечивающий учебно-воспитательный процесс – сотрудники и работники подразделений: учебно-методического, морально-психологического, воспитательного, организационно-научного, кадрового и др.

Границы применимости Концепции ограничены образовательным процессом вузов правоохранительных органов, что связано со спецификой обучения (выделенной нами в гл. 1, пар. 1.2) заключающейся в: совмещении учебной и служебной деятельности обучаемых; уставной организации учебно-служебной деятельности обучаемых; директивной системе управления; закрытости образовательной организации; групповой организации самоподготовки обучаемых; активном морально-психологическом сопровождении обучаемых.

Теоретико-методологические основания являются важным компонентом любой концепции, позволяют на основе анализа научных подходов, теорий и идей в рамках заявленного предмета исследования упорядочить понятийно-терминологическое пространство; определить новые особенности изучаемого объекта; выявить закономерности и принципы его развития; обозначить ограничения действия концепции; наметить перспективы развития изучаемого явления¹.

Теоретико-методологическими основаниями при разработке концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов выступили основополагающие подходы и закономерности профессиональной подготовки и развития личности, и сформулированные на их основе принципы формирования профессионально-развивающей образовательной среды.

В частности в Концепции реализованы следующие *основополагающие подходы*:

– *средовой подход* (Н.Н. Авдеева, Д.Б. Бережнова, С.Д. Дерябо, Я. Корчак, К.Г. Кречетников, Ю.С. Мануйлов, М. Монтесори, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Ясвин и др.) – в научном плане представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования компетентности и раз-

¹ Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. С. 41.

вития личности обучаемого. С позиций данного подхода в исследовании анализируются условия формирования профессиональной компетентности курсантов и охарактеризована специфика образовательной среды вуза правоохранительных органов. В Концепции в рамках этого подхода реализован принцип соответствия профессиональных и образовательных норм поведения в вузе;

– *контекстный подход* (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Л.А. Емельянова, О.И. Щербакова и др.) – в соответствии с которым усвоение социального опыта осуществляется в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение и общение обучаемых в профессионально-образовательном контексте. С позиций данного подхода в исследовании производится анализ и интеграция различных видов деятельности курсантов (учебной, профессионально-служебной, научной) в единый «контекст» их обучения за счет раскрытия многовариантных связей образовательного процесса в вузе. В Концепции в рамках этого подхода реализован принцип взаимодополнения мероприятий учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности;

– *когнитивный подход* (А. Бек, Дж. Брунер, В.Н. Дружинин, Ж. Пиаже, Д. Келли и др.) – современный психолого-педагогический подход, предполагающий, что основную роль в поведении человека играют его знания и представления о себе, окружающем мире и своем месте в этом мире. В рамках когнитивного подхода при анализе и конструировании образовательной среды учитывается постулат, что все возможности образовательной среды для обучаемого раскрываются ровно в тех границах, в которых эта среда представлена в восприятии (Картине мира) данного конкретного человека. Исходя из этого значение имеют не столько объективные характеристики образовательной среды, а в первую очередь то, как ее воспринимает конкретный обучаемый и в каких взаимоотношениях он с ней находится. С позиций когнитивного подхода в исследовании определены субъективные представлений курсантов об условиях организации образовательной среды и учебно-воспитательного процесса в вузе правоохранительных органов. В Концепции рамках этого подхода реализован принцип профессионального наполнения образовательной среды, заключающийся в необходимости закрепления образцов (моделей) профессиональной-служебного взаимодействия в картине мира обучаемых;

– *деятельностный подход* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Гафурова, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) в образовании заключается в вовлечении обучаемого в развивающую деятельность. Иными сло-

вами, в деятельностном подходе личность, ее формирование и развитие рассматриваются с позиций практической деятельности как особой формы психической активности человека. Классический деятельностный подход обеспечивается системой дидактических принципов. В том числе: принцип деятельности – заключается в том, что обучаемый, получая знания не в готовом виде а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и профессиональных компетенций; принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных и психологических особенностей обучаемого; принцип целостности – предполагает формирование обучаемыми обобщенного системного представления о мире и профессиональной деятельности; и др.

В исследовании реализуется профессионально-деятельностный подход заключающийся в активном вовлечении курсантов в практическую деятельность как в процессе практико-ориентированного обучения, так и при непосредственном включении курсантов в осуществление профессионально-служебной деятельности. В Концепции в рамках этого подхода реализованы принципы: познавательно-исследовательской активности обучающихся; практико-ориентированности обучения;

– *личностно-ориентированный подход* (Н.А. Алексеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, Е.Н. Степанов, И.С. Якиманская и др.) – заключается в методологической ориентации в обучении, воспитании и развитии личности обучающихся с опорой на их индивидуальные особенности. С позиций данного подхода в исследовании курсант вуза правоохранительных органов рассматривается как субъект образовательного процесса. Также его реализация находит отражение в определении критериев профессионально-психологического отбора кандидатов на обучение в вузе правоохранительных органов, и последующего обучения и психолого-педагогического сопровождения курсантов с учетом их актуальных индивидуальных особенностей. В Концепции рамках этого подхода реализован принцип индивидуализации обучения;

– *компетентностный подход* (В.А. Болотов, Г.И. Кузьмин, А.К. Маркова, С.А.Хазова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) – представляет совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. С позиций компетентностного подхода в исследовании охарактеризованы требо-

вания к образовательной подготовке курсантов по формированию у них способностей, необходимых для осуществления продуктивной профессиональной деятельности и определена структура профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов, что позволило нам более точно конкретизировать содержание деятельности по формированию профессиональных компетенций и развитию профессионально важных качеств курсантов в процессе их обучения в вузе. В Концепции в рамках этого подхода реализован принцип учета профессиональной специфики в организации образовательного процесса.

Таким образом, в рамках представленных выше подходов и на основе проведенного анализа различных концепций и моделей образовательных сред в работе сформулированы педагогические *принципы создания профессионально-развивающей образовательной среды в вузах правоохранительных органов*:

– принцип взаимодополнения мероприятий учебно-воспитательного процесса – все мероприятия учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности вуза должны вносить взаимодополняющих вклад в общую цель формирования профессиональной компетентности обучаемых;

– принцип учета профессиональной специфики в организации образовательного процесса – при организации образовательного процесса необходимо учитывать специфику обучения в вузе правоохранительных органов (совмещение учебной и служебной деятельности, проживание на территории образовательной организации, регламентация правил профессионально-служебной и совместной жизнедеятельности и др.);

– принцип профессионального наполнения образовательной среды – в образовательной среде вуза должны быть представлены образцы (модели) профессионально-служебной деятельности как в средствах наглядного оформления, так и непосредственного включения обучаемых в моделируемую профессиональную деятельность;

– принцип соответствия профессиональных и образовательных норм поведения в вузе – реализуемые в образовательной среде вуза формы поведения и взаимодействия всех субъектов должны соответствовать профессиональным нормам поведения и взаимодействия сотрудников правоохранительных органов или, по крайней мере, не входить с последними в существенное противоречие;

– принцип практико-ориентированности обучения – заключается в обеспечении широкого иллюстрирования учебного процесса примерами из реальной профессиональной практики посредством моделирования и обсуждения профессиональных ситуаций;

– принцип индивидуализации обучения – в организации учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности курсантов, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучаемого;

– принцип создания познавательной-исследовательской активности обучающихся – в вузе должна создаваться среда, стимулирующая обучаемых к исследовательской активности, к познанию и овладению необходимыми компетенциями.

На основе анализа описанных выше подходов в основание концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов положен ряд закономерностей. Первая закономерность логически вытекает из деятельностного подхода, а также идей бихевиоризма. В основе деятельностного подхода лежит учебно-практическая деятельность обучаемого, опосредствующая психические процессы. С позиций деятельностного подхода формирование профессиональных качеств и развитие личности обучаемого в целом, происходит в результате его включения в учебно-профессиональную деятельность. Важнейшими же категориями бихевиоризма являются стимул, подкрепляющий результативность деятельности, под которым понимается воздействие на обучаемого со стороны среды. В качестве стимула может выступать оценка деятельности, словесная или эмоциональная реакция окружающих людей и др.

На основе вышесказанного можно сформулировать закономерность следующим образом: формирование профессиональной компетентности обучаемого, в том числе развитие у него профессионально-важных качеств специалиста и формирование первоначального профессионального опыта, происходит в процессе непосредственного включения обучаемого в профессиональную деятельность, в том числе в учебно-моделируемых ситуациях профессионального взаимодействия (назовем ее – закономерность обучения в профессиональной деятельности). При этом обязательно положительное подкрепление результативности формирования профессиональной компетентности курсантов, реализуемого как на основе оценивания индивидуальной успешности обучения курсантов, так и за счет вовлечения обучаемых в соревновательно-учебную деятельность.

Следующая закономерность лежит в области средового подхода и во многом опирается на концепцию социального научения. Так, ведущий теоретик социального научения А. Бандура доказал, что приобретение новых форм поведения возможно посредством наблюдения, имитации и идентификации. Люди учатся не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения, когнитивно имитируя

их. Одно из проявлений имитации – идентификация, т.е. процесс, в котором обучаемый научается представлять себя на месте другого, испытывать соучастие и эмпатию к этому человеку, что легко в основу концепции социального научения. При этом, по мнению А. Бандуры, для приобретения новых поведенческих и эмоциональных реакций на основе идентификации и подражания необходимо чтобы образцы для подражания были референтными для обучаемого.

На основе вышесказанного можно сформулировать закономерность следующим образом: формирование профессиональной компетентности обучаемого происходит на основе идентификации и подражания имеющимся в образовательной среде образцам профессионального поведения и взаимодействия при условии их привлекательности (референтности) для обучаемого (закономерность социального научения).

Следующая закономерность лежит в области когнитивного подхода. В частности – когнитивно-деятельностной модели развития личности и профессионального становления специалиста. В рамках данной модели поведение человека рассматривается в неразрывной связи с его пониманием и интерпретацией данного поведения. Поэтому, ставя цель сформировать навыки профессионального поведения обучаемого в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности, необходимо закрепить желаемый образ деятельности в картине мира обучающегося, обеспечив неконфликтную интеграцию нового опыта с имеющимся у него профессионально-личностным опытом, нормами и ценностями.

На основе вышесказанного можно сформулировать закономерность следующим образом: устойчивость результатов формирования профессиональной компетентности зависит от того, насколько формируемый у обучаемого учебно-профессиональный опыт интегрирован в его картину мира и не вступает в противоречие с имеющимися ценностями и убеждениями (закономерность устойчивости изменений).

При этом образцы профессионального поведения и служебной деятельности могут быть реально представлены в образовательной среде вуза (демонстрироваться курсовыми командирами и преподавателями), демонстрироваться в учебных материалах (видеофильмах, сюжетах и т.п.), представляться в средствах наглядного оформления (стенды, буклеты и т.п.).

Сочетание и взаимное усиление представленных выше подходов (лично-ориентированного, средового, когнитивного, профессионально-деятельностного, компетентностного), через соответствующие им педагогические принципы и закономерности определяют теоретико-методологическую основу построения педагогической

концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов и позволяет выделить ее ядро.

Ядром концепции является система исходных положений, закономерностей и принципов, обеспечивающих результативность формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов.

Исходными положениями Концепции послужили постулаты, лежащие в основе охарактеризованных выше подходов: средового, контекстного, когнитивного, деятельностного, компетентностного, личностного.

Исходными *закономерностями* концепции являются сформулированные нами выше:

- I. Закономерность обучения в профессиональной деятельности;
- II. Закономерность устойчивости изменений;
- III. Закономерность социального научения.

В качестве исходных *принципов* выступили сформулированные нами принципы формирования профессионально-развивающей образовательной среды:

- принцип учета профессиональной специфики в организации образовательного процесса;
- принцип взаимодополнения мероприятий учебно-воспитательного процесса;
- принцип профессионального наполнения образовательной среды;
- принцип профессионального соответствия реализуемых в образовательной среде вуза форм поведения и взаимодействия;
- принцип практико-ориентированности обучения;
- принцип индивидуализации обучения;
- принцип создания познавательного-исследовательской активности обучающихся.

Схематически ядро концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов приведено на рисунке 6.

Результативность реализации Концепции обеспечивается посредством создания в образовательной организации организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза: (см. подробно гл. 1, пар. 1.3):

- создание открытых и общедоступных информационных ресурсов, содержащих общую информацию о вузе и достижениях курсантов в учебной и служебной деятельности;
- качественный профессионально-психологический отбор кандидатов на обучение в вузе правоохранительных органов;

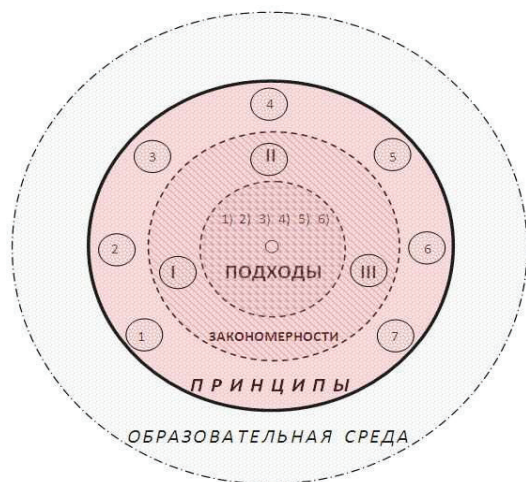


Рис. 6. Ядро концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов

– реализация в образовательной программе вуза основных квалификационных требований к специальной профессиональной подготовке курсантов;

– единство организации образовательной и профессионально-служебной деятельности курсантов;

– совершенные материальная база образовательной организации и учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;

– гуманистический характер образования;

– формирование в учебных коллективах здоровой организационной культуры и благоприятного морально-психологического климата.

Нами составлена организационно-структурная модель профессионально-развивающей образовательной среды, лежащей в основании концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов, основными компонентами которой выступили: обучаемые (объект учебно-воспитательного процесса); деятельностные компоненты образовательной среды (субъекты учебно-воспитательного процесса); организационная культура образовательной среды (см. рисунок 7).

На основе проведенного анализа особенностей подготовки курсантов в ведомственных вузах и выделенных структурных компонентов образовательной среды вуза правоохранительных органов, в числе основ-

ных деятельностных направлений формирования профессиональной компетентности курсантов определены следующие:

- учебная деятельность (учебный процесс);
- воспитательная деятельность (воспитательный процесс);
- морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- профессионально-служебная деятельность;
- научно-исследовательская деятельность.

Схематически основные сферы образовательной среды, объект, субъекты и направления деятельности концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов приведены на рисунке 7.

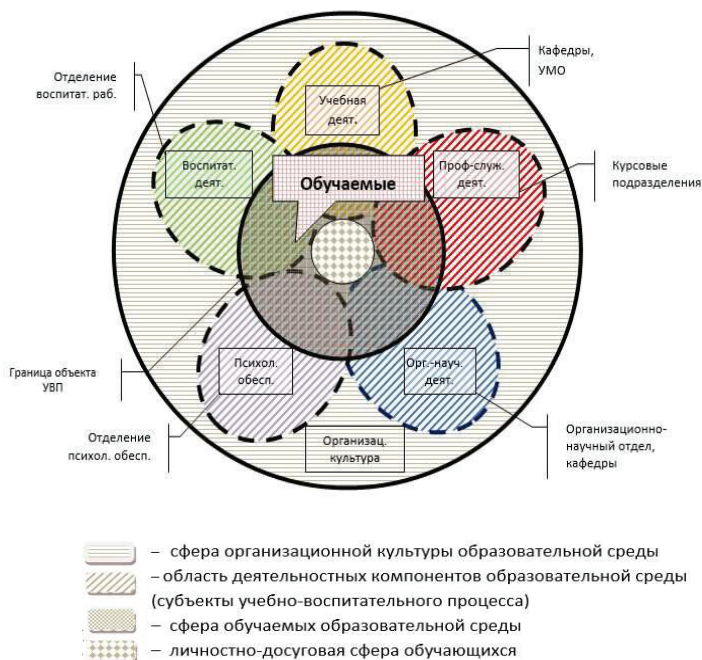


Рис. 7. Организационно-структурная модель концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов

Содержательное наполнение концепции. Как отмечалось выше, в числе основных деятельностных направлений формирования профессиональной компетентности курсантов нами определены:

учебная деятельность (учебный процесс); воспитательная деятельность (воспитательный процесс); морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; профессионально-служебная деятельность; научно-исследовательская деятельность.

Учебная деятельность (учебный процесс) – одна из ведущих деятельностей образовательной организации. Учебный процесс направлен на формирование общекультурных, профессиональных (в соответствии с ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки), а также профессионально-специализированных компетенций обучаемых, определяемых вузом.

Воспитательная деятельность (воспитательный процесс) – направлена на формирование у обучаемых общекультурных и профессиональных компетенций, а также развитие профессионально важных качеств сотрудника правоохранительных органов.

Профессионально-служебная деятельность курсантов – направлена на формирования комплекса профессиональных компетенций при непосредственном исполнении курсантами и слушателями служебных обязанностей, закрепленных за ними как сотрудниками правоохранительных органов. Профессионально-служебная деятельность курсантов и слушателей осуществляется по направлениям: а) служебная деятельность – формирование и закрепление профессиональных компетенций курсантов и слушателей в процессе служебной деятельности, уставных взаимоотношений и субординационного взаимодействия; б) профессиональная деятельность – формирование и закрепление профессиональных компетенций курсантов и слушателей при включении в деятельность (непосредственную или моделируемую) по решению профессиональных задач.

Научно-исследовательская деятельность курсантов и слушателей является средством подготовки высококвалифицированных специалистов для правоохранительных органов и направлена на формирование способности обучающихся анализировать научную информацию, правоприменительную и правоохранительную практику, обобщать отечественный и зарубежный опыт профессиональной деятельности, применять методы прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов.

Задачи и содержание работы по основным направлениям деятельности по формированию профессиональной компетентности в образовательной среде вуза правоохранительных органов.

Учебная деятельность. Основное содержание работы в рамках учебного процесса заключается в преподавании учебных дисциплин, входящих в базовую и вариативную части гуманитарного, социального и экономического цикла, а также информационно-правового и про-

фессионального циклов. Организация ознакомительной и производственной практик обучающихся, стажировки в практических органах.

В соответствии с ФГОС ВПО по специальности «Правоохранительная деятельность»¹ результативно учебная деятельность направлена на формирование способности выпускников решать следующие профессиональные задачи:

– в области правотворческой деятельности – формирование способности подготавливать нормативные акты; участвовать в разработке нормативных правовых актов в соответствии с профилем своей деятельности;

– в области правоприменительной деятельности – обосновывать и принимать решения в пределах должностных обязанностей, а также совершать действия, связанные с реализацией правовых норм; составлять юридические документы;

– в области экспертно-консультационной деятельности – оказывать юридическую помощь, консультировать по вопросам права; осуществлять правовую экспертизу нормативных актов;

– в области оперативно-служебной деятельности – обеспечивать законность и правопорядок, безопасность личности, общества и государства; защищать жизнь и здоровье граждан, охранять общественный порядок и др.;

– в области организационно-управленческой деятельности – организовывать работу малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач;

– в области научно-исследовательской деятельности – проводить прикладные научные исследования в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;

– в области педагогической деятельности – преподавать юридические дисциплины в общеобразовательных организациях, образовательных организациях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования; осуществлять правовое информирование и воспитание.

