

Введение

Качество профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью – одно из приоритетных направлений образовательной политики Департамента государственной службы и кадров МВД России. Акцентуация профессионального образования МВД на становление личности будущих сотрудников органов внутренних дел обусловила качественно новый подход к подготовке курсантов (слушателей), владеющих правовыми знаниями и способных к их активному применению в оперативно-розыскной и служебно-боевой деятельности.

Решение этой задачи востребовало создание в вузах МВД образовательного пространства на основе принципа интеграции, обеспечивающего системную целостность и динамичность его структурообразующих компонентов (оперативно-служебного, проектно-интегративного, информационно-коммуникационного, событийно-креативного, здоровьесберегающего, психолого-педагогического), с целью формирования у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции как интегративного качества личности, влияющего на усвоение правовых знаний и способность к их активному применению в оперативно-розыскной и служебно-боевой деятельности, а также на развитие морально-психологической устойчивости, профессионально-личностный рост и карьеру, исходя из требований специальности и стандартов квалификации.

Особенности формирования образовательного пространства на основе принципа интеграции в высшей школе МВД России обусловлены коллегиально-авторитарной системой управления, основанной на единоначалии, спецификой профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел, связанной с выполнением оперативно-розыскных и служебно-боевых задач, высокой морально-психологической устойчивостью личности, а также формированием у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированных компетенций.

Таким образом, актуальность исследования вызвана обострением противоречия между возросшими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел и не разработанностью научно-педагогических оснований формирования в вузах МВД современного образовательного пространства на основе принципа интеграции.

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ

1.1. Сущность интегративного образовательного пространства

Интеграция является предметом исследования многих фундаментальных наук: философии, социологии, психологии и других. Ее рассматривают как явление, процесс, фактор развития, имеющий поливариативность разрешения. В философском энциклопедическом словаре 1983 г. отмечено, что интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся систем, в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов [149].

В словаре «Научно-технический прогресс» 1987г. интеграция определяется через понятие дифференциации. По мнению авторов словаря, если дифференциация приводит к возникновению все новых теорий, разделов и отдельных научных дисциплин, изучающих специфические закономерности отдельных классов явлений и материи, то интеграция способствует установлению взаимосвязи и единства между ними, начиная от установления отдельных законов и кончая обобщением междисциплинарных методов, теорий, направлений исследования [100].

Словарь современных иностранных слов 1992 г. определяет понятие следующим образом: «Интеграция – (лат. *integratio* восстановление, восполнение, *integer* целый) – объединение в целое каких-либо частей, элементов (противоположное дезинтеграции)» [133].

В образовании интеграция рассматривается как проявление и отражение реальных связей, имеющих место в объективном процессе обучения и воспитания.

«Интеграция» как понятие вводится в педагогику с начала 1980-х гг. В развитии интеграционных процессов в образовании можно выделить четыре этапа.

Первый этап интеграционных процессов в образовании связан с развитием трудовой школы (1920-1940-е гг.). Концепция трудовой школы была разработана известным американским философом и педагогом Джоном Дьюи и опубликована в книге «Школа и общество» в 1899 г. [57, с. 7-8]. Появление этой книги было обусловлено промышленной революцией XIX в. Именно тогда возникла необходимость в подготовке квалифицированной рабочей силы и по-

требовалось разработать новую модель образования на межпредметной, лично-отно-ориентированной интегративной основе. В начале XX в. идеи Дьюи получают признание в России. Особую популярность они приобретают в период между двумя буржуазно-демократическими революциями (1905-1917 гг.), который современники называли временем педагогических исканий. Российским педагогам импонировала концепция школы как «эмбрионального общества», в основе которой лежали идеи о связи школы с жизнью посредством труда и важности гражданского воспитания, необходимости активизации контактов обучающегося с окружающим миром и развития его самостоятельного критического мышления. После Октябрьской революции 1917 года в стране развернулась большая организационная и теоретическая работа по созданию школы нового типа. Большой вклад в разработку концепции такой школы внес П.П. Блонский. Эта концепция была основана на производственной деятельности, которая стала основным фактором интеграции учебных и воспитательных процессов. В 1923 г. под руководством Н.К. Крупской, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого были разработаны программы комплексного обучения. С 1924/25 учебного года по ним обучаются I-е и II-е классы начальной школы. С 1925/26 учебного года комплексное обучение вводится в III, IV классах. Программы были составлены по «методу жизненных комплексов». Комплексный метод предполагал интеграцию знаний из разных учебных предметов вокруг определённой проблемы. Этот метод был первым практическим опытом организации учебного процесса на интегративной основе. Программами предусматривались следующие комплексные темы: «Времена года», «Разведение картофеля в нашем районе», «Садоводство», «Труд мужчины и женщины в нашем хозяйстве» и другие [155, с. 155].

После 1931 г. образование в советской школе безраздельно строится на традиционной предметной основе. Создаются базовые учебники и программы, устраняются пережитки методического прожектерства, педагогическое творчество вводится в строгие рамки партийных директив. Интеграционный процесс охватывает периферию образования. Внеклассная работа развивается в форме различных кружков по интересам, технических и юннатских станций, в которых знания различных учебных дисциплин стихийно интегрировались в процессе детского творчества.

Таким образом, на первом этапе основным интегрирующим фактором образования является обучение и воспитание через трудовую деятельность.

Второй этап в развитии интеграционных процессов в образовании характеризуется межпредметными связями (1950-70-е гг.). В 1958 г. выходит закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». С этого времени начинается новый этап раз-

вития интеграции в образовании, основанный на межпредметных связях. С 1950 по 1960 г. межпредметные связи рассматривались с точки зрения взаимосвязей между предметными и профессионально-техническими знаниями. Это было отражено в работах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, О.Ф. Федорова, В.А. Кондакова, А.М. Новикова и др. В 1970-х гг. осмысление проблемы межпредметных связей приобретает новое направление. В центре внимания советских педагогов оказалась уже не столько возможность координации школьного образования с производственным обучением, сколько задача установления и развития содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами. Это должно было решить следующие задачи: формирование целостного мировоззрения обучаемых, включение знаний в процесс их личной жизнедеятельности, моделирование в образовательной системе природы и социальной жизни в их естественной органичной целостности, активное и сознательное вхождение обучаемого в мир культуры и так далее. Это видно из работ И.Д. Зверева, В.Н. Максимова, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева, Н.А. Сорокина, Г.Ф. Федорец, П.Г. Кулагина и других ученых. Со временем межпредметные связи стали рассматриваться как один из принципов дидактики. В публикации Н.А. Лошкарева отмечалось, что межпредметные связи, отражая в учебном процессе связи реальной действительности, являются выражением закономерности объективного мира и в силу своего философского и дидактического значения определяют содержание, методы и формы обучения. Поэтому есть все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской педагогики [86, с. 36-37]. Автономизацию межпредметных связей и их представление в качестве самостоятельных локальных образовательных систем можно рассматривать как практический шаг, сделанный на пути феноменологического вызревания интеграции как ведущего дидактического принципа.

Таким образом, на втором этапе интеграции устанавливается и развивается содержательная и системная дидактическая связь между учебными дисциплинами. Межпредметные связи понимаются как принцип дидактики. В педагогической науке происходит переосмысление понятия межпредметных связей, в результате чего и появляется понятие «интеграция».

Третий этап интеграции в образовании можно назвать фундаментальным. Он начинается в 1980-х гг. В начале 1980-х гг. стало активно применяться само понятие «интеграция». В это время усиливается и тенденция к интеграции педагогики в систему других наук, происходит постепенная дифференциация педагогического мышления по уровням организации научных исследований. В таблице 1 представлены направления исследований проблем интеграции в педагогике.

Направления исследований проблем интеграции

Направление исследования	Авторы
Феномен интеграции общего и профессионального образования как неотъемлемая системная характеристика содержания образования	М.Н. Берулава
Взаимосвязь общего и профессионального образования	М.И. Махмутов
Теоретические и методические вопросы проектирования культурно-модульной технологии интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки учащихся профессиональной школы	М.П. Архипова Л.А. Волович Г.И. Ибрагимов
Интегрированный подход к организации обучения в начальной школе как средство развития младших школьников	С.М. Гаженкова
Дидактические условия интегрированных целей и содержания процесса обучения в СПТУ	О.С. Гребенюк Н.Ш. Сабиров
Теоретическое обоснование интеграции содержания общего и профессионального образования	Ю.С. Тюнников
Интеграция педагогических дисциплин, внутридисциплинарных, межнаучных знаний	В.Г. Гмурман
Проблема интеграции содержания образования	В.С. Леднев
Интегративные процессы в науке	И.А. Майзель
Теория интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки	Л.А. Волович Г.В. Мухаметзянова
Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств	А.Я. Данилюк
Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции	Н.К. Чапаев

На этом этапе в педагогике появляется достаточно богатый опыт исследования проблем интеграции, который рассматривается в диссертационных исследованиях Г.И. Ибрагимова, И.Я. Курамшина, Ю.А. Кустова, Ю.С. Тюнникова, М.П. Архипова, Л. А. Воловича, А.Я. Данилюка, Н.К. Чапаева. За указанное десятилетие издаются монографии, выходит много статей посвящённых проблемам педагогической интеграции (Г.В.Мухаметзянова, М.И. Махмутов, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, В.Д. Семёнов, Ф.А. Федорец, В. С. Леднев).

В 1983 году вышел сборник научно-педагогических исследований проблем интеграции в образовании «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования». По мнению авторов, их труды отражают сущность интегративных процессов в педагогике как

общенаучной закономерности [62, с. 3], где интеграция образования воспринимается педагогами как общенаучный, социальный фактор.