Воспитательная деятельность (воспитательный процесс). Наиболее значимыми направлениями воспитательной деятельности вуза (видами воспитания) в соответствии с концепцией воспитательной работы в ФСКН России определяются: государственно-патриотическое, профессиональное, нравственное, правовое, эстетическое и физическое.

Государственно-патриотическое воспитание – осуществляется в целях формирования у обучаемых качеств гражданина-патриота Российской Федерации. Основными задачами государственно-патриоти-

¹ Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 14 января 2011 года № 20 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Правоохранительная деятельность».

ческого воспитания обучаемых являются: формирование активной гражданской позиции сотрудника, позволяющей ему эффективно решать служебные задачи; формирование высокого морального духа сотрудников на основе существующих традиций правоохранительных органов; совершенствование интернационального воспитания обучаемых в духе дружбы народов Российской Федерации.

Основное содержание работы в рамках государственно-патриотического воспитания заключается в доведении до обучающихся материалов периодической печати о деятельности органов наркоконтроля, событиях в стране и мире; информирование обучающихся о принятых ведомственных нормативных актах, изменениях в законодательстве Российской Федерации; проведение встреч, вечеров с ветеранами, с участниками боевых действий; организация празднования государственных праздников и памятных дат, связанных с подвигами и достижениями патриотической направленности; проведение тематических мероприятий, посвященных дням воинской славы и памятным датам в истории России.

Профессиональное воспитание – осуществляется в целях формирования у обучающихся качеств, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей, связанных со спецификой деятельности органов наркоконтроля. Основными задачами профессионального воспитания являются: создание условий и мотивации профессионального роста обучающихся; обеспечение соответствия профессиональной и морально-психологической подготовки обучаемых решаемым сотрудниками правоохранительных органов задачам, личной примерности руководителей всех уровней в решении служебных задач; использование в воспитательных целях традиций правоохранительных органов.

Правовое воспитание – осуществляется в целях создания личностных основ неукоснительного соблюдения курсантами и слушателями требований нормативных правовых актов Российской Федерации и ведомственных документов. Основными задачами правового воспитания являются: повышение теоретической и практической подготовки обучаемых по правовым вопросам; изучение нормативных правовых актов, регламентирующих установленную сферу деятельности; правовое просвещение; контроль за соблюдением законности и правопорядка, служебной дисциплины, формирование у сотрудников антикоррупционного поведения.

Основное содержание работы в рамках профессионального и правового воспитания реализуется посредством проведения тематических вечеров, круглых столов, диспутов, квестов, направленных на профессиональное и правовое воспитание обучаемых; обеспечение изучения курсантами требований Присяги сотрудника правоохранительных органов, разъяснения значимости службы в правоохранительных органах и личной ответственности за исполнение

служебного долга, соблюдение дисциплины и законности; проведения торжественных ритуалов приведения к Присяге сотрудника, вручения курсантам погон и служебных удостоверений, закрепление табельного оружия; организации просмотра спектаклей, фильмов патриотической направленности, вовлечения обучающихся в антинаркотическое волонтерское объединение вуза; организации обсуждения в группах, на курсе, факультетах случаев нарушения дисциплины; проведения занятий в рамках информирования обучающихся, направленного на формирование антикоррупционного стандарта поведения; планового подведение итогов учебной и служебной деятельности; проведения конкурсов на лучшую учебную группу; организации встреч с руководством вуза и др.;

Нравственное воспитание – осуществляется в целях формирования у обучающихся морально-нравственных качеств, необходимых для оперативно-служебной деятельности, направленных на недопустимость правонарушений, в том числе нарушений, имеющих коррупционную направленность. Основными задачами нравственного воспитания являются: разъяснение курсантам и слушателям требований, предъявляемых со стороны общества к профессиональному и нравственному облику сотрудника полиции, а также социальной значимости правоохранительной службы; формирование антикоррупционного поведения; стимулирование потребности обучаемых в моральном самосовершенствовании; изучение и использование в нравственном воспитании индивидуальных особенностей обучаемых, влияние общественного мнения и здорового морально-нравственного климата в учебных и служебных коллективах; использование духовно-нравственного потенциала государственных и общественных организаций в интересах воспитания курсантов.

Эстетическое воспитание – осуществляется в целях развития духовного мира обучающихся. Основными задачами эстетического воспитания обучаемых являются: формирование эстетического отношения к форме одежды; повышение эстетической составляющей проводимых воспитательных мероприятий.

Основное содержание работы в рамках нравственного и эстетического воспитания заключается в организации и проведении: праздников, концертов, вечеров отдыха; знакомства обучаемых с творчеством художников, писателей, композиторов и поэтов; экскурсий, просмотров спектаклей и фильмов профессионально-нравственной направленности, посещения выставок и музеев; проведении конкурсов на лучшее оформление спальных помещений в общежитии вуза, выпуск стенгазет, организации работы Университета культуры, творческих объединений, кружков художественной самодеятельности; организации встреч обучаемых с представителями различных религиозных конфессий; организации шефской работы с ветеранами Великой Отечествен-

ной войны и тружениками тыла, членами ветеранской организации вуза; организации обсуждения в группах, на курсе, факультетах случаев нарушения норм морали и профессиональной этики.

Физическое воспитание – осуществляется в целях формирования у обучающихся устойчивых физических и морально-психологических качеств, необходимых для успешного осуществления оперативно-служебной деятельности. Основными задачами физического воспитания обучаемых являются: организация плановой физической подготовки; развитие в процессе физической и боевой подготовки навыков самообороны; пропаганда здорового образа жизни; популяризация лучших спортивных достижений. Реализуется физическое воспитание в процессе плановой физической подготовки; проведения спортивных соревнований; выполнения обучающимися контрольных упражнений и нормативов по профессионально-прикладным видам спорта и огневой подготовке; организации активного досуга, спортивных праздников и квестов в выходные и праздничные дни.

Перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у курсантов в процессе воспитательной деятельности, приведен в таблице 6.

Таблица 6

Перечень компетенций, формируемых у курсантов вузов правоохранительных органов, по направлениям образовательной деятельности вуза

Направление деятельности	Формируемые компетенции ¹	
	Общекультурные	Профессиональные
Учебная деятельность	ОК-1 – ОК-16	ПК-1 – ПК-37
Воспитательная деятельность	ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-11, ОК-12, ОК-13	ПК-11, ПК-30, ПК-31, ПК-36, ПК-37
Морально-психологическое обеспечение	ОК-7, ОК-8, ОК-11	ПК-25, ПК-29, ПК-30, ПК-31
Профессионально-служебная деятельность	ОК-1, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-13	ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-23, ПК-24, ПК-25, ПК-26, ПК-28, ПК-29, ПК-30, ПК-31, ПК-32
Научно-исследовательская деятельность курсантов и слушателей	ОК-9, ОК-14	ПК-33, ПК-34, ПК-35

¹ Компетенции приведены в соответствии с ФГОС ВПО, утвержденным приказом Минобрнауки РФ от 14 января 2011 года № 20 (ред. от 31.05.2011). Характеристика приведенных в Концепции компетенций приведена в разделе VI приложения 1: «Компетенции выпускника вуза правоохранительных органов по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность»».

Морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. В числе основных задач морально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса и служебной деятельности Программой психологического обеспечения выделяются следующие: изучение деловых, профессиональных и личностных качеств кандидатов на обучение и кандидатов на должности командиров учебных групп в рамках профессионально-психологического отбора; обеспечение процесса адаптации курсантов к условиям совмещения учебной и служебной деятельности; изучение и анализ общего морально-психологического состояния обучаемых; мониторинг уровня развития профессионально важных качеств курсантов и слушателей как сотрудников правоохранительных органов; диагностическое обеспечение качества и эффективности учебного процесса; осуществление психологического сопровождения и поддержки обучаемых; профессионально-психологическая подготовка обучаемых; проведение социально-психологической работы с учебными группами, направленной на поддержание благоприятного психологического климата и работоспособности коллективов.

По видам практической психологической работы морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса разделяется на: а) диагностическое обеспечение б) консультативное сопровождение; в) тренинговое сопровождение.

Диагностическое обеспечение включает в себя: профессионально-психологический отбор кандидатов на обучение (анализ материалов личных дел кандидатов на обучение, проведение профессионально-психологического тестирования абитуриентов, проведение собеседования с кандидатами, психологическое наблюдение, подготовка актов, заключений); профессионально-психологический отбор кандидатов на должности командиров учебных групп (анализ материалов личных дел кандидатов, проведение профессионально-психологического тестирования кандидатов направленного на определение лидерского потенциала, анализ взаимоотношений кандидатов с другими курсантами и курсовыми командирами, проведение собеседования с кандидатами, подготовка заключений, рекомендаций); мониторинг динамики развития профессионально важных качеств курсантов и слушателей в процессе обучения (включает анализ результатов профессионально-служебной деятельности, проведение профессионально-психологического тестирования обучаемых, ситуационно-поведенческая диагностика профессионально-психологических характеристик, анализ экспертных оценок, подготовка заключений); социально-психологические исследования в коллективах (включает диагностику морально-психологического климата в учебных коллективах, социометрические исследования учебных групп,

ситуационно-поведенческая диагностика с использованием ролевых игр, тренинговых упражнений и процедур, подготовка справок, заключений и др.).

Консультативное сопровождение направлено на поддержание работоспособности и психического здоровья курсантов и включает в себя проведение консультативных бесед по результатам психодиагностических исследований, индивидуальное консультирование по личным вопросам, проведение поддерживающих бесед; профессионально-психологическое консультирование по вопросам организации служебной деятельности, взаимодействия с курсантами и начальниками; проведение занятий и сеансов в кабинетах психологической регуляции и др.

Тренинговое сопровождение включает в себя: проведение социально-психологических и адаптационных тренингов, направленных на обеспечение групповой жизнедеятельности учебных групп и повышение адаптационного, коммуникативного и других потенциалов курсантов; проведение профессионально ориентированных тренингов, направленных на развитие профессионально-важных качеств обучаемых, формирование психологической готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и др. Перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у курсантов в процессе морально-психологического обеспечения, приведен выше в таблице 6.

Профессионально-служебная деятельность курсантов. Основное содержание работы в рамках обеспечения профессионально-служебной деятельности курсантов заключается в: проведении занятий, направленных на профессиональную подготовку курсантов и слушателей, обеспечивающую успешность осуществления служебной и профессиональной деятельности; организации контроля знаний профессионально-служебных кодексов и должностных инструкций; формировании управленческой компетентности курсантов из числа младших командиров (сержантский состав); проведении учений и тренировок, моделирующих ситуации профессионально-служебной деятельности; привлечении курсантов к охране общественного порядка; обеспечении прохождения ознакомительной и преддипломной практики; организации несения курсантами и слушателями нарядов; проведении построений, строевых смотров, парко-хозяйственных мероприятий; организации системы уставных взаимоотношений и субординационного взаимодействия. Перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у курсантов в процессе профессионально-служебной деятельности, приведен выше в таблице 6.

Научно-исследовательская деятельность курсантов и слушателей. Основными задачами научно-исследовательской деятельности курсантов и слушателей являются: вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу, проводимую кафедрами и научными подразделениями вуза; формирование исследовательских навыков обучающихся; развитие творческого мышления, эрудиции, расширение кругозора обучающихся; обучение применению теоретических знаний в практической деятельности; углубленное изучение и творческое освоение учебного материала; повышение качества подготовки специалистов.

Научно-исследовательская деятельность обучающихся подразделяется на научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс, и выполняемую во внеучебное время. Научно-исследовательская деятельность обучаемых, включаемая в учебный процесс, предусматривает: выступление на семинарских занятиях с сообщениями по анализу монографической литературы и справочных материалов; участие в обсуждении докладов, рефератов, дискуссионных статей; подготовку рефератов; выполнение заданий и курсовых работ научно-исследовательского характера; выполнение индивидуальных заданий исследовательского характера в процессе стажировки в органах наркоконтроля и др.

Научно-исследовательская деятельность обучающихся, выполняемая во внеучебное время, включает в себя: участие в выполнении научно-исследовательских работ, проводимых кафедрами и научными подразделениями вуза; работу в научных кружках и исследовательских проблемных группах; выступления с сообщениями на заседаниях кафедр при обсуждении теоретических проблем, монографий, научных статей и т.д.; участие в конкурсах, викторинах, семинарах; выступления с докладами и научными сообщениями на теоретических и научно-практических конференциях; подготовку обзоров по новинкам специальной литературы и архивным материалам по профилю обучения; участие в деятельности школы научного перевода; подготовку публикаций по результатам проведенных исследований и др. Перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у курсантов в процессе научно-исследовательской деятельности, приведен выше в таблице 6.

Критерии (показатели) оценки результативности. Основные критерии (показатели) оценки результативности формирования профессиональной компетентности курсантов нами сформулированы по направлениям профессиональной деятельности: правотворческой, правоприменительной, экспертно-консультационной, оперативно-служебной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогической.

В правотворческой деятельности: низкий уровень – участие в обсуждении нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности; средний уровень – внесение авторских предложений для разработки нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности; высокий уровень – способность к творческой разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности.

В правоприменительной деятельности: низкий уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе правосознания; соблюдение законодательства субъектами права; способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом исключительно по приказу руководства; способность применять нормативные правовые акты в стандартных ситуациях профессиональной деятельности; средний уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе развитого продуктивного правосознания, правового мышления; способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом в соответствии с правовой ситуацией; способность применять нормативные правовые акты, юридически правильно квалифицировать факты в различных, в том числе нестандартных, ситуациях профессиональной деятельности; высокий уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе развитого творческого правосознания, правового мышления и правовой культуры; обеспечение соблюдения законодательства субъектами права на высоком уровне; принятие решений и совершение юридических действий в точном соответствии с законом в различных, в том числе критических и экстремальных условиях профессиональной деятельности, а также в условиях правовой неопределенности ситуации.

В экспертно-консультационной деятельности: низкий уровень – способность толковать различные правовые акты на исполнительском уровне применительно к стандартным ситуациям; давать юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности в рамках существующих законов; средний уровень – способность толковать различные правовые акты на продуктивном уровне применительно к различным ситуациям; давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности в рамках существующих законов; высокий уровень – способность на высоком уровне толковать различные правовые акты применительно к различным, в том числе сложным нестандартным, ситуациям; давать высококвалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах

юридической деятельности в рамках существующих законов, а также в условиях нормативно-правовой неопределенности ситуации.

В оперативно-служебной деятельности: низкий уровень – сформированная исполнительская готовность к выполнению должностных обязанностей в типичных ситуациях профессиональной деятельности; средний уровень – сформированная готовность к выполнению должностных обязанностей в различных, в том числе нестандартных, ситуациях профессиональной деятельности; высокий уровень – сформированная творческая готовность к выполнению должностных обязанностей в различных, в том числе сложных и критических, ситуациях профессиональной деятельности.

В организационно-управленческой деятельности: низкий уровень – способность организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками; средний уровень – способность планировать коллективную профессиональную деятельность и организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками; высокий уровень – способность определять приоритеты профессиональной деятельности, планировать коллективную деятельность и организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками.

В научно-исследовательской деятельности: низкий уровень – способность участвовать в выполнении научных работ; средний уровень – способность самостоятельно осуществлять научную деятельность в соответствии с имеющимся планом; высокий уровень – способность самостоятельно планировать и осуществлять научную деятельность.

В педагогической деятельности: низкий уровень – способность проводить занятия по готовой программе и имеющемуся учебно-методическому материалу; средний уровень – способность самостоятельно подготавливать учебно-методический материал по имеющейся программе и проводить занятия с обучаемыми; высокий уровень – способность самостоятельно разрабатывать программу, подготавливать учебно-методический материал, и эффективно проводить занятия с обучаемыми.

Разработанные критерии (показатели) оценки результативности формирования профессиональной компетентности курсантов применимы в качестве ориентиров для постановки задач и оценки результатов производственной практики и профессионально-служебной деятельности курсантов, а также для оценки выпускной квалификационной работы и результатов научно-исследовательской деятельности.

Определенные в Концепции субъекты формирования профессиональной компетентности курсантов, охарактеризованные основные направления деятельности по формированию профессиональной

компетентности курсантов с определением компетенций, формируемых по каждому из направлений, а также обоснованные используемые образовательные формы и методы с точки зрения их применимости в вузе и результативности в решении поставленных задач – позволяють разработать комплексную программу формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов на весь период обучения.

3.2. Комплексная программа формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов

Для реализации педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов в исследовании разработана комплексная программа формирования профессиональной компетентности курсантов на весь период обучения¹ (далее Комплексная программа).

При разработке Комплексной программы проанализирована деятельность всех субъектов образовательной среды вуза правоохранительных органов и степень их участия в формировании профессиональной компетентности курсантов на разных годах обучения.

Логика построения Комплексной программы соответствует логике образовательного процесса в вузе, специфике преподаваемых дисциплин, процессов воспитания и развития личности обучаемых, на разных курсах обучения. Так, на этапе, связанном с комплектованием вуза курсантами, основной акцент делается на разработке профессиональных, психологических и медицинских требований к абитуриентам, критериях оценки их профессиональной пригодности к обучению, качественном профессиональном отборе кандидатов на обучение и оптимальном комплектовании учебных групп.

Учебный процесс обучения курсантов первого и второго курсов направлен на формирование компетенций в рамках учебных дисциплин преимущественно гуманитарного, социально-экономического и информационно-правового циклов, а также некоторых дисциплин профессионального цикла образовательной программы.

Воспитательное и морально-психологическое направления образовательного процесса на этом этапе преимущественно ориентированы на обеспечение адаптации курсантов к учебной и служебной деятельности; информирование курсантов об особенностях обучения и правилах поведения в вузе; сплочение учебных групп и формирование

¹ На примере вуза ФСКН России

в них благоприятного психологического климата; организацию деятельности общественных формирований на курсах. В этот период Социальной программой предусмотрено проведение с курсантами социально-психологических тренингов и ролевых игр по сплочению учебных групп, развитию коммуникативной компетентности и навыков общения; формированию конфликтной компетентности и др. Особое внимание на этом этапе уделяется выявлению курсантов склонных к нарушению служебной дисциплины, а также курсантов с низким адаптационным потенциалом нуждающихся в поддержке. Из этих курсантов формируется «группа повышенного психолого-педагогического внимания» и организуется сопровождающая работа с ними.

Профессионально-служебное направление образовательного процесса на этом этапе преимущественно нацелено на формирование правильного представления курсантов о выбранной профессии; формирование у них культуры уставных взаимоотношений, соблюдение служебной дисциплины и норм профессиональной этики сотрудников правоохранительных органов; организацию несения курсантами службы дневальными по курсу, дежурными по курсу (для младших командиров) и др. Также на этом этапе курсанты проходят первоначальную профессиональную подготовку, включающую профессионально-правовую, строевую, физическую, огневую, тактико-специальную подготовки. Особое внимание на этом этапе уделяется отбору командиров учебных групп и организации их профессионально-управленческой подготовки в «Школе младших командиров».