В конце 1980-х и к середине 1990-х гг. активно разрабатываются и внедряются интегрированные учебные занятия и курсы, начинают развиваться интегрированные дидактические формы образовательного пространства. Интегрированные курсы становятся ключевой характеристикой третьего этапа. По мнению А.Я. Данилюка, интегрированные курсы представляют собой ту же систему межпредметных связей, но значительно упрощенную для практического использования и рассчитанную не на преподавателя с обширными многопредметными познаниями и опытом систематической работы в разных учебных дисциплинах, а на обычного профессионала-предметника [53]. Межпредметные связи сложны, множественны, аморфны, область их распространения теоретически совпадает с границей образовательного процесса как такового, а интегрированные курсы локальны, предметны, дидактически конкретны. Они позволяют преподавателю работать в хорошо знакомой предметной системе и служат небольшим дидактическим дополнением к его основной дисциплине.

Таким образом, третий этап характеризуется тем, что определяется сущность понятия «интеграция» в педагогике, активно проходят вариативные интегративные процессы в образовательной практике.

Четвертый этап интеграции в образовании начинается в 2002 г. с принятием в марте ключевого документа «Об основах политики РФ в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу». Одной из главных задач государства на ближайшие несколько лет было признано формирование национальной инновационной системы. В государственной политике особое место заняла система «наука – образование – производство». Основная характеристика этого периода – интеграция образования с наукой и производством.

Процессы интеграции образования, науки и производства можно рассматривать на различных уровнях. Это обусловлено тем, что части (компоненты), составляющие целостность, могут либо частично сохранять автономию, либо ее утрачивать. Основными факторами, препятствующими процессу интеграции образования, научной деятельности и производства на макроуровне, являются ведомственная разобщенность интегрируемых сфер и отсутствие координации действий всех структур в этом направлении. Поэтому на макроуровне необходима согласованность законодательной и нормативно-правовой баз НПО, СПО, ВПО, НИИ и промышленности; единство требований к качеству подготовки специалистов со средним и высшим профессиональным образованием с производством и НИИ.

Микроуровень интеграции образования, науки и производства характеризует внутреннюю жизнь этой системы, определяемую сущностными механизмами «жизнеобеспечения» – информационного и творческого взаимодействия, взаимовлияния и взаимостимулирования. Для ликвидации разрыва между фактическими результатами профессионального образования и потребностями науки и производства необходимо урегулирование этих механизмов посредством согласованности содержания образовательных программ НПО, СПО и ВПО по сопряженным специальностям; учебно-методического обеспечения; теории и практики обучения.

В ходе исследования теоретико-методологических оснований интеграции образования, науки и производства были выявлены сущность и закономерности интеграционных процессов в образовании, создающих единое образовательное пространство в союзе с производством и наукой. К закономерностям интеграции образования, науки и производства можно отнести следующие: 1) продуктивность интеграции достигается при условии заинтересованности в развитии разносторонних взаимоотношений образовательных, научных учреждений и производства; 2) эффективность интеграции повышается при условии роста числа ее структурно-изоморфных составляющих; 3) высокий уровень качества подготовки специалистов достигается при условии достижения сбалансированного соответствия потребностей и требований всех субъектов интегративного взаимодействия образования, науки и производства; 4) конкурентоспособность будущих специалистов и ориентированность их на работу в отрасли обеспечиваются при условии встроенности интеграции образования, науки и производства в содержание подготовки.

Системная целостность образования, науки и производства – это инновационный путь развития экономики, которому присуще: интеграция научного знания, в том числе и в области профессиональной педагогики; взаимовлияние рыночной экономики и профессионального образования; государственная поддержка и преемственность законодательной базы в системе «образование, наука, производство»; единое образовательное пространство профессиональной школы в союзе с производством и наукой; структурно-функциональное взаимодействие и интеграция учреждений профобразования и предприятий отрасли; развитие гибких технологий профессионального обучения.

Подготовка современного специалиста на основе интеграции образования, науки и производства – это процесс профессионального становления личности обучаемого, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью и на-

правленный на формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что в педагогике, как и во многих гуманитарных науках, нет единого определения понятия интеграции. По мнению И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой, «интеграция» есть процесс и результат создания неразрывно связного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем [59].

А.Я. Данилюк определяет интеграцию как процесс самовозрастания знания в сознании, условия для которого создаются педагогами. Интеграция осуществляется в образовательной системе, состоящей из трех основных компонентов: сознания ученика, множества учебных текстов, различных по характеру своей языковой организации, и интеграционных механизмов, число которых должно соответствовать степени семиотической неоднородности системы [52].

С.М. Арефьева понимает под интеграцией средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрируемых компонентов, предполагает только те процессы, которые протекают между составными частями в виде взаимодействия [12, с. 15].

Изучение специальной литературы по данной проблеме показало, что при всем разнообразии подходов, различии целевых установок у ученых нет принципиальных понятийно-терминологических расхождений. Так, интеграция понимается как «объединение в целое, каких-либо частей» [7], «восстановление какого-либо единства» [20], «состояние взаимосвязи каких-либо компонентов...» [19] и, наконец, «как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [45]. При этом процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся систем – в этом случае они ведут к повышению уровня их целостности и организованности, так и в возникновении новой системы из ранее не связанных элементов [21]. Педагоги-исследователи отмечают, что осуществление интеграции связано с качественными преобразованиями внутри каждого элемента, входящего в систему. А это, в свою очередь, поднимает систему на качественно новый уровень [7; 8; 9]. Специалисты выделяют культурную интеграцию – ассимиляцию различных культурных элементов в единой гомогенной культуре, моральную интеграцию – применение и совпадение различных моральных норм, интеграцию языков – процесс слияния языков в новый язык и так далее. Интеграция может обозна-

чать и «состояние», и «процесс», и «результат», и «вид особого взаимодействия».

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что в педагогической науке интеграция может рассматриваться как система взаимосвязи составляющих педагогического процесса (обучения и воспитания; учебных курсов; субъектов и так далее), обеспечивающая качество образования и конкурентоспособность образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

По нашему мнению, можно выделить три уровня изучения интеграции в педагогической науке – методологический, теоретический и практический.

На методологическом уровне рассматриваются понятийно-категориальный аппарат и подходы к интеграции в образовании; выявляются комплексные, междисциплинарные проблемы; определяются направления исследований.

На теоретическом уровне изучения интеграции в педагогической науке разрабатываются ее концептуальные основы, модели, технологии; выявляются организационные и психолого-педагогические условия; исследуются особенности субъектной интеграции.

На практическом уровне экспериментально апробируются и внедряются разработанные модели и технологии интеграции образования.

В научной литературе по проблемам исследования интеграции образования рассматривается вопрос о педагогических закономерностях как об одних из важнейших мер различия эмпирического и теоретического развития интеграции. Например, А.П. Беляева выявляет общие закономерности на общенаучном уровне интеграции. Во-первых, к ним она относит существующее единство социальных, экономических, педагогических, психологических, физиологических, научно-технических, общепрофессиональных, лингвистико-семиотических идей в построении системы содержания профессиональной подготовки [21, с. 121]. Во-вторых, она выделяет закономерности на уровне междисциплинарного синтеза, где они выступают в качестве теоретической основы структуры и содержания отдельных циклов: а) единство структурных элементов; б) функциональная зависимость содержания образования от целей и задач видов образования; в) единство содержательной и процессуальной сторон образования [21, с. 121-122]. Основополагающими закономерностями и одновременно принципами внутридисциплинарной интеграции объявляются: единство воспитания и обучения; логико-научная и профессиональная обусловленность содержания образования; взаимосвязь теоретического и практического обучения; преемственность знаний, умений и навыков; взаимовлияние общенаучных, политехнических и профессиональных знаний; выделение общей и дифференцированной частей содержания учебных предметов; комплексирование видов

учебно-производственных заданий, работ с учетом групп профессий [149, с. 122].

Л.Д. Федотова выделяет три закономерности дидактической системы интегрированного содержания начального профессионального образования [149]:

1) профессиональная обусловленность интеграции и дифференциации содержания начального профессионального образования. На основании данной закономерности, по её мнению, создаётся возможность выделения требований научно-технического прогресса к содержанию профессионального образования: повышение культурного уровня молодого рабочего; постоянное умственное и физическое развитие в связи с тенденцией интеллектуализации труда; гуманизация содержания профессионального образования, возрастание роли социальных, экономических, психологических знаний в содержании учебных предметов; повышение профессиональной мобильности знаний, умений и навыков при овладении несколькими профессиями в целях обеспечения трудоустройства в условиях рынка труда и другое.

2) взаимосвязь содержания начального профессионального образования с формированием и развитием личности. Данная закономерность обеспечивается блочно-модульным подходом к структурированию содержания начального профессионального образования, введением социально-психологических характеристик личности – воли, интеллекта, мотивов поведения, профессиональной активности, физической и умственной природы человека.

3) единство интеграции и дифференциации в содержании начального профессионального образования.

В.Н. Чапаев предлагает априори исходить из следующих закономерностей эффективного построения интегрированного обучения: а) обусловленность задач и содержания интегрированного обучения потребностями общества; б) эффективность интегрированного обучения обеспечивается, если его содержание позволяет решать весь круг намеченных задач и если оно строго научно, систематично и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью; в) закономерная зависимость задач, содержания интегрированного обучения от реальных учебных возможностей обучающихся [151].

В своей работе В.П. Кузьмин формулирует всеобщий закон интеграции – удвоение качеств существования: чем выше мы поднимаемся по эволюционной лестнице, чем крупнее и сложнее мы берем объекты для изучения, тем все более и более отчетливо выявляются наличие и существование двух рядов качественной определенности: части и целого, «элемента» и совокупности, предмета и системы, индивида и вида и т.п. [151].

Имеет место выделение инвариантных закономерностей педагогической интеграции на основе имеющихся классификаций педагогических закономер-

ностей. В частности, это касается «первой закономерности педагогического процесса, реализующего воспитание в широком смысле» [151].

Роль общей закономерности педагогической интеграции осуществляет положение о корреляции интеграционных процессов, протекающих в области научного знания, техники, производства, общества в целом и интегративно-педагогических процессов. В качестве ее частного случая выступает корреляция между тенденцией интеграции научных знаний, а также науки, производства и развитием тенденции интеграции содержания образования [16, с. 10]. Соответственно: как межпредметные связи являются «дидактическим эквивалентом» межнаучных взаимодействий [144], так и интегративно-педагогические процессы представляют собой педагогический эквивалент интеграционных процессов, имеющих место в научной сфере, технике, производстве, обществе в целом.

Свою группу могут составить закономерности, выведенные на основе устойчивых зависимостей между внутренними составляющими интеграции. Например, исходя из того, что сущность интеграции предстает как двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними [29]. В рассматриваемую группу могут также войти закономерности, являющиеся производными от конституирующих характеристик интеграции как общенаучной и педагогической категории: «единство и взаимообусловленность интеграционных и дезинтеграционных процессов в ходе осуществления педагогической интеграции, единство и взаимообусловленность процессуальных и результирующих составляющих педагогической интеграции, единство и взаимообусловленность частей и целого при осуществлении педагогической интеграции» [151].

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно говорить о существовании трех направлений в определении закономерностей педагогической интеграции: а) по степени охвата ими интегративно-педагогических явлений (общие, частные, конкретные интегративно-педагогические закономерности); б) учету степени в них интегративного начала (потенциальные, актуализируемые, актуальные интегративно-педагогические закономерности); в) аналогии с уже имеющимися педагогическими закономерностями.

Развитие интеграционных процессов опирается на общие и педагогические принципы. Общие принципы интеграции были выявлены Г.В. Мухаметзяновой:

1) принцип симбиоза (греч. symbiosis – соединение), направленный на исследование и усиление взаимосвязей между образованием, наукой и отраслью (производством) с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности;

2) принцип обоюдности развития образования, науки и отрасли (производства), обеспечивающий целесообразность изменений их структурно-изоморфных составляющих;

3) принцип релевантности (англ. relevant – существенный), допускающий формирование и развитие интегративных форм взаимодействия социальных институтов образования, науки и отрасли (производства) посредством объединения в единое целое ранее разнородных частей и элементов;

4) принцип функциональности, предполагающий формирование системной целостности «образование–наука–отрасль (производство)» при одновременном разделении между ними функций;

5) принцип коммутации (лат. commutatio – изменение), означающего, что изменения в образовательной, научной или производственной деятельности влияют на трансформацию системной целостности «образование–наука–отрасль»; динамику развития качества образования;

6) принцип совместимости, в соответствии с которым формируется новое единство образовательной, научной и отраслевой деятельности на основе информационных обменов с целью оптимизации подготовки современного специалиста [95].

Педагогические принципы интеграции: непрерывность и дискретность образования; стандартизация и вариативность, фундаментализация и практическая ориентация содержания образования; проблемно-тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин, построенная на современных достижениях науки и практики; личностно-ролевая организация образовательного процесса; ориентация системы «вуз – наука – отрасль» на формирование ключевых компетенций у будущих специалистов.

Развитие интеграционных процессов в педагогике обусловило формирование в образовательном учреждении «интегративного образовательного пространства».

Категория «пространство» сформировалась на основе наблюдения и практического использования положения объектов и их отношения друг к другу, а также их объема и протяженности. В истории философской мысли можно условно выделить три основные концепции пространства. Первая из них опирается на представления Демокрита и в наиболее развернутом виде представлена И. Ньютоном. В этом случае пространство отождествляется с пустотой и рассматривается как неподвижноеместилище реально существующих материальных объектов. Такое пространство существует везде и не зависит от расположенных в нем объектов. Оно абсолютно и может существовать независимо в форме пустоты. Пространство являетсяместилищем материальных объектов, которые, однако, не могут существовать вне его [101].

Основы второй концепции о пространстве восходят к представлениям Аристотеля, который утверждал, что пустота как таковая отсутствует, а пространство – это просто свойство тел, которые в нём находятся. Данные представления перекликаются с воззрениями Платона, практически отрицавшего определимость пространства и под пространством понимавшего лишь совокупность всех мест реальных объектов. Позднее философы, прежде всего Декарт, развили это положение, рассматривая пространство, прежде всего, как протяженность вещей. К. Маркс был достаточно близок к данной концепции, понимая под пространством одну из форм существования материи. Ф. Энгельс с позиций материалистической диалектики также отрицал ньютоновский подход к пространству как абсолютному феномену. Он указывал, что основными формами всякого бытия являются пространство и время. Вне времени и пространства бытие принципиально не может существовать, как и не может быть пространства вне бытия [101].

В начале XX в. формируется третья концепция о сущности пространства. Как отмечал еще И. Кант, пространство – это необходимое представление. Невозможно составить представление о том, что нет пространства. С середины XX в. все большее значение приобретают представления о пространстве как феномене, не только охватывающем физический континуум, но и распространяющемся на гуманитарно-культурную сферу. Категория «пространство» удобна для описания различных предметных областей, поскольку оно исходно, то есть в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира [103].

Это позволяет говорить о том, что пространство по своей сути является важнейшей составляющей, определяющей порядок вещей в мире, что обеспечивает протекание повседневной жизни людей, их общение и уклад непосредственного личностного бытия. Формирование человека как субъекта, становление его личности в значительной мере детерминировано приобщением его к существующему порядку пространства-времени, прежде всего самим фактом его наличия.

В педагогику понятие «пространство» пришло из естественных наук. В общенаучном понимании термин «пространство» ассоциируется, прежде всего, с такими науками, как география, физика, астрономия.

В большом толковом психологическом словаре пространство определяется: 1) как абстракция, геометрическая система локализации m объектов в n измерениях. В классической модели физического пространства: m – конечное число, а $n = 3$. Это так называемое Эвклидово пространство. 2) область вокруг чего-нибудь [30, с. 130].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова пространство – это: 1) одна из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; 2) протяженность места, не ограниченного видимыми пределами; 3) промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается [146, с. 622].

Таким образом, пространство представляет собой иерархически выстроенную систему природных и социальных свойств, качеств и процессов, обладающих территориальными, временными и иными измерениями. Само пространство сложно структурировано и неоднородно. Оно подразделяется на ряд уровней, одним из которых и является образовательное пространство.

Впервые мысль о едином образовательном пространстве, содержательной, методической, проблемно-смысловой целостности образования в противостоянии традиционному предметному обучению была реализована в трудовой школе начала XX в. Позже, с развитием межпредметных связей, приходит понимание того, что целостное образовательное пространство может формироваться на основе различных учебных дисциплин, в дополнение к предметному систематическому обучению.

«Образовательное пространство» понимается как множество объектов, между которыми установлены отношения. Образовательное пространство организовано как скопление, совокупность, множество образовательных систем, причем каждой отводится определенное место, обусловленное не только составом и функциями самой образовательной системы, но также и другими причинами [50]. Методологически формулирование понятий «образовательное пространство» исходит из возможности выделения в едином педагогическом пространстве отдельных подпространств. Такое деление осуществлялось как на основе качественной характеристики пространства – «дидактическое пространство», «воспитательное пространство», «пространство учебного предмета» так и на основе его «глубины» – «социальное пространство учебной группы», «индивидуальное образовательное пространство. Различным аспектам теории образовательного пространства посвящены научные исследования С.А. Алешиной, А.Ю. Анохина, Т.Ф. Борисовой, М.Я. Велинского, В.И. Гинецинского, Л.К. Грегуль, Н.В. Горнова, О.В. Гукаленко, Л.А. Густокашиной, М.И. Ивановой, А.А. Кашаева, В.Т. Кружилиной, В.В. Крыловой, Е.В. Мещеряковой, В.И. Миколишиной, В.М. Степанова, А.И. Шевченко, И.И. Шенцевой и других [4; 10; 32; 36; 42; 46; 44; 48; 49; 61; 68; 75; 76; 93; 94; 139; 156; 157].

Например, Е.Б. Троицкий под образовательным пространством понимает совокупность образовательных учреждений, между которыми установлены отношения: целевые, содержательные, процессуальные, управленческие (организационные), представляющую собой сложную, целостную, открытую, самоор-

ганизирующуюся и эволюционирующую на основе синергетики систему, в которой происходят образовательные процессы. Чем больше упорядочены, систематизированы эти отношения, тем шире потенциал образовательного пространства в социализации личности, так как образовательное пространство является частью социальной среды [147].

Л.А.Пронина определяет образовательное пространство как открытую, нелинейную систему, отличающуюся нестабильностью в развитии (например, периодические кризисы, периоды стабилизации и т.п.), имеющую различные варианты развития (например, различные образовательные концепции конца двадцатого века), сложность формообразований [113].

По мнению В.А. Козырева, образовательное пространство предстает в качестве набора определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом оно не подразумевает включенности самого обучающегося, так как может существовать и независимо от него [73, с. 13].

Н.Е. Буланкина и Н.Л. Московская акцентируют внимание на базовых компонентах образовательного пространства, среди которых выделяют диалог культур, способствующий усвоению культурных ценностей изучаемых и родной культур, функционирующих во времени, пространстве, движении [158].

В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности [77].

Таким образом, в педагогической науке отсутствует единство точек зрения о понятии «пространство». Множественность описания единого образовательного пространства дает возможность представления его как сложной многоуровневой системы, включающей экономический, политический, идеологический, социально-культурный, правовой, информационный, собственно педагогический (содержательный), научно-методический уровни. Выпадение какого-либо уровня будет сказываться на обеспечении других уровней и влиять на целостность образовательного пространства.

Анализируя современные научные подходы к применению термина «пространство» в отечественной педагогике можно согласиться с М.Я. Виленским и Е.В. Мещеряковой, которые выделили две тенденции педагогических исследований по проблеме, не противоречащие друг другу. Во-первых, стремление современных исследователей рассматривать педагогические явления в рамках единого образовательного пространства. Во-вторых, выделение и изучение от-

дельных подпространств – социального, дидактического, воспитательного, индивидуального и др.

Обобщая вышеизложенное, мы определяем образовательное пространство вуза как системную целостность взаимодействия субъектов педагогического процесса и органов управления образованием, направленную на обеспечение оптимального функционирования и развития высшей школы, с целью получения качественно новых результатов образования, повышения ее конкурентоспособности на российском и международном рынке образовательных услуг.