Организационно-научное направление образовательного процесса включает доведение до курсантов информации о необходимости включения в научную деятельность и возможностях участия в мероприятиях студенческого научного сообщества. Вовлечение курсантов в работу научных кружков кафедр, участие в вузовской студенческой конференции.

Компетенции, формируемые у курсантов на 1 и 2 курсах обучения в рамках учебного процесса, воспитательного процесса, морально-психологического обеспечения, а также профессионально-служебной и организационно-научной деятельности курсантов, приведены в приложении.

Учебный процесс курсантов третьего и четвертого курсов обучения направлен на формирование компетенций в рамках учебных дисциплин преимущественно профессионального цикла образовательной программы. Основной акцент на этом этапе делается на изучении правовых, административно-процессуальных и других юридических дисциплин.

Воспитательное и морально-психологическое направление образовательного процесса на этом этапе преимущественно нацелены на мониторинг и развитие профессионально важных качеств курсантов; психологическое обеспечение поддержания психического здоровья и предотвращения психологической усталости обучаемых; сопровождение жизнедеятельности учебных коллективов; государственно-патриотическое и правовое воспитание обучаемых. В этот период Комплексной программой предусмотрено проведение с курсантами профессионально ориентированных тренингов и деловых игр по развитию: профессиональной наблюдательности, внимания, памяти; эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции в условиях профессиональной деятельности и др.

Профессиональное направление образовательного процесса на этом этапе сконцентрировано на организации служебной деятельности курсантов и создание практических условий развития их профессионально важных качеств. Кроме несения курсантами службы дневальными и дежурными по курсу предусмотрено привлечение курсантов старших курсов к более ответственным нарядам: видеонаблюдателя дежурной части, дежурного по учебному корпусу и др. Наиболее успешные командиры учебных групп, отделений привлекаются к проведению занятий в «Школе младших командиров» с курсантами младших курсов. Также курсанты проходят ознакомительную практику в территориальных органах наркоконтроля.

Организационно-научное направление образовательного процесса обеспечивает участие обучающихся в научных кружках кафедр, в межвузовских и общероссийских конференциях, конкурсах лучших научных работ, докладов и рефератов.

Компетенции, формируемые у курсантов на 3-м и 4-м курсах обучения в рамках учебного процесса, воспитательного процесса, морально-психологического обеспечения, а также профессионально-служебной и организационно-научной деятельности курсантов, приведены в приложении.

Учебный процесс курсантов и слушателей пятого курса обучения направлен на формирование компетенций в рамках учебных дисциплин профессионального цикла образовательной программы и подготовку выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности. Основной акцент на этом этапе делается на изучении дисциплин, отражающих профессиональную специфику деятельности органов наркоконтроля.

Воспитательное и морально-психологическое направления образовательного процесса на этом этапе преимущественно нацелены на обеспечение жизнедеятельности учебных коллективов, сопровождение преддипломной практики слушателей; индивидуальное сопро-

вождение слушателей и формирование у выпускников психологической готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. В этот период Комплексной программой предусмотрено проведение профессионально ориентированных тренингов и деловых игр, направленных на формирование у обучаемых установок на достижение высоких результатов в самостоятельной профессиональной деятельности, формирование психологической готовности курсантов, обеспечивающей последующее “вхождение” в новую должность и служебный коллектив.

Профессиональное направление образовательного процесса на этом этапе обеспечивает сопровождение производственной практики слушателей в территориальных практических органах, а также организацию служебной деятельности слушателями при непосредственном включении их в профессионально-служебную деятельность института.

Организационно-научное направление образовательного процесса обеспечивает проведение исследований курсантов и оформление результатов в рамках выполнения выпускных квалификационных работ.

Компетенции, формируемые у курсантов на 5-м курсе обучения в рамках учебного процесса, воспитательного процесса, морально-психологического обеспечения, а также профессионально-служебной и организационно-научной деятельности курсантов, приведены в приложении.

Таким образом программа состоит из шести разделов, отражающих логику организации образовательного процесса на весь период их обучения в вузе включающих раздел посвященный качественному комплектованию вуза курсантами и разделы организации учебно-воспитательного процесса и профессионально-служебной деятельности курсантов последовательно с первого по выпускной курсы¹.

¹ Полное описание комплексной программы формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов на весь период обучения приведено: *Евтихов О.В.* Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов: монография / О.В. Евтихов, В.А. Адольф. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. 378 с.

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

В главе представлены методические материалы реализации концепции и комплексной программы формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза. В частности:

– для обеспечения *учебного процесса* вуза правоохранительных органов в главе описаны особенности организации практико-ориентированной подготовки курсантов с использованием интерактивных методов. Представлена авторская трехэтапная модель проведения профессионально-ориентированной деловой игры с описанием используемых игротехнических методических средств. Обоснованы принципы организации и проведения подобных занятий, повышающие их результативность, а также факторы, влияющие на устойчивость произведенных изменений;

– для обеспечения *воспитательного процесса* вуза правоохранительных органов представлены авторские методические разработки по подготовке и проведению дисциплинарной и профилактической воспитательных бесед с обучающимися;

– для обеспечения *деятельности психологической службы* вуза в главе разработаны рекомендации по использованию тренинговых технологий в обеспечении учебно-воспитательного процесса вуза правоохранительных органов. Охарактеризованы психодиагностические, обучающие и развивающие возможности тренинга и разработана модульная программа тренингов формирования профессионально важных качеств и сопровождения курсантов. Разработаны практические рекомендации по организации и проведения тренингов, а также принципы и условия эффективности профессионально-психологического тренинга;

– для обеспечения *профессионально-служебной деятельности* курсантов разработана психолого-педагогическая программа формирования лидерского потенциала командиров учебных групп. Определены основные субъекты и направления деятельности по формированию лидерского потенциала командиров учебных групп в вузе правоохранительных органов.

4.1. Особенности организации практико-ориентированной подготовки обучающихся с использованием интерактивных методов обучения

В настоящее время в процессе профессиональной подготовки курсантов в вузах правоохранительных органов особое внимание уделяется практико-ориентированному обучению с использованием активных и интерактивных методов обучения. Использование деловой игры и других тренинговых технологий, помогает преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и может выступать в качестве мостика между теоретическими знаниями, с одной стороны, и практикой – с другой. В традиционных формах профессиональной подготовки предполагается, что вначале специалист получает информацию и только через неопределенное время – возможность ее использования. Только тогда происходит реальная оценка субъектом применимости полученного знания и закрепление того, что еще от них осталось¹. Практико-ориентированное обучение в вузах правоохранительных органов основано на представлении курсантам возможности применения полученных знаний в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности.

Для повышения успешности решения задачи развития профессионально важных качеств обучаемых в рамках учебного процесса в исследовании разработана трехэтапная модель профессионально-ориентированной деловой игры, проводимой на практических занятиях, а также сформулирован ряд принципов, обеспечивающих ее эффективность. Под профессионально-ориентированной деловой игрой понимается игровая процедура, в основе которой лежит имитация профессиональной деятельности, рабочего процесса, моделирование реальной профессиональной ситуации. В профессионально ориентированной деловой игре перед участниками ставятся задачи, аналогичные тем, которые они будут решать в профессиональной деятельности. В процессе деловой игры создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и актуальной деятельности в моделируемых ситуациях профессионального взаимодействия. Процессуально в деловой игре могут быть задействованы разные тренинговые методы: кейс-метод, метод разыгрывание ролей, групповая дискуссия, мозговой штурм, психогимнастические упражнения.

¹ *Макшинов С.И.* Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография. СПб.: Образование, 1997.

Профессионально-ориентированная деловая игра в исследовании рассматривается в рамках когнитивно-поведенческой концепции, в которой поведение человека неразрывно связано с пониманием и интерпретацией данного поведения. Человек не просто совершает поступки, он так или иначе объясняет себе причины этих поступков (или «отсутствии» причин). Именно это объяснение, которое во многом детерминировано самовосприятием человека, его представлением о том, как его воспринимают окружающие, а также интерпретация личного опыта и имеющихся у него желаний и потребностей во многом определяют его поступки. Поэтому, формулируя цель – изменить неконструктивное поведение человека, необходимо изменить конструкты интерпретации данного поведения этим человеком (когнитивные конструкты). Исходя из этого для использования в рамках учебного процесса профессионально-ориентированная деловая игра выстроена из трех взаимодополняющих этапов, направленных на решение последовательно выстроенных задач:

1) проявление неэффективных форм профессионального поведения (взаимодействия) в определенной проблемной ситуации;

2) определение более конструктивной модели профессионального поведения;

3) закрепление (отработка) конструктивной модели поведения в рассматриваемой проблемной ситуации.

Первый этап работы носит диагностический характер и направлен на выведение из внутреннего плана во внешний модифицируемой или вновь формируемой модели профессионального поведения или взаимодействия, а также когнитивных стереотипов понимания и интерпретации обучаемыми этого поведения. Он направлен на формирование ответа на вопрос: «Как мы обычно поступаем в конкретной профессиональной ситуации?». На практике этот этап реализовывается через первичное разыгрывание обучаемыми ситуации в контексте профессионального взаимодействия с использованием кейс-метода (Case study), или вербализацию (обсуждение) на основе метода анализа ситуации. При использовании кейс-метода обучаемым предлагается на основе кейс-задания разыграть ситуацию, моделирующую фрагмент профессионального взаимодействия, в которой представлен сюжет профессиональной деятельности. Это позволяет вывести во внешний план первоначальные поведенческие конструкты (шаблоны), требующие преобразования.

При использовании метода анализа ситуаций рассматриваемые ситуации для обсуждения предварительно приготавливаются преподавателем или предлагаются обучаемыми непосредственно в ходе занятия. В процессе анализа ситуации показало результативность использование опыта работы Балинтовских групп, в которых собира-

ются специалисты для обсуждения профессиональных проблем. Использование сценария Балинтовских групп требует наличия у обучаемых соответствующего опыта профессиональной деятельности и наиболее эффективно в работе со специалистами в рамках курсов повышения квалификации. В традиционных Балинтовских группах процедура строится по следующему последовательно выстроенному сценарию: 1) участник описывает ситуацию из области профессиональной деятельности, в которой заложена неразрешенная проблема; 2) остальные участники задают вопросы, направленные на уточнение и прояснение ситуации; 3) каждый участник высказывает свой сценарий (способ) выхода из данной ситуации. Первые две стадии сценария работы Балинтовских групп применимы в рассматриваемой модели для выведения из внутреннего плана во внешний модифицируемых или вновь формируемых моделей поведения.

Второй этап работы заключается в построении во внешнем плане идеальных (профессионально эффективных) моделей поведения и обеспечивающих их когнитивных конструктов. Иными словами, он направлен на формирование ответа на вопрос: «Как следует поступать в данной профессиональной ситуации?». При использовании на этом этапе работы сценария балинтовских групп задействована третья стадия, рассмотренная выше. Также на этом этапе результативны методы групповой дискуссии и мозгового штурма. Групповая дискуссия результативна при моделировании сложного решения рассматриваемой ситуации. Она позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции. В некоторых случаях для повышения активности участников дискуссии полезно ознакомить их с рекомендациями организации групповой дискуссии, описанными К. Рудестамом: а) избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически; б) избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти; в) избегайте таких методов «уменьшения конфликта», как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи; г) рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений¹.

Использование метода мозгового штурма на этом этапе деловой игры результативно в случаях, когда варианты разрешения рассматриваемой проблемной ситуации можно сформулировать несколькими фразами. При использовании метода мозгового штурма

¹ Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: Питер, 2008. С. 67.

необходимо помнить основное правило этого метода – нельзя останавливать процесс генерации идей их преждевременной субъективной оценкой. Если выдвигаемые идеи сразу сталкиваются с оценочным суждением в свой адрес, наступает «аналитический паралич», который приводит к резкому снижению потока предложений. Именно поэтому оценки высказываются только на этапе обсуждения, после того как предложены все возможные варианты решения. Процессуально действие строится следующим образом. Участникам разъясняется процедура реализации метода мозгового штурма. Далее напоминаются начальные условия проблемной ситуации, разыгранной или вербализованной на первом этапе, которая оформляется в вопрос: «Как лучше поступить в данной профессиональной ситуации?». Все высказанные идеи-решения записываются на флип-чарте без оценки. Завершающим этапом является обсуждение идей по критерию их соответствия первоначальным условиям и принятие наиболее эффективных из них.

Традиционные правила проведения мозгового штурма:

- а) отсутствие критики на этапе предложения идей – недопустимо не только делать критические или оценочные высказывания, но и демонстрировать критическое отношение к высказанной идее другими невербальными способами;
- б) поощрение идей – необходимо сделать акцент на количестве идей и поощрять каждую новую идею;
- в) равноправие участников – каждый участник должен чувствовать, что его идея стоит рассмотрения;
- г) свобода ассоциаций – любая идея принимается без комментариев;
- д) запись всех идей – их необходимо записывать в авторском предложении без редактирования.

На заключительном этапе рассматриваемой модели происходят модификация (закрепление) желаемого поведения участников в сторону максимального приближения к выработанному на втором этапе эталону и его закрепление во внутреннем плане. Данный этап реализуется в процессе повторного разыгрывания первоначальной ситуации и выполнения дополнительных развивающих упражнений и процедур.

Нередко преподаватели на практических занятиях исключают последний этап, объясняя это ограничениями во времени и другими, вероятно значимыми причинами. Это неоправданно, т.к. именно последний этап является закрепляющим формируемое поведение, и только на этом этапе формируются профессионально важные качества обучаемых. Поэтому он имеет важное значение и придает смысл практическим занятиям в практико-ориентированном обучении.

Кратко задачи, формы реализации и используемые активные и интерактивные методы на каждом этапе деловой игры приведены в таблице 7.

Задачи, формы реализации и используемые методы на каждом этапе деловой игры

Этапы	Решаемые задачи	Форма реализации	Используемые методы
1 этап	проявление неэффективных форм профессионального поведения (взаимодействия) в определенной проблемной ситуации	первичное разыгрывание обучаемыми проблемной ситуации в контексте профессионального взаимодействия	– кейс-метод (Case study); – разыгрывание ролей; – вербализация на основе метода анализа ситуации
2 этап	определение более конструктивной модели профессионального поведения	построение во внешнем плане идеальных (профессионально эффективных) моделей поведения в рассматриваемой ситуации	– групповая дискуссия; – метод мозгового штурма; – сценарий работы Балтинговских групп
3 этап	закрепление (отработка) конструктивной модели поведения в рассматриваемой проблемной ситуации	модификация (закрепление) желаемого поведения участников в сторону максимального приближения к выработанному на втором этапе эталону и его закрепление во внутреннем плане	– разыгрывание ролевой ситуации; – выполнение упражнения

В заключение отметим, что результативность использования интерактивных методов на практических занятиях обусловлены соблюдением ряда принципов организации и проведения подобных занятий. Наиболее значимые в этом ряду на наш взгляд следующие:

- принцип свободной пространственной организации – обеспечение возможности свободного расположения обучаемых в аудитории, их передвижения и объединения в микрогруппы по необходимости;

- принцип профессионального наполнения – обеспечение широкого иллюстрирования поставляемых знаний и опыта примерами из реальной профессиональной практики, их обсуждение или разыгрывание.

- принцип профессионального соответствия – максимизация подобия между профессиональной и моделируемой ситуациями;

- принцип конгруэнтности – передаваемые обучаемым знания и формируемые навыки не должны входить в принципиальные противоречия с профессиональными и личностными этическими нормами;

- принцип доступности – формулировка и преподнесение информации таким образом, чтобы обучаемые без больших затруднений понимали область и способы ее применения.

Важным условием результативности практико-ориентированного обучения является устойчивость произведенных изменений. На устойчивость изменений во многом влияют следующие факторы:

- степень соответствия приобретенных знаний и опыта профессиональной Я-концепции обучаемых. Полученные в ходе занятия знания и опыт должны быть встроены в Картину мира человека, найти там соответствующее отражение;

- достаточность уровня сформированности навыков для их сохранения и возможности воспроизведения в соответствующих ситуациях;

- возможность практического закрепления полученного опыта в реальной профессиональной деятельности. Невостребованные знания и опыт со временем вытесняются.

4.2. Подготовка и проведение дисциплинарной и профилактической (поддерживающей) воспитательных бесед с обучающимися

Особенности обучения в вузе правоохранительных органов, совмещение в процессе обучения учебной служебной деятельности связаны с высокими физическими нагрузками, что может приводить к выраженному переутомлению обучаемых, проявлению психической дезадаптации, дезорганизующе воздействовать на биосоциальные функции человека, а в некоторых случаях, при неправильном сопровождении, и к эмоциональным срывам курсантов. Круглосуточное пребывание курсантов на территории вуза, совместное проживание в условиях казарменного размещения способствуют усилению процессов групповой динамики и неформального лидерства в учебных взводах, повышают конкурентное взаимодействие между курсантами и нередко приводят к выраженному конфликтному взаимодействию курсантов, нарушениям ими служебной дисциплины и неуставным взаимоотношениям. В связи с этим комплексной программой формирования профессиональной компетентности курсантов в рамках воспитательной работы в вузе правоохранительных органов особое внимание уделяется выявлению курсантов с низким адаптационным потенциалом, нуждающихся в поддержке, а также курсантов, склонных к нарушению служебной дисциплины. Из этих курсантов формируется «группа повышенного психолого-педагогического внимания».

Работа с обучающимися, отнесенными к группе повышенного психолого-педагогического внимания, требует от руководителей учебно-строевых подразделений, а также сотрудников подразделений морально-психологического обеспечения, компетентности в проведении индивидуальных воспитательных бесед. Ниже приведены

рекомендации, описывающие алгоритм проведения дисциплинарной и профилактической (поддерживающей) воспитательных бесед.

Подготовка и проведение дисциплинарной воспитательной беседы с курсантами включенными в группу повышенного психолого-педагогического внимания.

Одним из методов воспитательной работы в вузах правоохранительных органов является проведение с курсантами воспитательной беседы. В самом общем виде воспитательные беседы можно разделить на два вида: дисциплинарные и профилактические. Необходимость проведения дисциплинарных воспитательных бесед вызвана либо возникновением проблем и сбоев в деятельности курсанта и необходимостью критической оценки его работы, либо фактами нарушения им служебной дисциплины и профессиональной этики сотрудника. Этим они существенно отличаются от профилактических воспитательных бесед, которые обычно проводятся на примерах нарушения дисциплины другими обучаемыми. Можно с уверенностью утверждать, что дисциплинарная воспитательная беседа является одной из самых сложных форм воспитательной работы, и ее неправильное проведение может привести к появлению психологических травм у воспитуемого курсанта. Неудивительно, что многие руководители по возможности стремятся уклониться от осуществления подобного рода деятельности, делегируя ее сотрудникам подразделений морально-психологического обеспечения.

Главная цель дисциплинарной воспитательной беседы – не наказать виновного, а ликвидировать несоответствие между требованиями и фактическим поведением обучаемого курсанта. На психологическом уровне это означает отражение в «Картине мира» курсанта (включающей в себя весь спектр его представлений о себе и окружающем мире, а также норм и ценностей) тех необходимых изменений, которые исключат в дальнейшем проявление нежелательного поведения и оформят правильное представление о желательном поведении. При этом следует понимать, что наказание производится лишь для закрепления желаемых изменений в представлениях человека и в меньшей степени является средством этих изменений. Иначе говоря, на момент вынесения наказания человек должен иметь четкое представление о том, за что его наказывают, понимать, «как не надо поступать» и «как надо поступать в дальнейшем» в рассматриваемых ситуациях, и быть согласен с этим. В ином случае наказание малоэффективно, хотя нередко оно несет и назидательную функцию для окружающих.

Подготовка и проведение воспитательной беседы включает два этапа: подготовительный и основной.

1. Подготовительный этап. На подготовительном этапе проводится предварительное изучение дисциплинарного проступка и личности обучаемого, его совершившего. В наиболее полном виде эта работа включает анализ: а) сути проступка и его возможных последствий (объективная характеристика проступка); б) морально-психологической составляющей проступка; в) личности курсанта, допустившего проступок.

Объективная характеристика проступка включает определение сущности проступка, восстановление событийности, участников и анализ возможных последствий, а именно:

- определение сущности проступка – включает поиск ответов на вопросы: «Какое правило нарушено?», «К какой деятельности оно относится?», «Нанесен ли ущерб, если да, то его вид (моральный или материальный) и примерная величина?»;

- определение времени, продолжительности и места изучаемого действия;

- определение лиц, присутствовавших во время проступка (участующих, свидетелей и пострадавших, если таковые имеются).

Морально-психологическая характеристика проступка определяется на основе изучения морально-психологических последствий проступка, а также мотивов и степени вины курсанта (далее по тексту – сотрудника). Оценка морально-психологических последствий проступка включают анализ того, кому и какой морально-психологический ущерб был нанесен данным проступком. Ущерб может быть нанесен другому человеку, авторитету руководителя или имиджу сотрудника полиции в целом, морально-психологическому климату в подразделении, организационной культуре и т.п. Значение имеет коллективно-групповая реакция на данное событие, а именно: проступок вызвал осуждение коллектива, был встречен равнодушно или вызывает сочувствие у других членов коллектива, а также то, может ли данный поступок вызвать подражание в дальнейшем.

При оценке мотивов действий сотрудника, допустившего проступок, имеют значение следующие факторы:

- нарушение было умышленное и преднамеренное или случайное;
- нарушение проявлено в результате халатности, небрежности и забывчивости или по незнанию сотрудником соответствующих нормативных документов и указаний руководителя.

На степень вины влияют смягчающие иотягчающие факторы. В качестве обстоятельств, смягчающих вину сотрудника, могут быть:

- нечеткое руководство, ошибки при постановке задачи и организации деятельности;

- бесконтрольность, низкая требовательность непосредственного руководителя;

– наличие в коллективе негативных традиций, соответствующих содержанию данного проступка, наличие отрицательных примеров со стороны непосредственного руководства.

Факторами, отягчающими вину, являются:

- проступок совершен повторно;
- имеют место существенные негативные последствия проступка.

Оценка личности сотрудника включает получение и анализ информации о сотруднике, допустившем проступок:

- стаж работы и трудовая история;
- оценка профессиональных качеств, наличие поощрений;
- оценка морально-психологических качеств – как характеризуется сотрудниками, психологом, непосредственным руководителем (в случае если беседу проводит вышестоящий руководитель), какие отношения с коллективом (пользуется – не пользуется уважением и авторитетом) и т.п.

2. *Основной этап проведения беседы.* В процессе основного этапа проведения дисциплинарной воспитательной беседы сотрудник, ее проводящий (руководитель, психолог, инспектор подразделения воспитательной работы, далее по тексту – «педагог»), решает содержательные задачи: 1) восстанавливает событийность, проверяя достоверность собранной ранее информации и уточняя сущность проступка; 2) оценивает степень осознания сотрудником вины (если таковая существует); 3) производит изменения в «Картине мира» сотрудника о том, как надо поступать в дальнейшем, чтобы не допустить или предотвратить подобные ситуации и проступки.

В соответствии с этими задачами основной этап дисциплинарной воспитательной беседы состоит из трех основных подэтапов: 1) описательный этап – восстановление событийности; 2) преобразующий этап – преобразование когнитивных представлений и установок сотрудника; 3) завершающий этап – закрепление результатов беседы.

Описательный этап. На этом этапе происходит восстановление событийности «Что произошло?» и определение психологических причин того: «Как такое могло случиться?». «Педагог» может не иметь точную картину события, ему могут быть неизвестны все факты, или они могут быть искажены, он может не знать предшествующей ситуации и т.п. Поэтому на данном этапе ему необходимо отбросить мнение об исключительной правильности и неизбежности собственных представлений и убеждений и приложить усилия для того, чтобы восстановить реальную событийность.

Основной вопрос, на который необходимо получить достоверный ответ, можно сформулировать так: «Что же все-таки произошло?». Для этого необходимо раскрыть предварительную информацию, к которой имеет непосредственное отношение сам «педагог», и попросить

достроить ее дальше. Например: «Вчера я узнал, что вы Как вы можете это прокомментировать?». Если ситуация оказывается более сложной, а первоначальная версия, известная «педагогу», не совсем соответствует той, которую предъявляет в объяснении сотрудник, необходимо предложить ему подробно рассказать весь ход событий.

«Педагогу» на этом этапе важно меньше говорить и больше слушать, уверенно и спокойно держаться, вести диалог преимущественно из позиции «понимающего взрослого», а не «воспитывающего родителя». Также необходимо уметь правильно задавать нужные вопросы; быть «хозяином», а не «гостем» и добиваться от курсанта ответов на поставленные вопросы; пресекать попытки уклониться от ответов, например, через высказывание отношения, а не описание события или через упреждающее признание вины. Например, на вопрос: «Расскажите, пожалуйста, что произошло?» – сотрудник может ответить: «Да, я виноват и признаю это». В этом случае полезно его поправить: «Простите, но я сейчас не спрашивал, считаете вы себя виноватым или нет, а спросил, что произошло» и т.п.

Преобразующий этап. На этом этапе происходит преобразование когнитивных представлений и установок сотрудника. Необходимо закрепить понимание того, что именно было нарушено. Далее происходит преобразование вопроса: «Как не нужно поступать?» – в вопрос: «Как нужно поступать в подобной ситуации в дальнейшем?». Это можно сделать следующим образом. После того как событийность восстановлена, необходимо попросить сотрудника сказать (или проговорить еще раз), какие правила были нарушены. Если понимание сотрудника не совсем точно, его необходимо поправить. Бессмысленно наказание человека, если оно не связано с соответствующим поведением.

Следующие вопросы, на которые полезно получить ответы: «Как нужно было поступить в этой ситуации, чтобы предотвратить нежелательное поведение?», «Что помешало или не помогло поступить иначе?». Важно помочь сотруднику запустить внутренние механизмы саморегулирования поведения, не допускающие в дальнейшем подобных проступков.

Завершающий этап. На этом этапе происходит закрепление результатов беседы, принятие сотрудником соответствующих обязательств, определение необходимости наказания, проверка психологической готовности к нему сотрудника.

Существует правило: наказан не тот, кого наказали, а тот, кто признал себя наказанным. Если наказание превышает степень субъективного осознания вины, человек будет чувствовать несправедливость по отношению к себе и, соответственно, обиду. А бывает, что

сотрудник психологически наказывает себя гораздо сильнее, чем это можно сделать административно.

Дни ориентировки в степени осознания вины (если таковая существует) можно предложить сотруднику самому определить, заслуживает ли он наказания, и если да, то какого. В любом случае решение о применении или неприменении наказания, принимает руководитель, исходя из имеющихся обстоятельств и условий. При этом необходимо соблюдать важное правило – человек наказывается за конкретный проступок, а не за то, что он такой человек. Для этого можно использовать прием «разделения персоны», который состоит из трех действий:

– отделение нежелательного поведения. В личности человека выделяется положительная сторона, которая отделяется от нежелательного поведения. Например, «...до этого момента я знал вас как хорошего сотрудника, который известен у нас своими отличными результатами. К сожалению, сейчас проявилась и другая сторона, проявившаяся в ...»;

– связывание нежелательного поведения с наказанием. Например: «За этот проступок я должен вас наказать (если следует наказание) или предупредить (если вы решили ограничиться предупреждением) независимо от отношения к вам лично»;

– закрепление результата обязательствами сотрудника. Например: «Пообещайте мне, что в дальнейшем мы будем с вами встречаться только по хорошему поводу».

Беседу полезно заканчивать на положительной ноте. По окончании беседы воспитуемый должен иметь четкие представления о том: а) как не следует поступать в данной ситуации; б) как следует в будущем поступать в подобной ситуации. При этом он должен принять соответствующие обязательства, даже если и получит взыскание. Наказание не должно восприниматься как «я за это уже рассчитался, поэтому ничем не обязан».

Также в процессе анализа проступка руководителю полезно получить ответы на ряд вопросов, которые могут помочь в дальнейшем оптимизировать управленческую деятельность, а именно:

– какие недостатки организации управленческой деятельности выявил данный проступок?

– при каких обстоятельствах проступок можно было бы предотвратить?

– по чьей вине он не был предотвращен?

Воспитание личности курсанта как сотрудника полиции – достаточно сложная и трудоемкая работа, предъявляющая серьезные требования к профессионализму всех субъектов воспитательного процесса, она не терпит спонтанности, а требует серьезного

отношения, качественной подготовки и педагогического мастерства. В свою очередь, эффективное проведение руководителем дисциплинарной воспитательной беседы позволяет сформировать личность курсанта как сотрудника полиции в соответствии с предъявляемыми к нему профессиональными требованиями.

Особенности проведения профилактической (поддерживающей) беседы с обучаемыми.

Основная задача профилактической (поддерживающей) беседы – оказание помощи обучаемым в разрешении сложных жизненных ситуаций. Профилактическая беседа рассматривается как составная и обязательная часть работы с обучаемыми, находящимися в состоянии психологического кризиса. Психологический кризис в жизни человека может возникнуть внезапно (под влиянием сильного аффекта). Но чаще внутренняя душевная напряженность накапливается постепенно, сочетая в себе разнородные негативные эмоции. Они накладываются одна на другую, озабоченность переходит в тревогу, тревога может смениться безнадежностью. В результате человек может потерять веру в себя, в способность преодолеть неблагоприятные обстоятельства, возникает внутренний конфликт «неприятия самого себя», «самоотрицание», теряется смысл жизни.

Беседа с курсантом, находящимся в состоянии психологического кризиса, – дело чрезвычайно тонкое, специфичное и требует предварительной подготовки. Но порой обстоятельства складываются так, что проводить беседу необходимо безотлагательно.

При проведении профилактической беседы немаловажное значение имеют следующие факторы:

– *время беседы.* Желательно назначить беседу в свободное время после занятий, т.к. разговор в свободное время легче становится доверительным;

– *поведение во время беседы.* Необходимо демонстрировать собеседнику свою заинтересованность в беседе, поэтому нежелательно производить действия, убеждающие собеседника в обратном (посматривать на часы, выполнять какие-либо сопутствующие дела и т.п.);

– *конфиденциальность беседы.* Важнейшим условием профилактической беседы является ее конфиденциальность. Это значит, что любая информация, полученная во время беседы, не может быть передана без его согласия кому бы то ни было, а тем более стать предметом обсуждения в коллективе. Нарушение этого принципа подрывает основу доверия, что в конечном итоге делает дальнейшую профилактическую работу чрезвычайно затруднительной, а порой и просто невозможной.

В структуре профилактической воспитательной беседы выделяются четыре этапа.

Первый (начальный) этап беседы. Главная задача этого этапа заключается в установлении эмоционального контакта с курсантом, установление взаимоотношений «сопереживающего партнерства», которые характеризуются высокой степенью доверительности. Необходимо постараться убедить курсанта в том, что его проблемы будут поняты, что вы искренне разделяете его заботы и трудности. Этим уменьшается степень эмоциональной напряженности собеседника, и вы предоставляете ему возможность более откровенно говорить о своей ситуации и переживаниях.

На этом этапе необходимо выслушать собеседника терпеливо и сочувственно, без сомнения и критики. Даже если вы не разделяете высказанных собеседником оценок, иначе смотрите на окружающих его людей, на сложившуюся ситуацию, не спешите сразу противоречить, опровергать, высказывать свои взгляды. Необходимо приложить усилия для понимания «Картины мира» собеседника, а не спешить навязывать ему свою. Первый этап беседы – это только внимательное (эмпатическое) выслушивание, сопровождающееся искренним (непоказным) стремлением понять курсанта. Все вопросы, уточнения должны иметь познавательный характер и не нести в себе элементов сомнения в правомерности его мнений и представлений.

В процессе этого этапа беседы формируется более полное представление о личности обучаемого, его потребностях и интересах, его ценностях, жизненной направленности. Необходимо уточнить также сведения о близких ему людях, так как именно они (родственники, друзья, товарищи) часто являются теми резервными источниками помощи и поддержки, которые будут способствовать преодолению настоящего кризиса.

Слушая собеседника, необходимо обращать внимание не только на его слова, но и постараться выявить подтекст, заметить возможные недомолвки, следить за манерой общения и поведения, особенностями речи, жестов, мимики собеседника.

Второй этап беседы. В ходе второго этапа уточняется последовательность событий, в результате которых сложилась кризисная ситуация, выясняется, что повлияло на душевное состояние обучаемого, и производится работа с отношением к этим событиям. Один из наиболее существенных моментов этого этапа – снятие у собеседника ощущения безвыходности его жизненной ситуации.

Установив причины и последовательность развития психологического кризиса, необходимо (по возможности) соответствующими высказываниями преодолеть имеющееся у курсанта представление об исключительности его неблагоприятной ситуации, убедить в том, что

подобные ситуации возникают и у других людей, что положение дел вполне поправимо и причины могут быть устранены (прием «преодоление исключительности ситуации»). Однако использование этого приема не должно интерпретироваться собеседником как недооценивание (упрощение или игнорирование) его проблемной ситуации.

На этом этапе полезно использовать вопросы, сформулированные таким образом, чтобы сам ответ на них предполагал изменение позиции человека по отношению к его проблемам и трудностям. Здесь необходимо помнить золотое правило психотерапии: «Если не можешь изменить обстоятельства – измени свое отношение к ним».

Если курсант, рассказывая о своей жизни, службе, учебе, рассказывал не только о трудностях, но отметил и некоторые личные успехи и достижения, то полезно тактично подчеркнуть эти успехи, формируя у собеседника представление о себе как о личности, способной к преодолению жизненных невзгод (прием «поддержка успехами и достижениями»). Также в ходе этого этапа целесообразно использовать приемы, поддерживающие и углубляющие содержание беседы, такие как «структурирование беседы» и «внимание к содержанию». Прием структурирования беседы реализуется в высказываниях, направленных на внесение последовательности в рассказ. В результате переживаемой эмоциональной напряженности собеседник может забегать вперед или пропускать в своем рассказе некоторые моменты, иногда весьма существенные, в то же время фиксируясь на психотравмирующих эпизодах. Установление последовательности фактов, приведение их в определенную систему во многих случаях приводит собеседника к изменению оценки ситуации, осознанию им того, что ситуация, воспринимаемая им как неблагоприятная, вполне поправима. Следует учитывать, что и сам процесс рассказа о своей ситуации и переживаниях может способствовать снятию отрицательных эмоций. Прием «внимание к содержанию» заключается в повторении некоторых фактов, сообщенных собеседником в процессе беседы. Его полезно использовать при возникновении пауз, проявляя тем самым заинтересованность и показывая внимание к содержанию разговора¹.

В завершение второго этапа беседы целесообразно *зафиксировать проблему*, то есть кратко описать ваше понимание ситуации, переживаемой собеседником. Точная формулировка ситуации создает представление, что какой бы трудной ни была проблема, она может

¹ Солдатова И.Ф. Психологическое обеспечение курсантов образовательных учреждений МВД России, нуждающихся в повышенном внимании психолога: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 226 с.

быть понята, и вы ее понимаете. Это особенно необходимо в тех случаях, когда собеседник встревожен или растерян.

Третий этап беседы представляет собой совместное планирование деятельности по преодолению кризисной ситуации. Следует иметь в виду, что вероятность реализации планируемых действий будет выше в тех случаях, когда в планировании ваш собеседник играет ведущую роль.

Основными приемами третьего этапа могут быть «интерпретация», «планирование», «удержание паузы». «Интерпретация» – высказывание гипотезы о возможных способах разрешения ситуации. «Планирование» – побуждение обучаемого к вербальному (словесному) оформлению планов предстоящей деятельности. «Удержание паузы» – целенаправленное молчание – важное средство психологического воздействия. Цель паузы – предоставить собеседнику возможность проявить инициативу и стимулировать словесное оформление разрабатываемых им планов поведения. При этом удержание паузы должно быть одобряющим молчанием, выражающим интерес к собеседнику.¹

Преодоление психотравмирующей ситуации разбивается на более мелкие, принципиально разрешимые задачи. Для ближайших задач предполагается несколько предварительных решений. Советы на этом этапе необходимо давать чрезвычайно осторожно и не настаивать на их «истинности в последней инстанции», апеллируя к собственному опыту. Наиболее приемлемыми будут те рекомендации, которые опираются на систему ценностей самого собеседника.

В результате анализа предварительных решений вырабатывается конструктивный план поведения, направленного на преодоление неблагоприятных обстоятельств. Совместный поиск способов решения проблемы придаст вашему собеседнику уверенность в собственных силах, повысит его самооценку.

Четвертый (завершающий) этап беседы. Это этап закрепления (фиксации) решения, придания собеседнику уверенности в своих силах и принятия им выработанного плана действий. План действий должен быть выражен предельно ясно, последовательно и кратко. В тех случаях, когда собеседник выражает сомнения относительно каких-либо моментов намеченного плана, то их необходимо еще раз переработать.

После беседы необходимо осмыслить ее результат, сделать необходимые записи и продумать основные направления последующей работы. Дальнейшая работа будет складываться исходя из анализа беседы, с учетом личностных особенностей учащегося

¹ Солдатова И.Ф. Указ. соч. С. 124.

и сложившейся ситуации. Поэтому всякие детализированные рекомендации на этот счет весьма затруднительны, но основные могут состоять в следующем:

- при особой необходимости следует поставить в известность руководство о сложившейся неблагоприятной ситуации для обучаемого. При этом доля раскрываемой информации обязательно оговаривается с обучаемым в ходе проведения беседы. Следует понимать, что сообщенные в процессе беседы сведения могут иметь очень личный и доверительный характер и сам факт их разглашения может нанести существенный вред;

- при необходимости следует создать для обучаемого более спокойные («шадящие») условия обучения и службы;

- в особых случаях необходимо организовать дополнительный контроль и внимание к курсанту. К решению этой задачи можно вовлечь его близких товарищей.