Образовательное пространство вуза представляет собой набор условий и факторов, тем или иным образом связанных между собой и оказывающих влияние на образование человека. Это пространство может существовать как некая абстрактная система независимо от обучающегося. Оно характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие. Инфраструктура задает размеры и другие топологические свойства образовательного пространства.

Образовательное пространство имеет достаточно сложно устроенную иерархию, пирамиду пространств. В нем можно выделить ряд уровней, известных в педагогической литературе под различными определениями: 1) ведущим основанием для структурирования образовательного пространства выступает система координат – территориальная составляющая пространства: глобальное образовательное пространство, образовательное пространство страны, региональное образовательное пространство, городское образовательное пространство, районное образовательное пространство и так далее [142]; 2) ведущим основанием для структурирования образовательного пространства, по мнению В.М. Онищика, являются макро-, мезо- и микроуровни. На макроуровне – это единое мировое образовательное пространство. Его необходимость объясняется тенденциями развития образования во всем мире – глобализацией, означающей, что существует единый рынок труда и образовательных услуг, и информатизацией, означающей, что существует единое информационное пространство благодаря глобальной сети Интернет. На мезоуровне – образовательное пространство страны, региона, города, образовательного учреждения. Его организация обусловлена мировыми тенденциями в образовании, гуманизацией, индивидуализацией, означающими общедоступность образования и свободу выбора образовательного учреждения и образовательных программ. На микроуровне – это образовательное пространство личности. Здесь важны тенденции интеллектуализации и аксиологизации, означающие, что существуют общечеловеческая и

профессиональная культура [103]; 3) ведущим основанием для структурирования образовательного пространства, по мнению А.Я. Данилюка, является объем интегрируемых языков, учебных дисциплин (малое и большое) [52].

Малое образовательное пространство (культурологическое) – это образовательная система развивающего типа, организуемая посредством интеграции систематически организованных фрагментов разных учебных (научных) дисциплин, предназначенная для формирования в процессе учебной деятельности теоретического понятия о некотором относительно целостном явлении культурной действительности. Оно включает в себя ограниченное количество предметных языков – не более трех. В пространстве интегрируются отдельные фрагменты системных знаний из двух-трех учебных дисциплин. В малом пространстве моделируется отдельное событие культурной жизни, значимое и в национальном, и в мировом масштабе. Для образовательного пространства соотношение основных и дополнительных языков имеет большое значение. Культурологическое пространство локализовано внутри учебного процесса, его время отсчитывается учебными часами.

Большое образовательное пространство (метопространство) – это образовательная система развивающего типа, организуемая посредством синхронизации программ по основным гуманитарным дисциплинам в течение длительного периода времени для целостного воссоздания в учебном процессе определенной национальной культуры, формирования гуманитарного теоретического мышления обучающихся и осуществления их национально-культурной идентификации. Для большого образовательного пространства не существует ограничений, теоретически все языки гуманитарных учебных дисциплин могут быть в нем представлены, и оно принципиально открыто для новых процессов языковой дифференциации и интеграции. Метaproстранство измеряется учебными годами, и его границы фактически совпадают с пределами определенной ступени общего образования, состоит из многих гуманитарных предметов, которые в целом сохраняют внутри него свою обычную дидактическую организацию. Метaproстранство воссоздает определенную национальную культуру в ее исторической целостности, от зарождения до современности, или же некоторую эпоху культурно-исторического развития этноса либо группы этносов. В больших образовательных пространствах может моделироваться, к примеру, русская культура, культура Древней Греции, культура эпохи Возрождения и другие. Теоретически для создания метaproстранства не требуется привлечения дополнительного учебного материала. Оно может быть составлено из учебных дисциплин, входящих в базовый учебный план. Смысл организации метaproстранства состоит именно в создании условий для свободного перевода учебной информации

на языки основных учебных гуманитарных дисциплин (истории, литературы, художественной культуры, обществознания).

Организация образовательных пространств определяется принципами: культуросообразности и культурологичности; построения образовательных пространств на предметной основе; генерации культуры в учебной деятельности [52]. В образовательном пространстве учебная деятельность направлена на овладение обобщенными способами поведения в культурозначимой ситуации на основе разнородных предметных научных знаний о ней.

Интеграционные процессы в образовании способствуют созданию единого образовательного пространства, которое выступает как проявление и отражение реальных связей, имеющих место в объективном процессе образования и воспитания как одном из аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности всех своих элементов и подсистем. Таким образом, результат интеграционных преобразований, приводящих систему образования в новое качественное состояние, – интегративное образовательное пространство.

По определению А.Я. Данилюка, интегративное образовательное пространство – это образовательная система личностно-развивающего типа, в которой возможен систематический перевод учебной информации на языки разных наук и искусств [50]. Мы разделяем точку зрения данного ученого и считаем, что для реализации этих возможностей необходимо провести содержательное, методическое согласование разных наук о культуре в пределах образовательного пространства, а также ввести новые интеграционные механизмы дополнительно к тем, которые применяются в системах предметного обучения. Интегративное образовательное пространство представляет собой качественно новую систему обучения. Если в системах предметного обучения развивающий эффект достигается за счет представления одного знания не более чем на двух научных языках, то в интегративном пространстве одно знание может быть представлено на многих (ограничений нет) языках наук и искусств.

Под интегративным образовательным пространством вуза мы понимаем систему устойчивого взаимодействия субъектов педагогического процесса, институтов социально-педагогической деятельности вуза, педагогических и социально-психологических условий, обеспечивающую субъектную самореализацию и оптимизацию профессионального становления студентов (курсантов), формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Интегративное образовательное пространство может характеризоваться следующими параметрами: 1) целостностью, которая является результатом гетерогенности как элементов образовательного пространства, так и связей между ними и обеспечивает эффек-

тивность влияния образовательного пространства на личность; 2) результатом дифференциации (то есть определения задач и функций каждого элемента образовательного пространства) и интеграции (взаимосвязи всех элементов в одно целое); 3) наличием единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты профессионального образования; 4) реализацией личностно-деятельностных, проектно-целевых технологий; 5) составом образовательных услуг (их необходимым разнообразием); 6) качеством реализации этих услуг (они должны соответствовать высокому уровню современных образовательных технологий, что обеспечивается системой аттестации образовательных учреждений и лицензирования); 7) доступностью образовательных услуг (объем платы, материально-техническое обеспечение и др.).

1.2. Особенности формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД

Особенности формирования интегративного образовательного пространства в учебных заведениях МВД России обусловлены как коллегиально-авторитарной системой управления, основанной на принципе единоначалия, так и спецификой профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел, а также формированием правоохранительной профессионально-специализированной компетенции. Понятие «деятельность» происходит от латинского «*actīvus*» – деятельный. В Большой советской энциклопедии понятие «деятельность» определяется как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Цель деятельности определяется потребностями личности или общества [43]. В философии деятельность рассматривается как взаимосвязь противоположных, но предполагающих друг друга акций [18], как сила, производящая культуру [89]. Сама теория деятельности была создана советской школой психологии в 1920-30-е гг. Она основывается на работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина и многих других [67]. Анализ работ этих ученых показал, что деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Это способ существования и развития общества и человека, обуславливающий

разносторонний процесс преобразования им окружающей природной и социальной реальности в соответствии с его потребностями, целями и задачами.

Профессиональная деятельность – одна из главных характеристик социально-обусловленного, осознанного, целенаправленного труда как специфического вида социальной активности человека. В современном психологическом словаре в аксиоматическом виде выражена идея неразрывной связи личности и профессиональной деятельности: «В ходе длительного профессионального труда, протекающего в определённых социально-экономических условиях, формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность; складывается социально-профессиональный тип личности с определёнными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового и внутригруппового общения и тому подобное» [116].

А.А. Кирсанов определяет профессиональную деятельность как сложный многопризнаковый объект, представляющий систему, интегрирующим компонентом которой, обеспечивающим ее жизнедеятельность, является субъект труда, осуществляющий взаимодействие всех компонентов системы с учетом многообразия признаков, отражающих ее специфику [69].

По мнению Г.В. Суходольского, профессиональная деятельность заключается в необходимости овладения субъектом специальными теоретическими знаниями, приобретения им практических навыков в результате накопления опыта [102]. Именно профессиональная деятельность образует основную форму активности субъекта, ей посвящена значительная часть жизни человека. Для большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить всю гамму их потребностей, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достигнуть определённого социального статуса. «Профессиональная деятельность, заполняя более 2/3 сознательной жизни человека, тем самым определяет её сущность как основы развития самой личности. Богатство внутренней структуры человека во многом зависит от его деятельности, а профессия составляет основную, наиболее существенную, целенаправленную её часть» [123].

В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков утверждают, что на разных этапах профессионализации эффективность деятельности определяется различными функциональными психологическими системами, начиная с общих процессов, обеспечивающих формирование элементарных навыков и умений, и заканчивая персонифицированными способностями, необходимыми для реализации адекватного поведения в сложных ситуациях [102].

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел направлена на выполнение правоохранительных, оперативно-розыскных и слу-

жебно-боевых задач. Основу правоохранительной деятельности сотрудников органов внутренних дел составляет обеспечение законности, защита прав и свобод человека.

Например, Казанский юридический институт МВД России, в соответствии с его уставом, – это государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования, осуществляющее подготовку специалистов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями и ведущее фундаментальные и прикладные научные исследования в области юриспруденции и смежных наук. Основными задачами Казанского юридического института являются: 1) удовлетворение потребности органов внутренних дел в высококвалифицированных специалистах с высшим и средним профессиональным образованием и научно-педагогических кадрах высшей квалификации, сочетающих глубокие профессиональные знания с необходимыми профессионально-нравственными и моральными качествами; 2) подготовка, переподготовка, повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел; 3) удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии, приобретении высшего образования и квалификации в соответствии с установленными федеральными государственными образовательными стандартами; 4) накопление, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества; 5) распространение правовых, гуманитарных и технических знаний среди сотрудников органов внутренних дел и населения; 6) организация и проведение работы по ранней профессиональной ориентации молодежи и подготовке ее к поступлению в образовательные учреждения Министерства внутренних дел России и на службу в органы внутренних дел [148].