В заключении еще раз отметим что специфика обучения в вузе правоохранительных органов связанная с совмещением учебной служебной деятельности, круглосуточным пребыванием курсантов на территории вуза и совместным проживанием в условиях казарменного размещения во многом проявляется в повышенных психических нагрузках и выраженном конфликтном взаимодействии курсантов, что нередко приводит к нарушениям ими служебной дисциплины и неуставным взаимоотношениям. Это актуализирует проблему проведения индивидуальной воспитательной и поддерживающей работы с курсантами, включенными в группу повышенного психолого-педагогического внимания. Результативность проведения подобной работы влияет на успешность обучения обучающихся, и по ней оценивается педагогический профессионализм руководителей и сотрудников подразделений воспитательной работы и морально-психологического обеспечения.

4.3. Использование тренинговых технологий в формировании профессиональной компетентности курсантов

Групповой тренинг в нашей стране активно развивается с начала 80-х годов и в последнее время является одним из основных методов управляемого развития как отдельных профессиональных и психологических качеств, так и личности в целом. В настоящее время групповой тренинг как метод активного обучения и развития личности широко применяется в процессе сопровождения учебно-

воспитательного процесса и служебной деятельности курсантов вузов правоохранительных органов.

На основе анализа результатов фундаментальных и прикладных исследований в области использования тренинга в целях обеспечения профессиональной деятельности и развития качеств личности (Ю.М. Жуков, С.И. Макшанов, Г.И. Марасанов, Ю.В. Пахомов, Л.А. Петровская, Н.Ю. Хрящева, Н.В. Цзен и др.), в том числе в правоохранительных органах (В.В. Вахнина, М.Г. Дебольский, О.П. Кондаурова, В.И. Постоев, В.Д. Туманов, И.Б. Пономарев, В.П. Трубочкин и др.) в исследовании охарактеризованы психодиагностические, обучающие, развивающие и корпоративные (командообразующие) возможности тренинга и особенности их использования в процессе морально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Психодиагностические возможности тренинга. В тренинге наглядно проявляются внутригрупповые социально-психологические феномены, особенности взаимоотношений между членами коллектива, а также способности людей действовать определенным образом в моделируемых ситуациях. Это позволяет использовать отдельные модули психологического тренинга в диагностических целях, что является хорошим дополнением классической (опросниковой) психодиагностики. Ситуационная диагностика основана на предоставлении испытуемому возможности проявить свои качества и способности в реальных действиях, соответствующих требованиям профессии или должности. Нередко она представляет более достоверную информацию по сравнению с данными, полученными с помощью метода опроса, зачастую подверженными искажающему влиянию неадекватного представления человека о себе.

Идея диагностической ценности практического действия не нова и активно применяется в США как *ситуационное тестирование*. В различных ассесмент-центрах, впервые созданных в Германии в годы Первой мировой войны и в дальнейшем широко распространившихся в других странах, задачи отбора персонала организаций, подбора кандидатов на повышение, а также более детального ознакомления самих претендентов с требованиями деятельности решаются преимущественно методами группового моделирования профессиональных ситуаций. Ведущее положение в решении этих задач занимают методы моделирования профессиональной среды, осуществляемые в группах. Объективность оценки повышается за счет привлечения к оценочным процедурам групп экспертов¹.

¹ Макшанов С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1998. С. 204–206.

В вузах правоохранительных органов профессиональный тренинг и его отдельные модули могут использоваться в следующих диагностических целях:

- диагностика управленческих и лидерских качеств в процессе отбора кандидатов на должности командиров учебных групп;

- диагностика социально-психологических характеристик учебных коллективов и особенностей взаимоотношений курсантов, выделение микрогрупп и их лидеров в учебных группах т.п.;

- диагностика уровня развития профессионально значимых качеств курсантов.

Для диагностики социально-психологического климата и взаимоотношений в коллективе обычно используются ролевые и деловые игры, групповые дискуссии и упражнения, способствующие проявлению социальных связей и взаимоотношений между членами коллектива. При этом важным условием успешности проведения тренинговых диагностических процедур и достоверности полученных с их помощью результатов является участие всех членов коллектива.

Диагностика уровня развития профессионально значимых качеств курсантов осуществляется в процессе деловых игр, а также в ходе выполнения ими специальных профессионально ориентированных психогимнастических упражнений. В этом случае, как и при отборе, необходимы точность моделирования профессиональной ситуации и отработанность процедуры фиксирования результатов деятельности.

Следует особо отметить важный этический аспект использования тренинга в целях диагностики. Участники тренинга должны предупреждаться о его диагностических целях и о степени конфиденциальности результатов диагностики.

Обучающие и развивающие возможности тренинга. Базовой целью обучения традиционно считают формирование знаний, умений и навыков, осуществляющееся в процессе реального практического действия. Практическую деятельность в моделируемых ситуациях называют тренировкой (англ. training). Некоторые формы тренинга (в частности, социально-психологический тренинг) относят к методам активного социально-психологического обучения.

Ценным в тренинговой работе является не столько когнитивный компонент, сколько опыт, который является важным и необходимым для формирования умений и образования навыков. Обучающий тренинг обращается не столько к личности участников, сколько к поведению через систему умений и навыков. Значительная часть времени в нем отводится ознакомлению участников с психологическими знаниями, на основе которых вырабатываются необходимые умения и навыки.

Групповой тренинг результативен и в целях развития как отдельных профессиональных и личностных качеств участников, так и их личности в целом. Развитие неразрывно связано с обучением, вместе с тем эти два процесса могут соотноситься по-разному. По словам Л.С. Выготского, «обучение может не только идти вслед за развитием, не только в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования... В одних случаях в процессе обучения могут преобразоваться только эмпирические знания и отдельные навыки, а в других, возможно, что “обучали на пфенниг, а развили на марку”»¹.

На наш взгляд существует важное различие в технологии проведения обучающего и развивающего тренингов. Развитие эмоционально-волевой устойчивости сотрудников и обучение методам саморегуляции – это не одно и то же. Обучающий тренинг, как уже было отмечено, обращен в первую очередь к поведению через систему умений и навыков. Развивающий тренинг в большей степени обращается к личности человека. Работа в развивающем тренинге строится через осознание участниками себя, своих возможностей и ограничений и направлена на последующее увеличение этих возможностей и уменьшение ограничений. В нем более активно используются процедуры, направленные на получение участниками обратной связи и формирование у них адекватного самовосприятия; выявление способностей и возможностей в области развиваемых навыков, формирование положительной мотивации к дальнейшему развитию. И на основе подобных процедур выстраиваются обучающие модули.

Корпоративные и командообразующие возможности тренинга. Групповой тренинг показал свою эффективность и при решении задач совершенствования совместной жизнедеятельности учебных и профессиональных коллективов (сплочение коллективов, гармонизацию межличностных и профессиональных отношений, оптимизацию социально-психологического климата, отработку взаимодействия в профессиональных и экстремальных ситуациях и др.). Такого рода тренинг более, чем другие его разновидности, предполагает использование деловых и ролевых игр в самых разнообразных формах, а также процедуры с использованием групповых дискуссий.

В целях методического обеспечения комплексной программы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов, на основе проведенного анализ возможностей использования тренинговых технологий в формировании

¹ *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: АПН, 1956. С. 256–257.

профессиональных компетенций курсантов, а также с учетом факторов, определяющих специфику обучения курсантов в вузах правоохранительных органов (см. гл. 1. пар. 1.3) нами разработана модульная программа тренингов формирования профессионально важных качеств курсантов (далее Модульная программа). В модульной программе тренинги распределены по самостоятельным и в то же время взаимодополняющим модулям в соответствии со спецификой, целями и решаемыми задачами на разных курсах обучения. При этом учтена специфика обучения на разных курсах, а также соблюдены принципы преемственности и дополнения каждым последующим тренингом результатов работы на предшествующих тренинговых занятиях.

Первый модуль, реализуемый на первом и втором курсах, нацелен на обеспечение процесса социально-психологической адаптации курсантов к учебной и служебной деятельности; сплочение учебных групп; обеспечение поддержания психического здоровья и предотвращение психологической усталости курсантов. В основе тренинговых занятий, направленных на знакомство, проводимых с курсантами первого курса, лежит комплекс психогимнастических упражнений, выполнение которых связано с проявлением индивидуальных особенностей участников. В основе тренинговых занятий на сплочение учебных групп лежит комплекс упражнений, требующих общегруппового решения. Специфика тренинговых занятий на сплочение заключается в том, что они проводятся с учебной группой в полном составе. Недопустимо проводить тренинг сплочения, разделяя учебную группу на подгруппы. С курсантами второго курса Модульной программой предусмотрены тренинговые занятия на развитие коммуникативной и конфликтной компетентности, а также тренинги командообразования.

Второй модуль, также преимущественно реализуемый на первом и втором курсах обучения, направлен на профессионально-управленческую подготовку командиров учебных групп в Школе младших командиров. В рамках данного модуля реализован профессиональный тренинг с сержантским составом, направленный на развитие их лидерских качеств. Программа данного тренинга наиболее продолжительна и состоит из нескольких этапов и интенсивно реализуется на протяжении всего 1-го курса обучения курсантов.

Третий модуль, реализуемый на третьем и четвертом курсах, направлен на развитие профессионально важных качеств курсантов. На этом этапе Модульной программой предусмотрено проведение с курсантами профессионально-ориентированных тренинговых занятий по развитию профессиональной наблюдательности, внимания,

памяти; эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции в условиях профессиональной деятельности и др.

Четвертый модуль, реализуемый на выпускном курсе, направлен на формирование психологической готовности курсантов к самостоятельной профессиональной деятельности. Для этого в Модульную программу включены профессионально-ориентированные тренинговые занятия, направленные на формирование у обучаемых установок на достижение высоких результатов в самостоятельной профессиональной деятельности, формирование психологической готовности слушателей, обеспечивающих успешное «вхождение» в новые должность и служебный коллектив.

Общая структура модульной программы тренингов развития профессионально-важных качеств курсантов приведена в таблице 8.

Таблица 8

Структура модульной программы тренингов развития профессионально-важных качеств курсантов на весь период обучения

Модуль	Цель (направленность) модуля	Вид тренинга	Категория участников
Модуль 1	Обеспечение процесса социально-психологической адаптации курсантов к учебной и служебной деятельности	Комплекс тренинговых занятий, направленных на обеспечение знакомства курсантов, сплочение учебных групп, а также развитие коммуникативной и конфликтной компетентности курсантов	Курсанты 1 и 2 курсов
Модуль 2	Практическая профессионально-управленческая подготовка командиров учебных групп	Профессионально-психологический тренинг развития лидерских качеств командиров учебных групп	Командиры учебных групп 1 и 2 курсов
Модуль 3	Обеспечение развития профессионально важных качеств курсантов	Комплекс профессионально ориентированных тренинговых занятий по развитию профессионально важных качеств курсантов	Курсанты 3 и 4 курсов
Модуль 4	Обеспечение подготовки курсантов к самостоятельной профессиональной деятельности	Тренинговые занятия, направленные на формирование психологической готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности	Курсанты 5 курса

Результативность реализации модульной программы тренингов развития профессионально-важных качеств курсантов обусловлена комплексом психолого-педагогических условий, в том числе:

– условия, влияющие на устойчивость произведенных в тренинге изменений: а) достижение понимания участниками принципиальных

положений тренинга; б) достаточность уровня сформированности навыков для их сохранения и возможности их воспроизведения в соответствующих профессиональных ситуациях; в) соответствие приобретенных в тренинге изменений нормативным представлениям, существующим на уровне организации; г) соответствие приобретенных в тренинге знаний и опыта – профессиональной Я-концепции участников; д) возможность закрепления полученного в тренинге опыта в реальной профессиональной деятельности по окончании тренинга.

– условия, обеспечивающие результативность успешность переноса тренингового опыта в профессиональную деятельность: а) максимизация подобия между профессиональной и тренинговой ситуациями; б) обеспечение примерами из профессиональной практики, практическая наглядность разыгрываемых ситуациях; в) неконфликтность тренируемых навыков и теоретических положений с требованиями профессиональной деятельности; г) организация «успеха» на начальном этапе использования результатов тренинга в профессионально-служебной деятельности.

Важным условием результативности проведения любого тренинга является профессиональная компетентность ведущего тренинг (тренера). В структуре профессиональной компетентности ведущего профессионально-ориентированный тренинг следует выделять следующие компетенции: методологическая, игротехническая, содержательная, контекстуальная¹.

Методологическая компетенция. Тренеру необходимо знать технологию организации и проведения психологического тренинга, владеть основными знаниями, на которых базируется тренерская практика, уметь трансформировать поставленную перед тренером цель (обычно в терминах желаемого результата) в систему конкретных задач, подбирать соответствующие методические средства и т.п.

Игротехническая компетенция. Тренер должен понимать возможности и ограничения использования различных методических средств для решения поставленных задач, иметь позитивный опыт проведения основных тренинговых процедур, уметь управлять процессами групповой динамики, связывать происходящую в тренинге событийность со спецификой профессиональной деятельности, приспособляться к изменяющимся условиям тренерской практики.

Контекстуальная компетенция. Тренеру необходимо понимать, с кем он проводит тренинг, ориентироваться в особенностях профессиональной деятельности участников тренинга, специфике решаемых ими профессиональных задач.

¹ Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2007. С. 41–42.

Содержательная компетенция. Тренер должен быть компетентным в прорабатываемой в тренинге области. В частности, для проведения тренинга командообразования тренеру необходимо знать специфику профессиональной команды и стадии и процессы ее формирования; Для проведения тренинга лидерства тренеру необходимо ориентироваться в теориях лидерства, стилях лидерства, вопросах управления и руководства и др.

4.4. Психолого-педагогическая программа формирования лидерского потенциала командиров учебных групп

Профессионально-управленческая подготовка командиров учебных групп является важным направлением формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов. Командиры учебных групп назначаются из числа курсантов в первые недели после зачисления в вуз, им присваиваются сержантские звания, и на них возлагаются обязанности управления учебными взводами. Проблема заключается в том, что в большинстве случаев курсанты, назначенные на сержантские должности, не имеют соответствующей организационно-управленческой и психологической подготовки, не обладают достаточно развитыми лидерскими качествами, что не позволяет им занять лидерское положение в группе. Последнее очень важно, т.к. в ситуации равного социального статуса и опыта командиров, в сравнении с другими курсантами учебной группы, для успешности руководства им необходима основа, обеспечивающая личностную правомочность отдачи приказов. Этой основой является личностный авторитет и лидерский статус сержантов в учебной группе. Практика показывает, что командиры учебных групп – лидеры в своих подразделениях – более успешны в осуществлении управленческих функций, т.к. их должностные полномочия дополняются неформальным авторитетом в группе. В этом случае они получают возможность влияния на процессы самоорганизации коллектива, сближают личностные и групповые интересы членов группы, а также более полно отражают интересы и потребности коллектива во внешнем взаимодействии. В то же время неуставные взаимоотношения и факты нарушения служебной дисциплины чаще происходят в группах, в которых младшие командиры не пользуются уважением и авторитетом среди курсантов и не имеют лидерского статуса в группе¹. В связи с этим необходима разработка психолого-

¹ *Невирко Д.Д., Евтихов О.В.* Организация и методики социопсихологического обеспечения учебной и служебной деятельности образовательного учреждения правоохранительных органов: учебно-методическое пособие. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 36–39.

педагогической программы формирования (повышения) лидерского потенциала командиров учебных групп основанная на развитии их лидерских качеств.

Первоначально необходимо внести ясность в понятийный аппарат, уточнить понятия «потенциал» и «лидерский потенциал». Слово «потенциал» является производным слова «потенция» (лат. *Potentia*), которое трактуется в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как возможность, то есть то, что существует в скрытом виде и может проявиться в соответствующих условиях¹. Иными словами, потенциал есть некая возможность, сила, включающая в себя источники и средства, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели. Соответственно, и применительно к лидерству потенциал (лидерский потенциал) в обобщенном виде обычно рассматривается как возможность и готовность индивида к эффективному лидерскому поведению.

М.В. Кирсанов лидерский потенциал представляет как социально-психологическую характеристику личности, отражающую как ситуационно обусловленную, так и не зависящую от ситуации способность индивида к успешному осуществлению лидерства².

И.В. Дрыгина под лидерским потенциалом представляет качественную характеристику личности, отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности³.

На наш взгляд, так как в процессе лидерства участвуют как минимум две стороны: «лидер» и «последователи», каждая из которых так или иначе воспринимает ситуацию лидерского взаимодействия и совершает определенные действия и поступки в определенных социально-психологических условиях, то и в определении лидерского потенциала руководителя как организационного лидера полезно отразить следующие содержательные «маркеры»:

– лидерские качества (компетенции) лидера (обеспечивают эффективность лидерства);

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. С. 571.

² Кирсанов М.В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих : дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.

³ Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Дрыгина. Красноярск, 2004. С. 37.

– особенности восприятия лидера последователями (обеспечивают принятие последователями руководителя в качестве лидера);

– условия осуществления лидерства (определяют возможности проявления лидерства).

Учитывая результаты семантического анализа понятия «потенциал» и описанные выше маркеры, можно дать следующее определение лидерскому потенциалу командира учебной группы:

лидерский потенциал командира учебной группы включает в себя совокупность его лидерских качеств, условий проявления лидерства, а также особенности восприятия командира группой, которые определяют возможности командира занять лидерское положение в группе и успешно использовать лидерский ресурс в практике управления.

На наш взгляд в представленном выше определении лидерского потенциала командира учебной группы отражены и основные направления по его формированию: а) развитие лидерских качеств; б) создание в организации социально-психологических условий способствующих проявлению лидерства командирами учебных групп; в) формирование лидерского образа командиров учебных групп в восприятии курсантов.

В этой связи необходимо уточнить содержание понятия «лидерские качества». В зарубежной литературе, как правило, используется термин «черта». В отечественной литературе применительно к лидерству понятия «качества» и «черты» часто не различаются, а объединяются под термином «лидерские качества». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова эти понятия выступают как синонимы и одно определяется через другое¹. Попробуем развести эти термины и понять их сходство и различие. Согласно Г. Олпорту, черты – это психологические особенности, преобразующие множество стимулов и обуславливающие множество эквивалентных ответных реакций².

Л. Хьелл и Д. Зиглер применительно к поведению личности уточняют определение термина «черта» как предрасположенность вести себя определенным сходным образом в широком диапазоне ситуаций³.

Схожее понимание термина «черты» приводится и в работах Р. Кеттела. По его мнению, черты личности представляют собой

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. С. 146.

² Allport G. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. P. 347.

³ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2008. С. 274.

относительно постоянные тенденции реагирования определенным образом в разных ситуациях и в разное время. Иначе говоря, черты представляют собой устойчивые и предсказуемые характеристики личности, обнаруживающиеся в его поведении, которые обуславливают предрасположенность поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени¹. Таким образом, под термином «черты» обычно представляются личностные особенности человека, во многом проявленные в его поведении.