В целях выполнения возложенных на него задач Казанский юридический институт осуществляет совокупность педагогических, социально-организационных и научно-методических функций.

К педагогическим функциям можно отнести: 1) осуществление учебно-образовательного процесса в соответствии с действующими нормативно-законодательными актами, подготовку научно-педагогических кадров, переподготовку и повышение квалификации сотрудников и работников системы Министерства внутренних дел России и по согласованию сотрудников и работников иных органов, организаций и физических лиц; 2) осуществление текущего контроля успеваемости, предварительной аттестации (рубежного контроля), промежуточной и итоговой государственной аттестации обучающихся; 3) организацию и проведение воспитательной работы среди постоянного и пе-

ременного состава института. Институт реализует образовательные программы в сферах:

- высшего профессионального образования по специальностям 030501.65 «Юриспруденция»; 030505.65 «Правоохранительная деятельность»; 080102.65 «Мировая экономика»; 061000 «Государственное и муниципальное управление»;

- послевузовского профессионального образования по специальностям 12.00.08 «Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право» по очной и заочной формам обучения; 12.00.09 «Уголовный процесс, криминалистика и судебная экспертиза; оперативно-розыскная деятельность» по очной и заочной формам обучения;

- дополнительного образования, то есть повышение квалификации и профессиональная переподготовка руководящих работников и специалистов по профилю вуза, подготовка к поступлению в вуз.

Учебная практика курсантов (слушателей), студентов, предусмотренная федеральными государственными образовательными стандартами, осуществляется на основе договоров между Казанским юридическим институтом и государственными учреждениями. Основные виды практики: ознакомительная – по получению первичных профессиональных умений, преддипломная стажировка – по профилю специальности. Уставом Казанского юридического института запрещается в процессе обучения использование антигуманных, а также опасных для жизни или здоровья методов обучения.

Социально-организационные функции КЮИ включают: 1) формирование контингента обучающихся в пределах установленной лицензией и нормативными правовыми актами Министерства внутренних дел России квоты; 2) разработку и реализацию системы стимулирования активного участия в учебно-образовательном процессе переменного и постоянного состава, содействие в предоставлении специальных государственных и иных стипендий обучающимся, проявившим выдающиеся способности, в том числе для обучения за пределами Российской Федерации; 3) проведение работ по маркетингу и рекламе оказываемых институтом образовательных и иных услуг; 4) развитие социальной базы института; 5) сотрудничество с образовательными и научными учреждениями.

К научно-методическим функциям КЮИ можно отнести: 1) участие в научном обеспечении деятельности органов внутренних дел и внутренних войск Министерства внутренних дел России, в том числе во внедрении научной продукции, отечественного и зарубежного передового опыта в практику их деятельности; 2) проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям научного обеспечения деятельности орга-

нов внутренних дел и внутренних войск Министерства внутренних дел России, иных государственных и муниципальных органов; 3) утверждение тематики и направлений научно-исследовательских работ; 4) организацию и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса, разработку образовательных программ, учебных и учебно-тематических планов, рабочих учебных программ в соответствии с нормативными правовыми актами Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства внутренних дел России; 5) участие в разработке и рецензировании (экспертизе) проектов законодательных и иных нормативных правовых актов по обращениям органов государственной власти субъекта Российской Федерации, органов местного самоуправления и по поручениям Министерства внутренних дел Российской Федерации; 6) разработку и проведение испытаний программных средств и иной научной продукции, новых информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности, подготовку рекомендаций по их использованию в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации; 7) организацию и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по актуальным проблемам совершенствования деятельности органов внутренних дел и внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации в соответствии с профилем подготовки специалистов в институте, внедрение научной продукции в образовательный процесс и практическую деятельность органов внутренних дел, иных органов исполнительной власти; 8) участие в разработке и сопровождении специальных банков (баз) данных Министерства внутренних дел Российской Федерации, обобщении и анализе данных мировой статистики и иной информации в области борьбы с преступностью; 9) распространение учебно-методических и иных разработок, осуществление редакционно-издательской и полиграфической деятельности.

Научно-методическая работа в институте направлена на интенсификацию учебно-образовательного процесса, совершенствование профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава. Основными формами научно-методической работы являются: заседания методического и Ученого советов; научно-методические конференции, совещания и семинары; учебно-методические сборы; заседания методических секций кафедр; показательные, открытые и пробные занятия; взаимные посещения занятий; научные исследования по вопросам методики обучения и воспитания курсантов (слушателей) и студентов; работа методического кабинета института; деятельность школ педагогического мастерства преподавателей; деятельность научного общества курсантов (слушателей) и студентов.

Непосредственное управление всей деятельностью института осуществляет начальник, назначаемый на должность и освобождаемый от должности в

установленном порядке. Исследование показало, что в деятельности начальника института можно выделить две номинации:

1) организационно-управленческую, включающую руководство личным составом; работу по подбору, расстановке и профессиональной подготовке кадров, обеспечению законности и служебной дисциплины; присвоение первых и очередных специальных званий до подполковника полиции (подполковника внутренней службы) включительно; работу по обеспечению сохранности государственной и служебной тайны; назначение проведения служебных проверок;

2) профессионально-педагогическую, включающую организацию, разработку и утверждение учебно-программной документации, предусмотренной уставом института; прием, перевод, отчисление и восстановление обучающихся; организацию текущего контроля успеваемости и аттестации обучающихся; утверждение положения о совете наставников, который создается в целях совершенствования подготовки и воспитания квалифицированных специалистов для органов внутренних дел, формирования профессионального мировоззрения; утверждение положений об органах самоуправления (собрание групп, курсов; учебно-воспитательные комиссии курсов; суд чести; совет младших командиров; совет общежития).

Из вышеизложенного следует, что интегративное образовательное пространство учебных заведений Министерства внутренних дел – это коллегиально-авторитарная система, обеспечивающая самореализацию субъектов учебно-образовательного процесса и личностно-профессиональную подготовку будущих сотрудников органов внутренних дел, направленную на формирование у них правоохранительной профессионально-специализированной компетенции и готовности к выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач (рис. 1).

Структурообразующими компонентами интегративного образовательного пространства вузов МВД являются:

- оперативно-служебный, нацеленный на приобретение опыта выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач; формирование способности понимать социальную значимость своей профессии, цель и смысл государственной службы; выполнение гражданского и служебного долга, профессиональных задач в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета;

обеспечение законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, защиту граждан, охрану общественного порядка; осуществление профессиональной деятельности на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; предупреждение преступлений и иных правонарушений использование при решении профессиональных задач особен-

ностей тактики проведения оперативно-служебных мероприятий в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности;

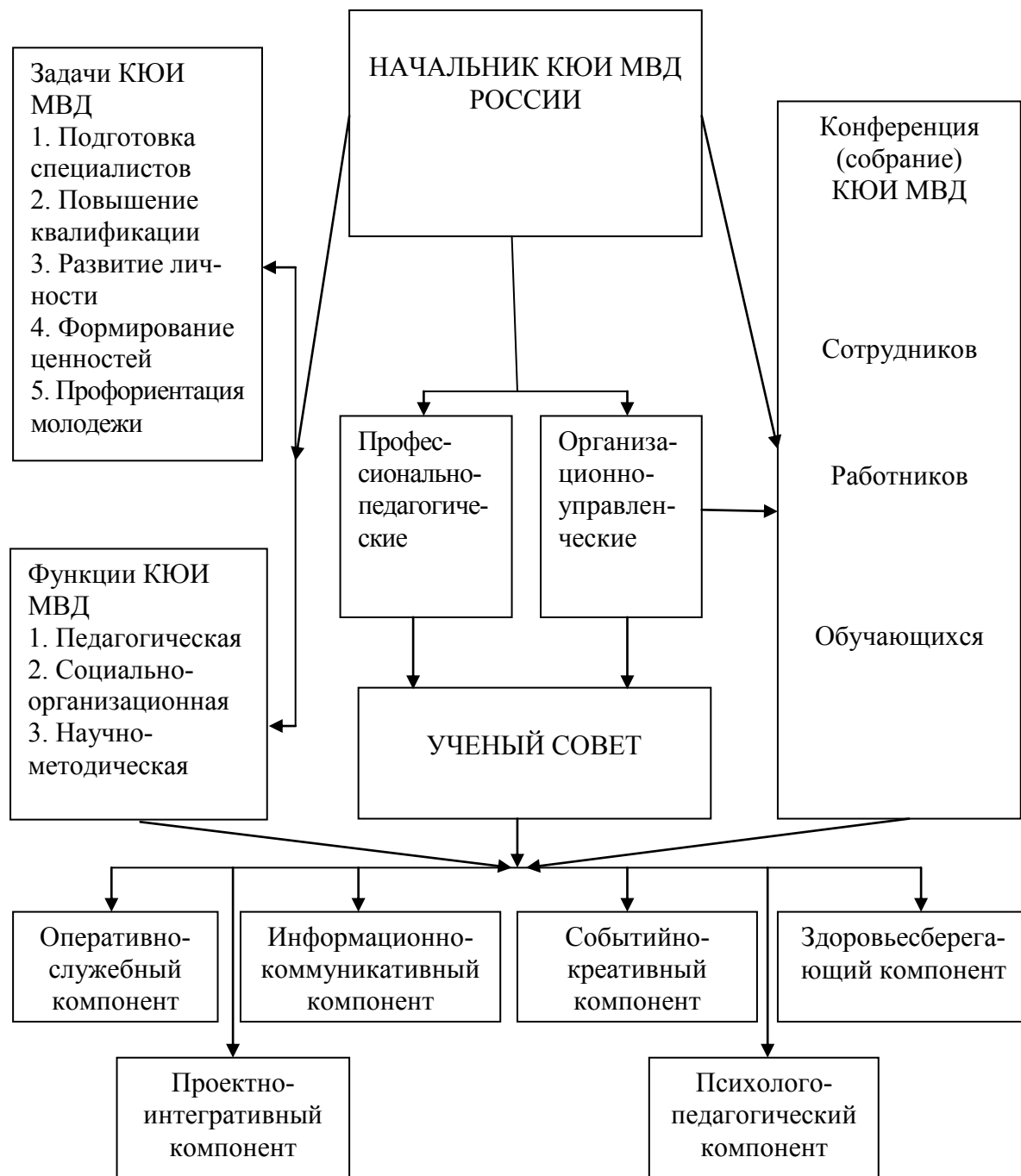


Рис. 1. Интегративное образовательное пространство в учебных заведениях МВД России