Термин «качество» в «Философском словаре»² определяется как философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно тем, а не иным. Более того, качеством предлагается считать объективную и всеобщую характеристику объектов, которая обнаруживается в совокупности их свойств. А «свойство» описывается как философская категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним. Таким образом, качество трактуется более широко, чем свойство, а свойство выступает как «отражение качества вещи в другой вещи». Иными словами, термин «качество» несет в себе некоторую оценочную, сравнительную смысловую нагрузку.

Схожего мнения придерживается К.Т. Базарова, которая различает качества и черты следующим образом: термин «черта» – это интраидальная характеристика человека, которая присуща конкретной личности и трактуется как общепсихологическая характеристика. Качества же личности проявляются во взаимодействии с другими людьми, то есть в них проявляется межличностный, социальный аспект³. К указанному К.Т. Базарова добавляет предположение, что к лидерским качествам человека можно относить и такие черты личности, как ее способность инициировать активность других участников.

В настоящей работе под личностными качествами мы будем представлять как черты личности, так и их проявление во взаимоотношениях с другими людьми. Исходя из этого, под *лидерскими качествами* командира учебной группы далее мы будем понимать – совокупность психологических характеристик, способностей и особенностей взаимодействия командира с подчиненными курсантами, обеспечивающих успешность выполнения им лидерских (управленческих) функций⁴.

¹ Cattell R. The Scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin Books, 1965.

² Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. М., 1991. 567 с.

³ Базарова К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. С. 12–13.

⁴ Евтихов О.В. Развитие лидерского потенциала руководителя: монография. М.: ИНФРА-М, 2014. 198 с.

Проблема выявления качеств лидера, которые обеспечивают его возможности занять лидерское положение в социальной группе и эффективно выполнять лидерские функции, вызвала интерес у исследователей на протяжении веков. Мыслители разных времен и народов пытались разобраться в натуре выдающихся личностей и задавались вопросами о том, почему один человек становится лидером, а другой нет, в чем отличие одного лидера от другого и т.п. Для определения лидерских качеств организационного лидера первоначально нами был проведен анализ различных перечней лидерских качеств, описанных в научной литературе, в том числе в работах авторов: S. Covey, B. Bass, W. Bennis, B. Nanus, M. DePree, F. Heider, J. O'Toole, J. Gardner, R. Stogdill, A. Лоутон и Э. Поуз, М.И. Рожков, Л.И. Уманский и др. На основе проведенного анализа составлена обобщенная структура лидерских качеств организационного лидера в которую вошли индивидуально-личностные, организационно-управленческие, социально-психологические и перцептивные качества¹. Для уточнения лидерских качеств применительно к профессионально-управленческой деятельности командиров учебных групп вузов правоохранительных органов в исследовании проведено эмпирическое исследование в качестве рабочей гипотезы которого выдвинуто предположение о том, что существует динамика изменения востребованных (профессионально-важных) качеств командиров учебных групп по годам обучения, и на различных курсах наиболее востребованы различные качества. Эта гипотеза вытекала из предположения, что значимость определенных профессионально-важных лидерских качеств для командиров учебных групп зависит от уровня развития коллектива и степени выраженности профессионального компонента в деятельности. Опрос проводился по Анкете оценки профессионально-важных лидерских качеств (см. приложение 2). Курсантам предлагалось оценить 28 предлагаемых качеств по степени их значимости для лидера учебной группы. Общую выборку исследования составили 756 курсантов (СибЮИ МВД России – 594 и СибЮИ ФСКН России 162).

Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. В частности было подтверждено, что на первом курсе курсантами отмечаются как наиболее значимые для командиров учебных групп качества, обеспечивающие организационно-управленческую деятельность. На втором и третьем курсах в большей степени предпочитаемыми становятся социальные и личностные качества. А на выпускных курсах в большей степени проявилась актуальность профессионально-деятельностных качеств командиров.

¹ Евтихов О.В. Указ. соч. С. 130–142.

Универсальными, т.е. востребованными на всех курсах обучения, оказались следующие качества командиров учебных групп: уверенность в себе; способность организовать взвод на решение поставленной задачи; готовность брать на себя ответственность за принимаемые решения и результаты групповой деятельности; порядочность, честность, справедливость; способность отстаивать интересы коллектива (см. таблицу 9).

Таблица 9

Наиболее значимые качества для командира учебной группы на разных курсах обучения

Качества	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
	ранг	ранг	ранг	ранг
Способность организовать взвод на решение поставленной задачи	1	5	6	–
Уверенность в себе	2	2	4	7
Стойкость, решительность, твердость, требовательность	3	–	–	–
Порядочность, честность, справедливость	4	4	1	6
Готовность брать на себя ответственность за принимаемые решения и результаты групповой деятельности	5	7	2	1
Способность отстаивать интересы коллектива	6	1	3	2
Умение управлять людьми, мотивировать и стимулировать их на работу	7	–	–	–
Желание и интерес заниматься руководящей работой, стремление к лидерству	–	–	5	–
Терпимость к людям, способность уважать достоинства других	–	6	–	–
Надежность в отношениях	–	–	–	3
Последовательность в решениях и поступках	–	–	7	–
Успешность в служебной деятельности	–	–	–	5
Готовность помочь и поддержать в служебной деятельности	–	–	–	4

Проведенный психолого-педагогический анализ проблемы лидерства¹, уточнение понятия «лидерский потенциал» применительно к профессиональной деятельности командиров учебных групп вузов правоохранительных органов позволили разработать психолого-педагогическую программу формирования лидерского потенциала командиров учебных групп.

В качестве основных структурно-содержательных модулей этой программы мы выделили следующие:

¹ См. подробнее: *Евтихов О.В.* Развитие лидерского потенциала руководителя: монография. М.: ИНФРА-М, 2014. 198 с.

1) диагностическое обеспечение программы формирования лидерского потенциала командиров учебных групп, включающее профессионально-психологическое тестирование курсантов, социально-психологические исследования в учебных коллективах (психологического климата, стиля руководства младших командиров, социометрические исследования учебных взводов, а также ситуационно-поведенческую диагностику);

2) создание в образовательной организации социально-педагогических условий проявления лидерства и развития лидерских качеств командиров учебных групп, включающее административно-управленческое и информационно-пропагандистское стимулирование лидерства сержантов и формирование их лидерского образа в восприятии курсантов;

3) профессионально-управленческая подготовка, включающая теоретическую подготовку (лекционно-семинарские занятия, направленные на формирование профессионально-управленческой компетентности командиров учебных групп) и практическую подготовку (тренинговые занятия по развитию лидерских качеств и формированию профессионально-управленческих навыков сержантов);

4) обеспечивающая социально-психологическая работа с учебными группами, включающая командообразующие тренинги, а также консультативное сопровождение командиров учебных групп в рамках психологического сопровождения профессионально-управленческой деятельности. Кратко структура психолого-педагогической модели формирования лидерского потенциала командиров учебных групп приведена в таблице 15.

Важным структурным элементом психолого-педагогической программы формирования лидерского потенциала командиров учебных групп является профессионально-психологический тренинг развития лидерских качеств командиров учебных групп¹.

Целью тренинга является развитие лидерских качеств командиров учебных групп.

Тренинг направлен на поэтапное решение следующих *основных задач*:

– сформировать мотивацию и стремление командиров учебных групп к лидерству;

– развить социальные и психологические профессионально-управленческие качества командиров учебных групп, повышающих их успешность как командиров и лидеров;

¹ Далее – «командиров учебных групп» или «младших командиров» (сокр. – МК).

– сформировать положительный опыт лидерского поведения командиров учебных групп в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности;

– создать и закрепить положительный опыт лидерского взаимодействия командиров учебных групп как организационных лидеров с подчиненными-курсантами.

Ведущая парадигма тренинга. Тренинг разработан в рамках когнитивно-поведенческой концепции, согласно которой поведение человека рассматривается в неразрывной связи с его самовосприятием и интерпретацией своих действий. В связи с этим в тренинге большое внимание уделяется не только развитию лидерских способностей, но и формированию лидерской Я-концепции и лидерского мировоззрения участников. С этой целью в личностном и профессионально-управленческом блоках тренинга используются упражнения диагностической и саморефлексивной направленности в сочетании с многочисленными процедурами информирования по вопросам управления, руководства и лидерства.

Программа тренинга состоит из трех последовательно выстроенных содержательных этапов: личностного, управленческого и лидерского. Первые два из них реализуются в лабораторных тренинговых группах младших командиров учебных групп, а третий – в естественных учебных группах при участии всех обучаемых.

1. *Личностный этап* – направлен на формирование у участников тренинга мотивации и стремления к лидерству, компонентов лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции.

2. *Управленческий этап* – направлен на формирование компетентности командиров учебных групп в вопросах управления, руководства и профессионального взаимодействия. Особый акцент делается на формировании способности участников тренинга быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения, управлять мотивацией подчиненных, направлять их на решение поставленных задач и т.п.

3. *Лидерский этап* – направлен на формирование у командиров учебных групп опыта управленческого и лидерского взаимодействия с курсантами в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и освоение приемов и психотехник лидерского взаимодействия с последователями в естественной учебной группе. Важным компонентом работы на данном этапе является создание социально-психологических условий формирования и закрепления лидерского образа сержантов в восприятии курсантов-последователей. В связи с этим большая часть тренинговых занятий данного этапа проводится с учебными группами в полном составе и состоит из серии специально

подобранных заданий, упражнений и процедур, требующих организованного коллективного решения (см. таблицу 10).

Таблица 10

Структура программы профессионально-психологического тренинга развития лидерских качеств командиров учебных групп

Этапы	ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	
1. ЛИЧНОСТНЫЙ	Основные цели и задачи	<ul style="list-style-type: none"> – освоение норм и правил работы тренинговой группы; – актуализация стремления участников к личностному росту и самосовершенствованию; – развитие мотивации и стремления к лидерству; – повышение уровня моральной нормативности и социализации; – формирование лидерской Я-концепции и лидерского мировоззрения формирование коммуникативной компетентности
	Основные цели и задачи	<ul style="list-style-type: none"> – закрепление результатов предыдущего этапа; – формирование профессионально-управленческого мировоззрения организационного лидера; – формирование профессиональных навыков эффективного профессионального взаимодействия руководителя в моделируемых ситуациях проведения: совещания, собрания, переговоров, делегирования полномочий и т.п.
3. ЛИДЕРСКИЙ	Основные цели и задачи	<ul style="list-style-type: none"> – закрепление результатов предыдущих этапов; – формирование опыта эффективного управленческого и лидерского взаимодействия в моделируемых тренинговых ситуациях профессиональной деятельности; – освоение приемов и психотехник лидерского взаимодействия с последователями в естественной учебной группе; – закрепление лидерского образа сержантов в восприятии курсантов в процессе выполнения задач с общегрупповыми решениями

1. *Личностный этап* – направлен на формирование у участников тренинга мотивации и стремления к лидерству, компонентов лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции.

2. *Управленческий этап* – направлен на формирование компетентности командиров учебных групп в вопросах управления, руководства и профессионального взаимодействия. Особый акцент делается на формировании способности участников тренинга быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения, управлять мотивацией подчиненных, направлять их на решение поставленных задач и т.п.

3. *Лидерский этап* – направлен на формирование у командиров учебных групп опыта управленческого и лидерского взаимодействия с курсантами в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и освоение приемов и психотехник лидерского взаимодействия с последователями в естественной учебной группе. Важным компонентом работы на данном этапе является создание социально-психологических условий формирования и закрепления лидерского образа сержантов в восприятии курсантов-последователей. В связи с этим большая часть тренинговых занятий данного этапа проводится с учебными группами в полном составе и состоит из серии специально подобранных заданий, упражнений и процедур, требующих организованного коллективного решения.

Основные содержательные блоки тренинга. На протяжении тренинга реализуются следующие содержательные блоки работы:

- блок формирования индивидуальной и групповой работоспособности;
- информационный блок;
- блок развития личностных и социальных качеств, повышающих эффективность лидера;
- блок отработки участниками эффективных моделей поведения в типичных проблемных ситуациях профессиональной деятельности;
- блок модификации и отработки участниками лидерских моделей поведения в моделируемых ситуациях;
- блок завершения занятий и сопровождения в посттренинговый период.

Блок формирования работоспособности включает комплекс упражнений и процедур, ориентированных на формирование эмоциональной сплоченности и открытости между участниками, обеспечивающих возможность успешного продвижения в содержательном плане. Задача создания работоспособности группы специфична не только для начала занятий, она не снимается на последующих этапах работы группы.

Информационный блок направлен на закрепление участниками знаний в области лидерства, управления и руководства, профессионального общения, межличностного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях и т.п., а также раскрытие в доступной форме психологических понятий. Также информационный блок включает предоставление обратной связи и краткий консультативной помощи участникам, испытывающим затруднения в процессе действия.

Блок развития личностных и социальных качеств содержит комплекс упражнений и процедур, ориентированных на фокусировку внимания участников на собственной личности, работу с самовосприятием, развитие мотивации к лидерству, коммуникативных

качеств, межличностной чувствительности, а также чувствительности к групповым процессам. В процессе тренинговых действий данного блока разрушаются привычные стереотипы самовосприятия участников и отношения к ситуациям взаимодействия, происходит расширение представлений Я-образа руководителя как лидера, формируется адекватное оценивание своих возможностей, развивается мотивация к лидерству, изменяется отношение к окружающим и др.

Блок модификации и отработки участниками лидерских моделей поведения в моделируемых ситуациях. Данный блок является базовым для развития лидерских качеств. В процессе выполнения соответствующих упражнений участниками происходит проявление и осознание неконструктивных моделей поведения, построение во внешнем плане идеальных моделей лидерского поведения и последующая их отработка (освоение) в моделируемых ситуациях разыгрывания профессиональных ролей. Также в этом блоке используются упражнения, направленные на дискуссионную организацию деятельности, которые помогают исследовать процессы принятия решения группой и развить у участников навыки убеждающего воздействия. Наблюдение за ходом дискуссии в группах раскрывает способности участников организовывать свою деятельность, владеть собой, слушать друг друга, аргументировано доказывать свою точку зрения, их способности договариваться друг с другом и идти на компромисс.

Блок завершения занятий и сопровождения в посттренинговый период направлен на сохранение полученных в тренинге изменений, закрепление и перенос участниками в профессиональную деятельность приобретенных навыков. Для завершения тренинговых занятий используются упражнения и процедуры, направленные на предоставление участникам возможности оценить качество проделанной ими работы, помогающие связать полученные участниками тренинга знания и опыт с ситуациями реальной жизни и др.¹

¹ См. подробнее: *Евтихов О.В.* Развитие лидерского потенциала руководителя: монография / О.В. Евтихов. М.: ИНФРА-М, 2014. 198 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема совершенствования профессиональной подготовки курсантов в вузах правоохранительных органов будет оставаться актуальной в современном меняющемся обществе. И это связано не только с совершенствованием технологий и методов высшей школы, но и с изменением требований, предъявляемых к личности и профессиональной компетентности полицейского. В данном исследовании проанализированы психолого-педагогические концепции и модели профессиональной компетентности; требования, предъявляемые к профессиональной подготовке курсантов в вузах правоохранительных органов; типы и структура различных образовательных сред; специфика образовательной среды вуза правоохранительных органов – и на этой основе разработаны концепция и программа формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов. В процессе практической реализации разработаны положения, модели и методические рекомендации по реализации указанных концепций и программы.

Однако, несмотря на столь обширный объем выполненной работы, необходимо отметить, что данное исследование не может претендовать на универсальность и полное решение проблемы совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов. При внедрении результатов исследования следует учитывать специфику ведомственной принадлежности конкретной образовательной организации, т.к. особенности профессиональной деятельности, а также сформированные профессионально-педагогические традиции неизбежно проявляются в особенностях организационно-профессиональной культуры конкретного вуза. Игнорирование этих особенностей при внедрении описанных в данном исследовании разработок будет вызывать сопротивление образовательной среды к нововведениям и инновационным технологиям. Соответственно, данное исследование не претендует на статус окончательного и рецептурного и, оставаясь открытым для внесения необходимых корректив, призвано активизировать научный интерес к проблеме совершенствования профессиональной подготовки в ведомственных вузах правоохранительных органов.

В числе перспективных направлений будущих научных исследований можно наметить следующие: а) изучение особенностей сложившейся организационно-профессиональной культуры образовательных организаций различной ведомственной принадлежности и разработка психолого-педагогических технологий совершенст-

воования организационно-профессиональной культуры; б) реадaptация предложенной в исследовании концепции и модели формирования профессиональной компетентности обучаемых применительно к военным вузам, что требует разработки другой компетентностной модели, соответствующей профессиональной деятельности и образовательной программе образовательной организации; в) на основе предложенной в исследовании психолого-педагогической модели развития лидерских качеств командиров учебных групп разработка модели (программы) развития лидерского потенциала руководителей силовых структур, адаптированной к специфике их профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, Ю.И. Степанова. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. – 213 с.
2. Адольф, В.А. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография / В.А. Адольф, С.В. Анюшин, С.В. Гришаев. – М.: АТИСО, 2011. – 303 с.
3. Акиндинов, В. История становления и традиции офицерского корпуса русской армии / В. Акиндинов // Ориентир. – 2001. – № 3. – С. 12–16.
4. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: дис. ... докт. пед. наук / Александра Ивановна Артюхина. – Волгоград, 2007. – 389 с.
5. Асямов, С.В. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел / С.В. Асямов, Ю.С. Пулатов. – Ташкент, 2002. – С. 5–8.
6. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом. Практикум / Т.Ю. Базаров. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 239 с.
7. Базарова, К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Камилла Тахировна Базарова. – М., 2008. – 208 с.
8. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 24–29.
9. Бережнова, Д.Б. Влияние образовательной среды на культурную идентификацию личности / Д.Б. Бережнова // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Межрегион. науч.-практ. конф. Воронеж. – 2001. – С. 195–197.
10. Бережнова, Д.Б. Организация образовательной среды на основе источников фоновго знания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Диана Борисовна Бережнова. – Краснодар, 2003. – 206 с.
11. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>.
12. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

13. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Воронеж: НПО «Модем», 1995. – 349 с.
14. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 19–23.
15. Брычков, А. Православные традиции и национальная безопасность России / А. Брычков // Ориентир. – 2002. – № 9. – С. 16–19.
16. Васильева, Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е.Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 4. – С. 76–82.
17. Васильева, Е.Ю. Системный мониторинг образовательной среды: монография / Е.Ю. Васильева, П.И. Сидоров. – Архангельск: Изд-во «Правда Севера», 2007. – 338 с.
18. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН, 1956. – С. 256–257.
19. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. – Европейский фонд образования [ЕФО], 1997. – С. 62–63.
20. Горбач, Н.А. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел / Н.А. Горбач, Ю.Г. Панюкова. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2010. – С. 3.
21. Гуценко, К.Ф. Правоохранительные органы / К.Ф. Гуценко. – М.: КноРус, 2014. – С. 22–23.
22. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.
23. Деркачева, Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве / Е.В. Деркачева // Вестник КАСУ. – 2007. – № 1. – С. 30–34.
24. Дерябо, С.Д. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры / С.Д. Дерябо, В.П. Якимевич // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 5 (75). – С. 14–143.
25. Дерябо, С.Д. Формирование ценностей ориентации воспитанников образовательных учреждений / С.Д. Дерябо // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 39–43.
26. Драпкин, Л.Я. Следователь: профессиональная характеристика и основные методы деятельности / Л.Я. Драпкин., А.Е. Шуклин // Российский юридический журнал. – 2011. – № 1. – С. 14–17.
27. Дружилов, С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4. – С. 35–42.