- проектно-интегративный, направленный на интеграцию содержания подготовки; проблемно-тематическую и целевую интеграцию дисциплин; субъектную интеграцию; интеграцию форм и методов обучения, теории и практики; формирование способности ориентироваться в политических, социальных и

экономических процессах; использование знаний и методов гуманитарных, экономических и социальных наук при решении социальных и профессиональных задач; на анализ правоотношений, являющихся объектами профессиональной деятельности; осуществление юридической экспертизы проектов нормативных актов, квалифицированные юридические заключения и консультации;

- информационно-коммуникационный, в рамках которого у курсантов (слушателей) формируется способность осуществлять коммуникацию, грамотно вести полемику и дискуссии, деловое общение на иностранных языках; работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями; применять основные методы, средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации; реализовывать мероприятия по получению юридически значимой информации, проверять, анализировать, оценивать ее и использовать в интересах предупреждения, пресечения, раскрытия и расследования преступлений; соблюдать в профессиональной деятельности требования нормативных актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности; обеспечивать соблюдение режима секретности;

- событийно-креативный, созданный усилиями всех субъектов педагогического процесса и правоохранительной деятельности и направленный на формирование у курсантов (слушателей) непримиримости к коррупционному поведению, толерантности в социальном и профессиональном взаимодействии с учетом этнокультурных и конфессиональных различий; рациональной способности к работе в коллективе и кооперации с коллегами, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций, а также способности эффективно использовать при выполнении профессиональных задач криминалистической и специальной техники;

- здоровьесберегающий, обуславливающий формирование и развитие у курсантов (слушателей): устойчивой ориентации на здоровый образ жизни, применение методов физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, поддержания должного уровня физической подготовленности, необходимого для обеспечения социальной активности и полноценной профессиональной деятельности; способностей осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей, правомерно и эффективно применять и использовать табельное оружие и специальные средства, выполнять профессиональные задачи в особых условиях или чрезвычайных обстоятельствах, в военное время; способностей по оказанию первой медицинской помощи, обеспечению личной безопасности и безопасности граждан в процессе решения служебных задач;

- психолого-педагогический, ориентированный на формирование у курсантов (слушателей) способности проявлять психологическую устойчивость в сложных и

экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психологического состояния; способности применять при решении профессиональных задач психологические методы, средства и приемы.

Правоохранительную профессионально-специализированную компетенцию мы рассматриваем как интегративное качество личности, влияющее на усвоение правовых знаний и способность к их активному применению в оперативно-розыскной и служебно-боевой деятельности, а также развитие морально-психологической устойчивости, профессионально-личностный рост и карьеру, исходя из требований специальности и стандартов квалификации.

Трансформации, происходящие как в российском обществе, так и в сознании каждого человека в отдельности, сопровождаются значительными социальными и морально-психологическими издержками, способствуют появлению в сфере подготовки сотрудников органов внутренних дел идей и концепций, в которых отражается понимание радикального характера происходящих перемен, поскольку тот уровень власти, который им предоставляется, влечет за собой различные виды злоупотреблений, в том числе коррупцию.

Официальная статистика отражает довольно печальную картину – злоупотребления служебным положением, взяточничества, вымогательства со стороны сотрудников органов внутренних дел. Как показывает анализ дисциплинарных нарушений, жалобы и заявления граждан порой рассматриваются формально, преступления укрываются от учета, фальсифицируются материалы уголовных дел, осуществляются незаконные задержания и аресты граждан. Количество нарушений служебной дисциплины за последние пять лет возросло почти в 1,5 раза, а наказание за преступления и нарушения дисциплины – практически удвоилось [137].

Причинами сложившейся ситуации определены сложные и противоречивые процессы, влияющие на кадровую ситуацию в органах внутренних дел. А именно разрыв: проявившийся между уровнем материальной обеспеченности, степенью социально-правовой защищенности персонала и значительно возросшими нагрузками на личный состав, вызванными ростом преступности, возникшими внутренними вооруженными конфликтами. Это привело к осязаемому размыванию профессионального кадрового ядра, снижению престижа службы, оттоку наиболее квалифицированных кадров. Усложняющиеся содержание, формы и методы деятельности сотрудников органов внутренних дел усиливают требования к их профессиональной подготовке, предполагающей сочетание правовой подготовленности к выполнению оперативно-розыскных, служебно-боевых задач.

В «Наставлении по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», утвержденном приказом МВД РФ от 29 августа 2013 г. № 144, отмечено, что профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел следует считать одним из приоритетных направлений оперативно-служебной деятельности. Например, в ФГКОУ ВПО «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» в рамках проводимого исследования была разработана программа по освоению навыков сотрудников патрульно-постовой службы полиции (ППСП) общественной безопасности для курсантов первого курса. Программа направлена на подготовку курсантов к умелым и эффективным действиям по обеспечению правопорядка на улицах, в объектах транспорта и в других общественных местах в объеме, соответствующем квалификационным требованиям к полицейскому патрульно-постовой службы. Задачи программы состоят в следующем: 1) содействовать формированию у курсантов знаний, навыков и умений, профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления полномочий сотрудников подразделений ППСП на постах и маршрутах патрулирования; 2) содействовать развитию профессионального интереса, формированию мотивационно-целостного отношения к профессиональной деятельности сотрудника полиции, готовности к выполнению профессиональных задач в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета, установки на самовоспитание; 3) способствовать адаптации курсантов к служебно-профессиональной деятельности в органах внутренних дел.

В результате освоения программы обучаемые должны:

1) иметь представление о системе российского законодательства и сущности правоохранительной деятельности; правовых и организационных основах деятельности органов внутренних дел ; психологических аспектах криминального поведения; об особенностях деятельности правоохранительных органов при возникновении чрезвычайных ситуаций и в условиях проведения специальных операций;

2) знать основные законы и нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность органов внутренних дел; основы административного, уголовного и уголовно-процессуального законодательства России в объеме, необходимом для профессиональной деятельности сотрудника; организационно-правовые основы деятельности подразделений органов внутренних дел (по профилю подготовки); основания и порядок использования и применения огнестрельного оружия, физической силы, специальных средств, средств индивидуальной бронезащиты и активной обороны; тактику и методику решения оперативно-розыскных и служебно-

боевых задач по обеспечению порядка на улицах, в объектах транспорта и в других общественных местах; правила обеспечения личной безопасности; основные формы профилактики, используемые в деятельности сотрудника; основные правила и порядок подготовки и оформления административно-процессуальных и служебных документов;

3) уметь применять в профессиональной деятельности законы и иные нормативные правовые акты; правильно квалифицировать факты и обстоятельства правонарушения; применять тактические приемы обеспечения общественного порядка и общественной безопасности, в том числе при чрезвычайных обстоятельствах; пресекать противоправные действия, в том числе с применением физической силы, специальных средств, с применением и использованием огнестрельного оружия; пользоваться основными приемами профессионального общения и разрешения конфликтных ситуаций; проводить опрос различных категорий лиц по выявленным правонарушениям; взаимодействовать с гражданами, представителями органов государственной власти, предприятий, учреждений, организаций, общественных объединений по вопросам охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности; обеспечивать личную безопасность и безопасность граждан;

4) иметь навыки самостоятельного применения полученных правовых знаний в профессиональной деятельности; взаимодействия с сотрудниками подразделений и служб органов внутренних дел, гражданами, представителями государственных учреждений, общественных организаций; владения специальными техническими средствами связи.

В рамках курса «Физическая подготовка» автором разработаны научно-методические рекомендации для преподавателей и учебно-методические указания для курсантов по следующей тематике проведения практических занятий «Силовое задержание и сопровождение правонарушителя» «Обезоруживание правонарушителя», «Задержание под угрозой табельного оружия», «Помощь сотруднику (гражданину) при нападении на него», «Выявление и задержание нарядами полиции лиц, подозреваемых в совершении преступлений, оказание содействия подразделениям криминальной полиции».

Анализ зарубежного опыта подготовки сотрудников правоохранительных органов в европейских странах, США и Канаде, проведенный В.А. Кудиным, свидетельствует о том, что подготовка полицейских специалистов ведется по блокам (модулям), представляющим комплекс определенных теоретических знаний и практических навыков. Особый акцент делается на отработке ситуаций, приближенных к реальным условиям полицейской работы. При этом

на занятиях одновременно рассматриваются все аспекты отработанных действий (правовые, криминалистические, психологические и др.) [78].

Одними из первых среди образовательных учреждений Министерства внутренних дел модульно-компетентностную организацию учебного процесса начали внедрять Всероссийский институт повышения квалификации МВД России (г. Домодедово) и Челябинский юридический институт МВД России. Здесь были разработаны должностные квалификационные характеристики по всем направлениям подготовки сотрудников ОВД.

Структура должностной характеристики представлена в виде блоков: блок знаний профессиональной деятельности; блок правовых знаний, необходимых для исполнения служебных обязанностей; блок знаний по управленческой деятельности; блок психолого-педагогических знаний по работе с личным составом; блок знаний, необходимых при возникновении чрезвычайных обстоятельств; блок умений исполнения служебных обязанностей.

Вузы, подведомственные Министерству внутренних дел, в 2008 г. перешли на модульно-компетентностную организацию учебного процесса с ориентацией на должностную характеристику. «Должностной» принцип создает условия для отработки профессиональных действий, формирования профессиональных знаний и практических навыков сотрудников органов внутренних дел, необходимых для выполнения служебных обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах.

Качество профессиональной подготовки зависит от степени обоснованности трех основных вопросов: 1) «кого учить?» – объект воздействия: должностные категории сотрудников органов внутренних дел; 2) «чему учить?» – содержание обучения, в каком объеме и до какого уровня; 3) «как учить?» – методы, приемы, формы организации учебного процесса, в котором профессиональные знания воплощены в профессиональные действия сотрудника органов внутренних дел.

Целью модульно-компетентностной организации учебно-образовательного процесса является формирование нового типа сотрудника органов внутренних дел, обладающего современными профессиональными, правовыми, управленческими, психологическими знаниями, умениями и навыками (компетенциями) по эффективному выполнению служебных задач в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах.

Содержательная часть обучения раскрывается в модульно-компетентностном формировании учебно-программной документации, состоящей из шести образовательных модулей отражающих основные направления профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних

дел. Ведение модульной, системы обучения в вузах Министерства внутренних дел потребовало радикального изменения существующей учебно-методической документации. В соответствии с требованиями по внедрению модульной технологии в вузах Министерства внутренних дел был переработан учебно-методический комплекс.

Анализ учебно-методической документации вузов МВД показал, что основные образовательные программы включают три основных компонента. Во-первых, это базовые модули (организация взаимодействия нарядов полиции с гражданами по поводу обращений, не связанных с деятельностью полиции; профилактика правонарушений, осуществляемая нарядами полиции; проведение опроса свидетелей и потерпевших и прочее). Во-вторых, это специализированные модули (предупреждение и пресечение правонарушений, совершаемых несовершеннолетними; действия нарядов полиции по пресечению и предупреждению краж; охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности при проведении массовых мероприятий и тому подобное). В-третьих, это модуль итогового контроля, предполагающий комплексную оценку теоретических знаний и проверку практических умений и навыков, полученных слушателями за полный курс обучения, а также способностей применять их на практике.

1.3. Принципы формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД

Слово «принцип» восходит к латинскому «*principium*», что значит «основа, начало» [31]. Определенное методологическое значение понятие «принцип» впервые приобрело в античной геометрии. Древнегреческие математики построили геометрию дедуктивным путем из небольшого числа исходных положений – аксиом и постулатов, которые выступали в качестве ее основ или начал (принципов). Аксиомы первоначально рассматривались как положения, не требующие доказательств. Их простота и «естественность», то есть соответствие повседневной практике, порождали иллюзию априорности и неизменности [58].

В настоящее время понятие «принцип» используется очень часто, причем в разных значениях. Так, проведенный нами в ходе исследования анализ литературы показал, что принцип определяется и как первоначало, и как основание, и как аксиома, и как постулат, и как предпосылка знания, и как руководящая идея, и как центральное понятие, и как связующее звено между понятиями, и как отправной пункт объяснения, и как методологическая или нормативная установка, и как исходное положение теории, и как основополагающее теоретическое значение, и как выражение необходимости или закономерности явлений,

и как отношение между законами, и как одна из логических функций закона, и как внутреннее убеждение человека и так далее. Все это свидетельствует о том, что проблема, связанная с принципом как особым гносеологическим феноменом, многогранна и неисчерпаема.

Как показало наше исследование, проблема принципа как особого гносеологического феномена рассматривается в работах В.С. Овчинникова [104], Ф. Энгельса [90], В.Н. Демина [54, 55], С.Е. Зака [58] и других авторов. При этом единого мнения о том, что же такое принцип, среди них нет.

К примеру, В.Н. Демин считает, что принцип – это особая форма научного познания, обеспечивающего целостную связь между фактами, понятиями, законами и теориями, направляющая процесс познания и практического преобразования действительности [54, 55].

В.С. Овчинников определяет принцип как «относительно устойчивый элемент научного знания, в наиболее обобщенной форме концентрирующий в себе итог, сумму определенного этапа развития науки, являющийся основой для систематизации и генерализации имеющихся знаний и обладающий эвристической ценностью по отношению к предстоящему этапу познания» [104].

По мнению С.Е. Зака, принцип – это основополагающее понятие, позволяющее объединить законы и категории той или другой научной дисциплины в единую систему знаний. Система принципов, по его мнению, должна обладать не противоречивостью и такой полнотой, которая в идеале позволила бы с единых позиций объяснить всю совокупность явлений, изучаемых данной отраслью знания [58].

С точки зрения одного из основоположников марксистской теории Ф. Энгельса, «принципы – это не исходный пункт исследования, а его заключительный результат; эти принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них; не природа и человечество соотносятся с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» [90].

Авторы большого энциклопедического словаря предлагают два определения понятия «принцип». Они рассматривают принцип, во-первых, как основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации, а во-вторых, как внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности [135].

Таким образом, из вышеизложенного видно, что сущность принципа определяется всеми исследователями по-разному. В нашу задачу не входит критический анализ разнообразных подходов к определению сущности принципа, тем более что он уже неоднократно проводился, к примеру, В.Н. Деминым, С.Е.

Заком и другими авторами. Мы же лишь подчеркнем, что, несмотря на вариативные определения сущности принципа, бесспорным является тот факт, что принцип – это один из структурных элементов знания, наряду с теориями, методами исследования, гипотезами, понятиями, категориями, идеями, законами. При этом элементы, образующие знания, по нашему мнению, отличаются друг от друга не только своим содержанием, что обусловлено спецификой отражаемой действительности, но и формой, во многом зависящей от широты и глубины познания материала. К примеру, опираясь на исследования В.Н. Демина, посвященные принципам материалистической диалектики, понятие мы рассматриваем как такую гносеологическую форму, которая включает в себя совокупность существенных признаков предметов и явлений [54].

Идея, по нашему мнению, – это гносеологическая форма, содержание которой составляет постоянно развивающаяся мысль. Принцип же мы предлагаем рассматривать как особый гносеологический феномен, сущность которого состоит в корректировке и синтезе в процессе осмысления и преобразования действительности устойчивых знаний, которым в ходе дальнейшего развития предстоит постоянно обогащаться и уточняться за счет установления новых фактов. При этом особую роль в философском осмыслении природной и социальной реальности играет принцип как особый гносеологический феномен.

Исходя из анализа литературы и предложенного нами определения принципа, его методологическое значение, по нашему мнению, может состоять в следующем.

Всякий принцип представляет собой некоторое обобщенное знание, имеющее определенную значимость. От степени обобщенности знания зависят конкретные функции принципа в определенном познавательном акте. К примеру, такими функциями может быть корректировка, упорядочение, осмысление, оценка знаний. Поэтому-то и столь широк диапазон применения понятия «принцип» не только в науке, но и в политике, морали, юриспруденции, образовании и прочих областях.

Всякий принцип систематизирует, синтезирует знания, находящиеся на разных уровнях, в единое целое. И в этой связи, каждый принцип обеспечивает интеграцию знаний, их взаимосвязь, способствует тем самым их непрерывному прогрессу, постоянному обновлению и обогащению.

Всякий принцип является важным фактором построения научной теории, мировоззрения, практического преобразования действительности.

Всякий принцип, в условиях быстро изменяющейся природной и социальной действительности выступает носителем относительно устойчивого знания. Это обуславливает стабильность научных исследований и мировоззрения

при высоком динамизме познания социальной и природной реальности в современном мире.

Всякий принцип – это не просто обобщенное, а действенное знание, направленное на осмысление и преобразование материальной реальности. Это обусловлено тем, что знание, содержащееся в принципе, формируется и развивается как отражение объективных сторон и закономерностей. Поэтому любой принцип истинен настолько, насколько он соответствует действительности. К аналогичному выводу пришел в ходе своих исследований и В.Н. Демин. Практическая природа и практическая направленность, пишет он, являются неотъемлемой чертой принципа [55].

Всякий принцип – это не исходный пункт исследования, а его заключительный результат. Принцип обобщает все выводы познания: от элементарного житейского опыта до сложной научной теории. Принцип создает устойчивое знание, утвердившееся на данном этапе в качестве истины, которой в процессе дальнейшего развития предстоит постоянно обогащаться и уточняться за счет установления фактов, отражающих неизвестные или новые явления.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что методологическое значение принципа как особого гносеологического феномена состоит в том, что он обобщает существующие знания, синтезируя их в единое целое; выступает фактором построения научной теории и мировоззрения, обеспечивая их обоснованность, доказательность, актуализацию, дальнейшее развитие; правильно отображает объективную реальность, являясь заключительным результатом познания.

Исходя из предложенного методологического значения принципа, можно в их совокупности, по нашему мнению, выделить три группы.

В первую группу мы предлагаем объединить философские принципы. Примерами философских принципов могут быть принципы познаваемости мира, всеобщей связи, материального единства мира и развития, историзма и др. Методологическое значение философских принципов, на наш взгляд, состоит в следующем. Во-первых, философские принципы обеспечивают диалектическую взаимосвязь философии с конкретными науками, вскрывают всеобщее в отдельном, в специфическом. Всеобщее оказывается результатом сравнительно-исторического исследования реальности, дающего новое, более глубокое знание о конкретном, специфическом. Известно, что только после выяснения всеобщего, возможно, как правило, подлинно научное осознание частного, специфического, его сущности, места и роли в общем взаимодействии процессов объективного мира и его познания. Во-вторых, философские принципы способствуют развитию и углублению теоретической мысли, решению коренных проблем отношения бытия и сознания, выявлению всеобщих законов развития

природной и социальной реальности. Это обусловлено тем, что философия служит орудием синтеза всего наличного знания, методологическим центром связи и взаимовлияния различных научных дисциплин, выработки некоего «цельного» гармоничного взгляда на мир, человеческую жизнь и центром познания. Поэтому философские принципы выражают универсальные диалектические отношения между всеми существующими явлениями, их свойствами, тенденциями изменения материи.