28. Дружилов, С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С.А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк: ИПК. – 2001. – С. 32–33.
29. Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Дрыгина. – Красноярск, 2004. – 198 с.
30. Дубривный, В.А. Деятельность следователя по расследованию преступлений: монография / В.А. Дубривный. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – С. 9–13.
31. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
32. Евтихов, О.В. Психология управления персоналом: теория и практика: учеб. пособие / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2010. – 319 с.
33. Евтихов, О.В. Развитие лидерского потенциала руководителя: монография / О.В. Евтихов. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 198 с.
34. Евтихов О.В. Управление персоналом организации: учеб. пособие / О.В. Евтихов. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 297 с.
35. Зазыкин, В.Г. Введение в акмеологию / В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнов. – Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС, 2013. – С. 238.
36. Зимняя, И.А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки (к постановке проблемы исследования) / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2002. – 34 с.
37. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
38. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 382 с.
39. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
40. Ильченко, О.А. Стандартизация новых образовательных технологий / О.А. Ильченко // Высшее образование в России. 2006. – № 4. – С. 42–47.
41. Кирсанов, М.В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М.В. Кирсанов. – М., 2003. – 28 с.
42. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
43. Кодекс этики и служебного сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих органов по контролю за оборо-

- том наркотических средств и психотропных веществ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gak.gov.ru>.
44. Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики. 2007. – 527 с.
 45. Козлова, Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: монография // Н.В. Козлова, О.Г. Берестнева, Л.А. Сивицкая. – Томск: Издательство ТГПУ, 2007. – 145 с.
 46. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
 47. Колесникова, И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / под ред. академика РАО З.И. Васильевой. – СПб. – 2009. – С. 12–14.
 48. Коровкин, А.Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Ю. Коровкин. – М., 2011. – 24 с.
 49. Корчак, Я. Как любить ребенка. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М.: У-Фактория, 2007. – 384 с.
 50. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
 51. Кругова, Н.В. Психологические особенности профессиональной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Наталья Владимировна Кругова. – Тверь, 2010. – С. 9–10.
 52. Крылова, Н.Б. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Н.Б. Крылова. – М.: ИПИ РАО, 1995. – С. 91.
 53. Кузнецов, Д.Ю. Негативные эмоциональные состояния у сотрудников органов внутренних дел в опасных ситуациях профессиональной деятельности и пути их психологической профилактики: дис ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Д.Ю. Кузнецов. – М.: Акад. упр. МВД РФ, 2010. – 217 с.
 54. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
 55. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
 56. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 1985. – 87 с.
 57. Локалов, В.А. Структура образовательной среды для профессионального обучения / В.А. Локалов, В.Т. Тозик. URL: <http://kik.ifmo.ru/learning/gopr/ns.htm>.

58. Макшанов, С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.03 / С.И. Макшанов. – СПб., 1998. – 322 с.
59. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
60. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. Издание второе, перераб. / Ю.С. Мануйлов. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
61. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
62. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
63. Маркович, Д.Ж. Социальная экология / Д.Ж. Маркович. – М., 1991. – С. 41.
64. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2002. – С. 23.
65. Назаров, С.А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Александрович Назаров. – Ростов-н/Д, 2006. – С. 17.
66. Невирко, Д.Д. Организация и методики социопсихологического обеспечения учебной и служебной деятельности образовательного учреждения правоохранительных органов / Д.Д. Невирко, О.В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. – 232 с.
67. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1999. – С. 571.
68. Остроумова, Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста / Е.Н. Остроумова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4 – С. 37–40.
69. Петровская, А.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / А.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
70. Профессиограмма сотрудников следственных и оперативных подразделений: отчет о НИР (заключ.) / Сибирский юридический институт ФСКН России; рук. Н.В. Маслодудова; исполн.: Н.Г. Логинова [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 43–47.
71. Профессия «полицейский»: интернет-ресурс // Каталог профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 1001expert.ru/p/policeman.php.
72. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 400 с.
73. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.

74. Сенько, Ю.В. Образование: попытка определения / Ю.В. Сенько. URL: sibuch.ru/1_11-01/senco/htm.
75. Серых, В. Воинские ритуалы / В. Серых. – М.: Воениздат, 1981. – 161 с.
76. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экспосицентр РОСС, 2000. – 230 с.
77. Солдатова, И.Ф. Организация психологического сопровождения сотрудников ОВД, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании: методическое пособие / И.Ф. Солдатова. – М.: ЦОКР МВД России, 2010. – 104 с.
78. Солдатова, И.Ф. Психологическое обеспечение курсантов образовательных учреждений МВД России, нуждающихся в повышенном внимании психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / И.Ф. Солдатова. – СПб., 2007. – 226 с.
79. Сорокин, А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Александр Витальевич Сорокин. – Шуя, 2012. – 22 с.
80. Социальный менеджмент: учебник / под ред. Д.В. Валового. – М.: ЗАО «Бизнес школа», 1999. – 384 с.
81. Степанова, И.Ю. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / И.Ю. Степанова, В.А. Адольф. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. – 368 с.
82. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 567 с.
83. Хазова, С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту / С.А. Хазова – М.: Академия Естествознания, 2010. – 91 с.
84. Хазова, С.А. Психолого-педагогические условия организации аксиологического подхода в подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] / С.А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>.
85. Хасан, Б.И. Кооперирующая модель конкурсов педагогических инициатив как механизм продвижения реформ в сфере образования / Б.И. Хасан, Е.Ю. Козырева // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 155–169.
86. Хасан, Б.И. Психология конфликта и переговоры. / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
87. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972. – С. 9.
88. Хохлова, О.Н. Проблема внедрения компетентностного подхода в вузе [Электронный ресурс] / О.Н. Хохлова. – Режим доступа: <http://hohlova.tversu.ru/index.php?Itemid=70&catid=41:2011-09-30>.

89. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
90. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–64.
91. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
92. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
93. Шаталов, Н.И. Организационная культура / Н.И. Шаталов. – М.: Экзамен, 2006. – 652 с.
94. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. Т.Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
95. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т.Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 545–548.
96. Электронная энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/professionalizm>.
97. Якимович, В.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры / В.П. Якимович // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 5 (75). – С. 140–143.
98. Яковлев, Б.П. Образовательное пространство / Б.П. Яковлев // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 3–4.
99. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
100. Ясвин, В.А. Векторная модель школьной среды / В.А. Ясвин // Директор школы. – 1998. – № 6. – С. 13–22.
101. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
102. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Нормативные правовые документы, приказы, распоряжения

103. О комплексном реформировании системы воспитательной работы в органах внутренних дел: [приказ МВД РФ от 1 февраля 2007 г. № 120].

104. О мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: [указ Президента РФ от 24 декабря 2009 г. № 1468].
105. О полиции: [федеральный закон от 07 февраля 2011 г. № 3-ФЗ].
106. О правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [указ Президента Российской Федерации от 5 июня 2003 г. № 613].
107. О совершенствовании работы по подбору и изучению граждан для приема на службу в органы по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [распоряжение Директора ФСКН России от 11 июля 2013 г. № 365-р].
108. Об образовании в Российской Федерации: [федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ].
109. Об оперативно-разыскной деятельности: [федеральный закон от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ].
110. Об организации работы по изучению деловых, профессиональных, личных (личностных) качеств граждан, подбираемых для поступления в Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский юридический институт Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков: [методические рекомендации Департамента кадрового обеспечения ФСКН России от 23 января 2014 г.].
111. Об организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [методические рекомендации Департамента кадрового обеспечения ФСКН России от 31 июля 2012 г.].
112. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность: [приказ Минобрнауки РФ от 14 января 2011 г. № 20 (в ред. от 31 мая 2011 г.)].
113. Об утверждении Инструкции о порядке приема на службу, испытания при приеме на службу, назначения на должности, заключения контрактов о прохождении службы, освобождения от должностей и присвоения специальных званий в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [приказ ФСКН России от 8 октября 2009 г. № 444].
114. Об утверждении Инструкции об организации работы по формированию резерва выдвижения на руководящие должности в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ и организации работы с ними: [приказ ФСКН России от 1 сентября 2008 г. № 286].

115. Об утверждении Инструкции по организации воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [приказ ФСКН России от 3 апреля 2012 г. № 133].
116. Об утверждении Инструкции по организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [приказ ФСКН России от 5 декабря 2011 г. № 523].
117. Об утверждении Концепции воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ: [приказ ФСКН России от 2 июня 2011 г. № 229].
118. Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: [приказ Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393].
119. Об утверждении Положения о правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [указ Президента Российской Федерации от 5 июня 2003 г. № 613].
120. Об утверждении Положения об организации наставничества в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ: [приказ ФСКН РФ от 1 октября 2008 г. № 322].
121. Об утверждении Регламента Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков: [приказ ФСКН России от 16 декабря 2013 г. № 548].
122. Положение о Федеральной службе Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков: [указ Президента Российской Федерации от 28 июля 2004 г. № 976].

Иностранные источники

123. Allport G. Pattern and growth in personality. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961. P. 347.
124. Bass B. Leadership, Psychology and Organizational Behavior. N.Y., 1960.
125. Bass B. Stogdill's Handbook of Leadership. N.Y., 1981.
126. Bennis W. On Becoming a Leader. N.Y.: Addison Wesley, 1989/1994.
127. Bennis W. Where Have All the Leaders Gone // Contemporary Issues in Leadership. Boulder, Colo, 1984.
128. Cattell R. The Scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin Books, 1965.
129. Covey S. Principle-Centered Leadership. N.Y.: Summit, 1991.
130. DePree M. Leadership Jazz: The Art of Conducting Business through Leadership, Followership, Teamwork, Touch, Voice. N.Y.: Dell, 1993.
131. Gardner J. On Leadership. N.Y.: Free Press, 1990.

132. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. N.Y., 1958.
133. Hersey P., Blanchard K.H. Management of organizational behavior: utilizing human resources. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Co., 1982.
134. Hofstede G.H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2nd ed. Sage Publications, 2001.
135. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
136. Kelly G. The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). N.Y.: Norton, 1955.
137. Nanus B. The Leader's Edge: The Seven Keys to Leadership in a Turbulent World. N.Y.: Contemporary Books, 1989.
138. O'Toole J. Leading Change: The Argument for Values-Based Leadership. N.Y.: Ballantine, 1996.
139. Person H. Leadership as a Response to Environment // Educational Research Supplement. 1928. № 6.
140. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review. 1959. № 66.

I. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ ФСКН РОССИИ

I. Общие положения

1. Подготовка концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе ФСКН России (далее – Концепция) обусловлена необходимостью разработки единых концептуальных образовательных, учебно-воспитательных, профессионально-служебных и психологических подходов комплексного формирования профессиональной компетентности курсантов как будущих специалистов и офицеров полиции.

2. Концепция определяет совокупность современных основополагающих взглядов на процесс формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе ФСКН России (далее – вузе), основных принципов, педагогических и психологических технологий, а также механизм их реализации в учебно-воспитательном процессе и профессионально-служебной деятельности курсантов вуза.

II. Нормативно-правовая база концепции формирования профессиональной компетентности курсантов

3. Концепция разработана на основе нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность вуза, организацию учебно-воспитательного процесса, профессионально-служебную деятельность курсантов как сотрудников органов наркоконтроля, в том числе:

3.1. Конституции Российской Федерации.

3.2. Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

3.3. Приказа Минобрнауки РФ от 14 января 2011 года № 20 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Правоохранительная деятельность».

3.4. Инструкции о порядке приема на службу, испытания при приеме на службу, назначения на должности, заключения контрактов о прохождении службы, освобождения от должностей и присвоения специальных званий в органах по контролю за оборотом наркотиче-

ских средств и психотропных веществ (утв. приказом от 8 октября 2009 года № 444).

3.5. Положения о правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ (утв. указом Президента Российской Федерации от 5 июня 2003 года № 613).

3.6. Концепции воспитательной работы в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 2 июня 2011 года № 229).

3.7. Инструкции по организации работы по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах по контролю за оборотом наркотических и психотропных веществ (утв. приказом ФСКН России от 5 декабря 2011 года № 523).

3.8. Методических рекомендаций по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности в органах наркоконтроля (утв. 31 июля 2012 года руководителем Департамента кадрового обеспечения).

III. Субъекты и объекты процесса формирования профессиональной компетентности курсантов

4. К обучающимся вуза в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации относятся курсанты и слушатели. При этом к курсантам относятся обучаемые из числа лиц рядового и младшего начальствующего состава (сержанты); к слушателям относятся лица среднего начальствующего состава (офицеры), обучающиеся на выпускных курсах.

5. К профессорско-преподавательскому персоналу вуза относятся сотрудники кафедр (аттестованные офицерские должности) и работники кафедр (неаттестованные вольнонаемные должности), занимающие педагогические должности.

6. К обеспечивающему учебно-воспитательный процесс персоналу относятся сотрудники и работники подразделений: учебно-методического, морально-психологического, воспитательного, организационно-научного, кадрового и др.

IV. Основные условия формирования профессиональной компетентности курсантов

7. Процесс формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе основан на соблюдении следующих принципов:

7.1. создание в образовательной среде вуза благоприятных условий для интеграции образовательной и профессиональной деятельности обучающихся;

7.2. взаимодополняющее сочетание в образовательной среде вуза деятельности по всем базовым направлениям (учебному, воспитательному, морально-психологическому, профессионально-служебному, научно-исследовательскому), реализующим комплексное воздействие на личность обучающихся и формирование их профессиональной компетентности;

7.3. реализация в образовательной программе вуза основных квалификационных требований к специальной профессиональной подготовке курсантов как сотрудников органов наркоконтроля;

7.4. гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры;

7.5. формирование открытых и общедоступных информационных ресурсов, содержащих общую информацию о вузе и обеспечивающих доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети “Интернет”;

7.6. светский характер образования в вузе с соблюдением уважительного отношения к различным вероисповеданиям;

7.7. осуществление образовательной деятельности вуза на государственном языке Российской Федерации;

7.8. осуществление управления вузом на основе сочетания принципов коллегиальности в обсуждении и единоначалия в принятии решений с соблюдением прав всех субъектов образовательной деятельности.

V. Основные направления деятельности и задачи формирования профессиональной компетентности курсантов

8. Формирование профессиональной компетентности курсантов осуществляется по следующим направлениям:

- учебная деятельность (учебный процесс),
- воспитательная деятельность (воспитательный процесс),
- морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса,
- профессионально-служебная деятельность,
- научно-исследовательская деятельность.

9. *Учебная деятельность (учебный процесс)* – одна из ведущих деятельностей образовательной организации, направленная на форми-

рование способности выпускников решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

9.1. В области правотворческой деятельности – формирование способности подготавливать нормативные акты; участвовать в разработке нормативных правовых актов в соответствии с профилем своей деятельности.

9.2. В области правоприменительной деятельности – обосновывать и принимать решения в пределах должностных обязанностей, а также совершать действия, связанные с реализацией правовых норм; составлять юридические документы.

9.3. В области экспертно-консультационной деятельности – оказывать юридическую помощь, консультировать по вопросам права; осуществлять правовую экспертизу нормативных актов.

9.4. В области оперативно-служебной деятельности – обеспечивать законность, правопорядка, безопасность личности, общества и государства; защищать жизнь и здоровье граждан, охранять общественный порядок и др.

9.5. В области организационно-управленческой деятельности – организовывать работу малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач.

9.6. В области научно-исследовательской деятельности – проводить прикладные научные исследования в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности.

9.7. В области педагогической деятельности – преподавать юридические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования; осуществлять правовое информирование и воспитание.

10. Учебный процесс направлен на формирование общекультурных, профессиональных (в соответствии с ФГОСТ ВПО), а также профессионально-специализированных компетенций обучаемых, определяемых вузом.

11. *Воспитательная деятельность (воспитательный процесс)* – направлена на формирование у обучаемых общекультурных и профессиональных компетенций, а также развитие профессионально важных качеств сотрудника органов наркоконтроля. Воспитательная деятельность осуществляется по следующим направлениям (видам воспитания): государственно-патриотическое, профессиональное, нравственное, правовое, эстетическое и физическое.

12. Государственно-патриотическое воспитание – осуществляется в целях формирования у обучаемых качеств гражданина – патриота Российской Федерации, подготовленного к успешному выполнению

задач, связанных с правоохранительной деятельностью в сфере контроля за оборотом наркотических и психотропных веществ, способного обеспечить безопасность государства и общества в рамках своей компетенции.

13. Основными задачами государственно-патриотического воспитания обучаемых являются: формирование активной гражданской позиции сотрудника, позволяющей ему эффективно решать служебные задачи; формирование высокого морального духа сотрудников на основе существующих традиций органов наркоконтроля; совершенствование интернационального воспитания обучаемых в духе дружбы народов Российской Федерации.

14. Профессиональное воспитание – заключается в систематическом и целенаправленном формировании и развитии у обучаемых качеств, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей, связанных со спецификой деятельности органов наркоконтроля.

15. Основными задачами профессионального воспитания являются: создание условий и мотивации профессионального роста обучаемых; обеспечение соответствия профессиональной и морально-психологической подготовки обучаемых решаемым сотрудниками органов наркоконтроля задачам, личной примерности руководителей всех уровней в решении служебных задач; использование в воспитательных целях традиций органов наркоконтроля.

16. Нравственное воспитание – осуществляется в целях формирования у обучаемых морально-нравственных качеств, необходимых для оперативно-служебной деятельности, направленных на недопустимость правонарушений, в том числе нарушений, имеющих коррупционную направленность.

17. Основными задачами нравственного воспитания являются: разъяснение курсантам и слушателям требований, предъявляемых со стороны общества к профессиональному и нравственному облику сотрудника полиции, а также социальной значимости правоохранительной службы в органах наркоконтроля; формирование антикоррупционного поведения; стимулирование потребности обучаемых в моральном самосовершенствовании; изучение и использование в нравственном воспитании индивидуальных особенностей обучаемых, влияние общественного мнения и здорового морально-нравственного климата в учебных и служебных коллективах; использование духовно-нравственного потенциала государственных и общественных организаций в интересах воспитания курсантов.

18. Правовое воспитание – организуется в целях создания личностных основ неукоснительного соблюдения курсантами и слушателями требований нормативных правовых актов Российской Федерации и ФСКН России.

19. Основными задачами правового воспитания являются: повышение теоретической и практической подготовки обучаемых по правовым вопросам; изучение нормативных правовых актов, регламентирующих установленную сферу деятельности; правовое просвещение; контроль за соблюдением законности и правопорядка, служебной дисциплины, формирование у сотрудников антикоррупционного поведения.

20. Эстетическое воспитание – направлено на разностороннее развитие духовного мира обучаемых.

21. Основными задачами эстетического воспитания обучаемых являются: формирование эстетического отношения к форме одежды; повышение эстетической составляющей проводимых воспитательных мероприятий.

22. Физическое воспитание – осуществляется в целях формирования у обучаемых устойчивых физических и морально-психологических качеств, необходимых для успешного осуществления оперативно-служебной деятельности.

23. Основными задачами физического воспитания обучаемых являются: организация плановой физической подготовки; развитие в процессе физической и боевой подготовки навыков самообороны; пропаганда здорового образа жизни; популяризация лучших спортивных достижений.

24. Мероприятия воспитательного процесса вносят вклад в формирование следующих компетенций обучаемых: ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-13, ОК-8, ОК-10, ОК-11, ОК-12, ОК-13; ПК-11, ПК-30, ПК-31, ПК-36, ПК-37, ПСК-14, ПСК-15

25. *Морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса* – комплекс мероприятий, направленных на поддержание в учебных и служебных коллективах вуза морально-психологического климата, обеспечивающего организованность, сплоченность и дисциплинированность обучаемых, формирование их морально-психологической готовности к качественному выполнению профессиональных задач.

26. Основными задачами морально-психологического обеспечения являются:

26.1. изучение деловых, профессиональных и личностных качеств кандидатов на обучение и кандидатов на должности командиров учебных групп в рамках профессионально-психологического отбора;

26.2. обеспечение процесса адаптации курсантов к условиям со-
вмещения учебной и служебной деятельности;

26.3. изучение и анализ общего морально-психологического состояния обучаемых;

26.4. мониторинг уровня развития профессионально важных качеств курсантов и слушателей как сотрудников правоохранительных органов;

26.5. диагностические обеспечение качества и эффективности учебного процесса;

26.6. осуществление психологического сопровождения и поддержки обучаемых;

26.7. профессионально-психологическая подготовка обучаемых;

26.8. проведение социально-психологической работы с учебными группами, направленной на поддержание благоприятного психологического климата и работоспособности коллективов.

27. Мероприятия психологического обеспечения вносят вклад в формирование следующих компетенций обучаемых: ОК-2, ОК-7, ОК-8, ОК-11; ПК-25, ПК-29, ПК-30, ПК-31, ПСК-14, ПСК-15.

28. *Профессионально-служебная деятельность курсантов* – направлена на формирования комплекса профессиональных компетенций при непосредственном исполнении курсантами и слушателями служебных обязанностей, закрепленных за ними как сотрудниками органов наркоконтроля. Профессионально-служебной деятельности курсантов и слушателей осуществляется по направлениям:

28.1. служебная деятельность – формирование и закрепление профессиональных компетенций курсантов и слушателей в процессе служебной деятельности, уставных взаимоотношений и субординационного взаимодействия;

28.2. профессиональная деятельность – формирование и закрепление профессиональных компетенций курсантов и слушателей при включении в деятельность по решению профессиональных задач.

29. В процессе профессионально-служебной деятельности формируются следующие компетенции обучаемых: ОК-1, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-13; ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-23, ПК-24, ПК-25, ПК-26, ПК-28, ПК-29, ПК-30, ПК-31, ПК-32.

30. *Научно-исследовательская деятельность курсантов и слушателей* служит средством подготовки высококвалифицированных специалистов для органов наркоконтроля и направлена на формирование способности обучаемых анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, обобщать отечественный и зарубежный опыт профессиональной деятельности, применять методы прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов.

31. Основными задачами научно-исследовательской деятельности курсантов и слушателей являются:

31.1. вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую работу, проводимую кафедрами и научными подразделениями института;

31.2. формирование исследовательских навыков обучающихся;

31.3. развитие творческого мышления, эрудиции, расширение кругозора обучающихся;

31.4. обучение применению теоретических знаний в практической деятельности;

31.5. углубленное изучение и творческое освоение учебного материала;

31.6. повышение качества подготовки специалистов.

32. Научно-исследовательская деятельность курсантов осуществляется посредством привлечения обучаемых к проектной деятельности, написанию научных работ, участию обучаемых в научных семинарах, конференциях, круглых столах и др.

33. В процессе научно-исследовательской деятельности обучаемых формируются следующие компетенции: ОК-9, ОК-14, ПК-33, ПК-34, ПК-35.

VI. Основные образовательные формы и методы, применяемые в процессе формирования профессиональной компетентности курсантов

34. В процессе формирования профессиональной компетентности обучаемых в вузе применяются следующие образовательные формы и методы по направлениям деятельности:

34.1. учебная деятельность – групповые лекционные, практические и семинарские занятия, самоподготовка обучаемых, групповые и индивидуальные консультации и др.;

34.2. воспитательная деятельность – целенаправленное наблюдение, анализ документов, анализ профессионально-служебной деятельности, конкурсы, соревнования, заседания, собрания, совещания, информирование, беседы, встречи, организация и проведение государственных и профессиональных праздников, осуществление профессиональных ритуалов и др.;

34.3. морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса анализ документов, психологическое наблюдение, психологическое тестирование, консультирование, беседа, тренинг и др.;

34.4. профессионально-служебная деятельность – осуществление служебной деятельности в нарядах, организация субординационного взаимодействия, учебные занятия, тренировки, учения, стажировки и др.;

34.5. научно-исследовательская деятельность – участие в выполнении научных работ, конференциях, научных кружках, проблемных группах и др.

VII. Основное содержание работы по формированию профессиональной компетентности курсантов

35. *Учебная деятельность (учебный процесс)*. Основное содержание работы в рамках учебного процесса:

- преподавание учебных дисциплин, входящих в базовую и вариативную части гуманитарного, социального и экономического цикла, а также информационного-правового и профессионального циклов;
- огневая, физическая, тактико-специальная подготовки обучаемых;

- самоподготовка обучаемых;
- ознакомительная и производственная практики, стажировки в практических органах.

36. *Воспитательная деятельность (воспитательный процесс)*. Основное содержание работы по видам воспитания:

36.1. Государственно-патриотическое воспитание – доведение до обучающихся материалов периодической печати о деятельности органов наркоконтроля, событиях в стране и мире; информирование обучающихся о принятых ведомственных нормативных актах, изменениях в законодательстве Российской Федерации; проведение встреч, вечеров с ветеранами, с участниками боевых действий; празднование государственных праздников и памятных дат, связанных с подвигами и достижениями патриотической направленности. проведение тематических мероприятий, посвященных дням воинской славы и памятным датам в истории России и др.;

36.2. Профессиональное и правовое воспитание – проведение тематических вечеров, круглых столов, диспутов, квестов, направленных на профессиональное и правовое воспитание обучаемых; обеспечение изучения курсантами требований Присяги сотрудника органов наркоконтроля, разъяснение значимости службы в правоохранительных органах и личной ответственности за исполнение служебного долга, соблюдение дисциплины и законности; проведение торжественных ритуалов приведения к Присяге сотрудника органов наркоконтроля, вручение курсантам погон и служебных удостоверений, закрепление табельного оружия; просмотр спектаклей, фильмов патриотической направленности, вовлечение обучающихся в антинаркотическое волонтерское объединение вуза; организация обсуждения в группах, на курсе, факультетах случаев нарушения дисциплины; проведение занятий в рамках информирования обучающихся, направленного на формирование антикоррупционного стандарта поведения; плановое подведение итогов учебной и служебной деятельности; проведение конкурсов на лучшую учебную группу; организация встреч с руководством вуза и др.

36.3. Нравственное и эстетическое воспитание – проведение праздников, концертов, вечеров отдыха, направленных на формирование здоровой организационной культуры; знакомство обучающихся с творчеством художников, писателей, композиторов и поэтов; организация экскурсий, просмотров спектаклей и фильмов профессионально-нравственной направленности, посещение выставок и музеев; проведение конкурсов на лучшее оформление спальных помещений в общежитии вуза, выпуск стенгазет, организация работы Университета культуры, творческих объединений, кружков художественной самодеятельности; организация встреч обучающихся с представителями различных религиозных конфессий; организация шефской работы с ветеранами Великой Отечественной войны и тружениками тыла, членами ветеранской организации вуза; организация обсуждения в группах, на курсе, факультетах случаев нарушения норм морали и профессиональной этики и др.

36.4. Физическое воспитание – организация плановой физической подготовки; проведение спортивных соревнований; составление индивидуальных программ адаптации к физическим нагрузкам для обучающихся, имеющих недостаточный уровень физической подготовленности; выполнение курсантами и слушателями контрольных упражнений и нормативов по физической подготовке; выполнение обучающимися контрольных упражнений и нормативов по профессионально-прикладным видам спорта и огневой подготовке; организация активного досуга, спортивных праздников и квестов в выходные и праздничные дни.

37. *Морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.* Морально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса по видам практической психологической работы разделяется на: а) диагностическое обеспечение б) консультативное сопровождение, поддержание работоспособности и психического здоровья курсантов в) тренинговое обеспечение. Основное содержание деятельности по указанным видам практической работы:

37.1. Диагностическое обеспечение:

– профессионально-психологический отбор кандидатов на обучение – анализ материалов личных дел кандидатов на обучение, проведение профессионально-психологического тестирования абитуриентов, проведение собеседования с кандидатами, психологическое наблюдение, подготовка актов, заключений;

– профессионально-психологический отбор кандидатов на должности командиров учебных групп – анализ материалов личных дел кандидатов, проведение профессионально-психологического тестирования кандидатов направленного на определение лидерского потенциала, анализ взаимоотношений кандидатов с другими курсантами

и курсовыми командирами, проведение собеседования с кандидатами, подготовка заключений, рекомендаций;

– диагностика уровня развития профессионально важных качеств курсантов и слушателей в процессе обучения – анализ результатов профессионально-служебной деятельности, проведение профессионально-психологического тестирования обучаемых, ситуационно-поведенческая диагностика профессионально-психологических характеристик, анализ экспертных оценок, подготовка заключений;

– социально-психологические исследования в коллективах – диагностика морально-психологического климата в учебных коллективах, социометрические исследования учебных групп, ситуационно-поведенческая диагностика с использованием ролевых игр, тренинговых упражнений и процедур, подготовка справок, заключений и др.;

37.2. Консультативное сопровождение, поддержание работоспособности и психического здоровья курсантов:

– проведение консультативных бесед по результатам психодиагностических исследований, индивидуальное консультирование по личным вопросам, проведение поддерживающих бесед;

– профессионально-психологическое консультирование по вопросам организации служебной деятельности, взаимодействия с курсантами и начальниками;

– проведение занятий и сеансов в кабинетах психологической регуляции и др.

37.3. Тренинговое обеспечение:

– проведение социально-психологических и адаптационных тренингов, направленных на обеспечение групповой жизнедеятельности учебных групп и повышение адаптационного, коммуникативного и др. потенциалов курсантов;

– проведение профессионально ориентированных тренингов, направленных на развитие профессионально важных качеств обучаемых, психологическую подготовку выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и др.

38. *Профессионально-служебная деятельность.* Основное содержание работы в рамках обеспечения профессионально-служебной деятельности курсантов:

38.1. проведение занятий, направленных на профессиональную подготовку курсантов и слушателей, обеспечивающую успешность осуществления служебной и профессиональной деятельности; организация контроля знаний профессионально-служебных кодексов и должностных инструкций; формирование управленческой компетентности курсантов из числа младших командиров (сержантский состав);

38.1. проведение учений и тренировок, моделирующих ситуации профессионально-служебной деятельности;

38.2. привлечение курсантов к охране общественного порядка;
38.3. анализ отзывов о выпускниках с мест прохождения ознакомительной и преддипломной практики;

38.4. организация несения курсантами и слушателями нарядов: дневальными и дежурными по курсу, дневальными и дежурными по учебному корпусу, дневальными и дежурными по контрольно-пропускному пункту;

38.5. проведение построений, строевых смотров, парко-хозяйственных мероприятий;

38.6. организация уставных взаимоотношений и субординационного взаимодействия.

39. *Научно-исследовательская деятельность.* Научно-исследовательская деятельность обучаемых подразделяется на научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс, и выполняемую во внеучебное время.

40. Научно-исследовательская деятельность обучаемых, включаемая в учебный процесс, предусматривает:

– выступление на семинарских занятиях с сообщениями по монографической литературе и справочным материалам;

– участие в обсуждении докладов, рефератов, дискуссионных статей;

– подготовку рефератов;

– выполнение заданий и курсовых работ научно-исследовательского характера;

– выполнение индивидуальных заданий исследовательского характера в процессе стажировки в органах наркоконтроля;

– другие формы работы по усмотрению кафедр.

41. Научно-исследовательская деятельность обучаемых, выполняемая во внеучебное время, включает в себя:

– участие в выполнении научно-исследовательских работ, проводимых кафедрами и научными подразделениями института;

– работу в научных кружках и исследовательских проблемных группах;

– выступления с сообщениями на заседаниях кафедр при обсуждении теоретических проблем, монографий, научных статей и т.д.;

– участие в конкурсах, викторинах, семинарах;

– выступления с докладами и научными сообщениями на научно-практических конференциях;

– подготовку обзоров по новинкам специальной литературы и архивным материалам по профилю обучения;

– изучение практической деятельности органов наркоконтроля, анализ уголовных дел и документации правоохранительных органов;

– участие в деятельности школы научного перевода;

- подготовку публикаций по результатам проведенных исследований;
- разработку и направление в соответствующие органы практических предложений и рекомендаций;
- работу по распространению правовых знаний;
- другие формы работы по усмотрению кафедр.

VIII. Основные критерии (показатели) оценки результативности формирования профессиональной компетентности курсантов по направлениям профессиональной деятельности

42. В правотворческой деятельности:

- низкий уровень – участие в обсуждении нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;
- средний уровень – внесение авторских предложений для разработки нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;
- высокий уровень – способность к творческой разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности.

43. В правоприменительной деятельности:

- низкий уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе правосознания; соблюдение законодательства субъектами права; способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом исключительно по приказу руководства; способность применять нормативные правовые акты в стандартных ситуациях профессиональной деятельности;
- средний уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе развитого продуктивного правосознания, правового мышления; способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом в зависимости от правовой ситуации; способность применять нормативные правовые акты, юридически правильно квалифицировать факты в различных, в том числе нестандартных, ситуациях профессиональной деятельности;
- высокий уровень – осуществление профессиональной деятельности на основе развитого творческого правосознания, правового мышления и правовой культуры; обеспечение соблюдения законодательства субъектами права на высоком уровне; принятие решений и совершение юридических действий в точном соответствии с законом в различных, в том числе критических и экстремальных, условиях профессиональной деятельности, а также в условиях правовой неопределенности ситуации.

44. В экспертно-консультационной деятельности:

– низкий уровень – способность толковать различные правовые акты на исполнительском уровне применительно к стандартным ситуациям; давать юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности в рамках существующих законов;

– средний уровень – способность толковать различные правовые акты на продуктивном уровне применительно к различным ситуациям; давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности в рамках существующих законов;

– высокий уровень – способность на высоком уровне толковать различные правовые акты применительно к различным, в том числе сложным нестандартным, ситуациям; давать высококвалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности в рамках существующих законов, а также в условиях нормативно-правовой неопределенности ситуации.

45. В оперативно-служебной деятельности:

– низкий уровень – сформированная исполнительская готовность к выполнению должностных обязанностей в типичных ситуациях профессиональной деятельности;

– средний уровень – сформированная готовность к выполнению должностных обязанностей в различных, в том числе нестандартных, ситуациях профессиональной деятельности;

– высокий уровень – сформированная творческая готовность к выполнению должностных обязанностей в различных, в том числе сложных и критических, ситуациях профессиональной деятельности.

46. В организационно-управленческой деятельности:

– низкий уровень – способность организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками;

– средний уровень – способность планировать коллективную профессиональную деятельность и организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками;

– высокий уровень – способность определять приоритеты профессиональной деятельности, планировать коллективную деятельность и организовать выполнение поставленных задач подчиненными сотрудниками.

47. В научно-исследовательской деятельности:

– низкий уровень – способность участвовать в выполнении научных работ;

– средний уровень – способность самостоятельно осуществлять научную деятельность в соответствии с имеющимся планом;

– высокий уровень – способность самостоятельно планировать и осуществлять научную деятельность.

48. В педагогической деятельности:

– низкий уровень – способность проводить занятия по готовой программе и имеющемуся учебно-методическому материалу;

– средний уровень – способность самостоятельно подготавливать учебно-методический материал по имеющейся программе и проводить занятия с обучаемыми;

– высокий уровень – способность самостоятельно разрабатывать программу, подготавливать учебно-методический материал, и результативно проводить занятия с обучаемыми.

**II. ПЕРЕЧЕНЬ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРУЕМЫХ
У КУРСАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» (ПО ГОДАМ
ОБУЧЕНИЯ)¹**

Направление образовательной деятельности	Формируемые компетенции по курсам обучения		
	1-2 курсы	3-4 курсы	5 курс
Учебный процесс	ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОК-10, ОК-11, ОК-12, ОК-13, ОК-14, ОК-15, ОК-16; ПК-2, ПК-3, ПК-6, ПК-8, ПК-12, ПК-16, ПК-17, ПК-23, ПК-27, ПК-28	ОК-13, ОК-16, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-19, ПК-20, ПК-23, ПК-24, ПК-25, ПК-26, ПК-27, ПК-28	ОК-13, ОК-16; ПК-1, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-18, ПК-20, ПК-21, ПК-22, ПК-23, ПК-26, ПК-27, ПК-28
Воспитательное и морально-психологическое обеспечение	ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-12, ОК-13; ПК-11, ПК-29, ПК-30, ПК-31, ПК-36	ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-12, ОК-13, ОК-17; ПК-20, ПК-28, ПК-31, ПК-36, ПК-37	ОК-6, ОК-8, ОК-12; ПК-29, ПК-31, ПК-36, ПК-37.
Профессионально-служебная деятельность курсантов	ОК-1, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-10, ОК-13, ПК-2, ПК-28, ПК-29, ПК-30	ОК-6, ОК-7, ОК-10; ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-23, ПК-30, ПК-32	ОК-6, ОК-7; ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-23, ПК-24, ПК-25, ПК-26, ПК-31
Научно-исследовательская деятельность курсантов	ОК-9; ПК-33, ПК-35	ОК-9, ОК-14; ПК-33, ПК-34, ПК-35	ОК-9, ОК-14; ПК-33, ПК-34, ПК-35

¹ В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 20 от 14 января 2011 г. (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975).

По вопросам приобретения книг обращайтесь:
Отдел продаж «ИНФРА-М» (оптовая продажа):
127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1
Тел. (495) 280-15-96; факс (495) 280-36-29
E-mail: books@infra-m.ru

•
Отдел «Книга—почтой»:
тел. (495) 280-15-96 (доб. 246)

Научное издание

Евтихов Олег Владимирович

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Монография

ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М»
127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1.
Тел.: (495) 280-15-96, 280-33-86. Факс: (495) 280-36-29.
E-mail: books@infra-m.ru [http: //www.infra-m.ru](http://www.infra-m.ru)