Во вторую группу мы включили принципы, которые условно назвали интернаучными. Примерами интернаучных принципов могут быть принципы общей теории систем, принципы математики и естествознания и так далее. Резкой грани между философскими и интернаучными принципами, на наш взгляд, не существует. Однако выделение интернаучных принципов в особую группу позволяет сосредоточить внимание на проблемах, общих для больших совокупностей объектов и явлений. Методологическое значение интернаучных принципов состоит, прежде всего, в следующем: во-первых, интернаучные принципы способствуют усилению интеграции современной науки, координации и кооперированию научных исследований; во-вторых, интернаучные принципы выражают связь между сравнительно общими свойствами многих качественно разнородных материальных объектов, между часто повторяющимися явлениями.

Таким образом, интернаучные принципы способствуют объединению отраслей знания в единую общую систему, созданию систем методов исследования, находящихся в диалектическом единстве.

Между тем, для каждой науки характерны свои, конкретные, исторически обусловленные принципы. К примеру, принципы формирования интегративного образовательного пространства обусловлены как ролью профессионального образования в развитии инновационной экономики, так и функционированием и развитием научных институтов, средств массовой коммуникации, общественных организаций, предприятий и бизнес-структур, заинтересованных в подготовке высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда; существованием социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к профессиональному образованию. Исходя из вышеизложенного, мы сочли возможным выделить в совокупности принципов третью группу, в которую и включили частнонаучные принципы.

Методологическое значение частнонаучных принципов состоит в том, что они выражают отношение между специфическими свойствами объектов, процессов в рамках той или иной формы движения. Таким образом, частнонаучные принципы способствуют выявлению специфики материальных объектов, накоплению фактического материала.

Конечно, разделение совокупности принципов на предлагаемые нами группы условно. Результаты нашего исследования показали, что наиболее полное и разностороннее изучение действительности возможно лишь при использовании всех групп принципов, которые диалектично взаимосвязаны между собой и образуют единую систему. Вследствие этого в совокупность принципов формирования интегративного образовательного пространства вуза мы включили общие (интеграция, партисипативность, консенсуальность, центрация, аттракция) и педагогические (модульность, персонализация) принципы. Рассмотрим содержание этих принципов подробнее.

В качестве одного из основополагающих общих принципов формирования интегративного образовательного пространства вуза мы рассматриваем принцип интеграции, который обеспечивает системную целостность и динамичность структурообразующих компонентов интегративного образовательного пространства вуза, направленную на оптимизацию профессионального становления курсантов (слушателей), формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности в служебной деятельности.

В системе подготовки будущих специалистов интеграция может быть на разных уровнях. Например, это проблемно-тематическая и целевая интеграция дисциплин естественно-научного, социогуманитарного и профессионального циклов (межпредметная интеграция), то есть согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для смежных дисциплин, общенаучных методов познания и методологических принципов; формирование общих видов деятельности и систем отношений.

Интеграция образования с подразделениями, учреждениями МВД необходима с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности, как на уровне содержания образования, так и на институциональном уровне, для которого характерны вариативные формы социального партнерства.

Интеграция форм и методов обучения обеспечивает их системную целостность, активную, деятельностную познавательную позицию каждого курсанта (слушателя), стимулирование и мотивацию их образовательной деятельности.

Субъектная интеграция обуславливает деятельностное развитие курсантов (слушателей), позволяющее им путем выполнения разных социальных и служебных ролей (начальник подразделения, следователь, оперуполномоченный, дознаватель, эксперт, консультант и другое) стать активными субъектами всего учебно-воспитательного процесса, принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования.

Интеграция фундаментального, междисциплинарного, профессионального и инновационного научно-учебного материала обеспечивает формирование целост-

ной картины мира, установление интегративных связей между общим и профессиональным знаниями, разделение содержания образования на отдельные модули по каким-либо основаниям.

Интеграция дидактических концепций способствует оптимизации процесса обучения, направленного на формирование профессиональной компетенции, способности к самоорганизации и конкурентоспособности в служебной деятельности.

Интеграция теории и практики способствует формированию единого образовательного пространства профессиональной школы в союзе со служебной деятельностью и наукой на основе объединения информационных пространств колледжей, суворовских военных училищ МВД, вузов, науки и служебной деятельности; переноса (трансфера) и продуктивного использования представлений, идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие; формирования новых форм коллективной деятельности.

Принцип партисипативности обуславливает как продуктивное взаимодействие институтов социально-педагогической и правоохранительной деятельности вуза, так и сотрудничество с научными организациями, подразделениями, учреждениями МВД, сотрудниками иных правоохранительных органов, представителями других государственных органов, органов местного самоуправления, общественных объединений, с муниципальными органами охраны общественного порядка, трудовыми коллективами, гражданами, со средствами массовой информации, заинтересованными в повышении качества подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел.

Понятие «партисипативность» соотносится с такими терминами, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». В образовательной практике данный принцип проявляется в развитии вариативных форм социального партнерства, форсайте.

Социальное партнерство – многоплановое явление, которое может быть охарактеризовано с политической, экономической, правовой точек зрения. По этой причине встречается различное понимание социального партнерства, его роли, целей и задач. Исходя из предмета исследования, в работе социальное партнерство определяется как особый вид взаимодействия вуза, научных учреждений, производства, представителей местного сообщества, обеспечивающий интенсивное развитие образующих его субъектов. В условиях интеграции образования, науки и служебной деятельности социальное партнерство может развиваться на основе следующих правил: заинтересованности каждой из взаимодействующих сторон в поиске оптимальных путей, способов, форм организации учебно-образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности; конструктивного сотрудничества с целью преодоления наиболее значимых проблем; демократизма, который позволяет каждой стороне наиболее полно

проявить инициативу, обосновать свою позицию; соблюдения сторонами и их представителями законов и иных нормативно-правовых актов, что может быть залогом законности в отношениях социального партнерства; добровольности принятия сторонами на себя обязательств, выражающих суть социального партнерства; общности ценностей, которые положены в основание интегративных механизмов социального взаимодействия образования, науки и служебной деятельности и иерархизированы в соответствии с ролью, которую играют участники социального партнерства; информационного взаимодействия, ориентированного на организацию связей и отношений.

Социальное партнерство выражается в различных формах. Относительно новыми для России, но широко распространенными формами социального партнерства в области профессионального образования в развитых западных странах являются технопарки; инкубаторы новых технологий; инновационно-технологические центры; инновационно-промышленные комплексы, созданные при участии вузов, центров лицензирования и сертификации, лизинга и маркетинга; научно-образовательные комплексы; многоуровневые модели информационных комплексов с учетом особенностей взаимодействия образования, науки и служебной деятельности; корпоративные университеты. Эти объединения играют роль структурообразующих элементов общенациональных инновационных систем развития образования, науки и служебной деятельности. Установлено, что характерным феноменом отечественного высшего образования для последнего десятилетия является создание и развитие корпоративных университетов, в основе которых лежит инновационное ассоциативное многомерное взаимодействие субъектов образования, науки и производства единой отраслевой направленности. По оценкам ЮНЕСКО, активное развитие корпоративного образования связано с возрастанием роли интеллектуального капитала в современных компаниях, поэтому современный корпоративный университет – это вуз, окруженный учебно-научными кластерами, создаваемыми совместно с ведущими компаниями мира.

Все перечисленные формы социального партнерства обеспечивают, во-первых, формирование обобщенного интеллектуально-творческого пространства жизнедеятельности вузов; во-вторых, развитие системы постоянного взаимодействия между работодателями и образовательным сообществом с целью организации мониторинга регионального рынка труда и образовательных услуг, рационального заполнения профессиональных ниш на рынке труда; в-третьих, функционирование механизмов, стимулирующих работодателей инвестировать в образовательные учреждения, обеспечивающих подготовку конкурентоспособные специалистов.

Технология форсайта (от английского foresight (предвидение)), позволяет на основе экспертных оценок сопоставить долгосрочные прогнозы и стратегии развития профессионального образования в регионе для наиболее полного комплексного видения будущего и согласования путей его достижения. В конце 1980-х гг. был создан специальный департамент в Еврокомиссии, который отвечает за координацию использования форсайта странами-членами Евросоюза, и специальный Институт технологического форсайта в Севилье, который занимается вопросами научно-методического обеспечения Форсайта [51, с. 13]. Форсайт-проекты включают два аспекта: 1) вероятности, порождаемые необходимой или объективной стохастичностью и хаотичностью многих объектов либо непредвидимыми нами пересечениями рядов событий и состояний систем; 2) многопараметричность и многофакторность сложных систем, которые лишь постепенно снимаются в познании на практике. Август-Вильгельм Шеер уверен, что одной из самых консервативных систем является образование. Для его изменения требуется достаточно много времени. В будущем, полагает автор, система образования будет сосредоточена на двух основных вещах: обучении работе с фактами, их поиску и анализу, а также психологической подготовке ученых и бизнесменов. Очень важным навыком человека будущего станет самомотивация. Ни один работодатель или научный совет не может заставить человека совершить карьерный прорыв – только он сам. Подобные тренинги не входят сейчас в стандартные учебные курсы. Но это только пока. Из-за того, что жизнь меняется так быстро, людям необходимо постоянно обновлять свои профессиональные знания. И вместо разрозненных курсов по переподготовке и повышению квалификации университеты начнут предлагать пожизненные контракты на обучение. Тогда вузы станут личными советниками и консультантами на протяжении всей жизни [51, с. 14]. Уча новому, нельзя учить по-старому. Именно поэтому несколько американских бизнес-школ заявили о создании собственных виртуальных вселенных для общения слушателей. Скорее всего, проект Second Life, где компания IBM проводит виртуальные бизнес-тренинги для своих сотрудников, останется наиболее популярной площадкой для общения и обучения бизнесменов. В итоге студенты и школьники смогут прослушивать лекции, не отрываясь от домашнего компьютера. Однако вряд ли университеты полностью перекочат в виртуальные миры, а огромные студенческие кампусы опустеют. Люди и 20 лет спустя будут съезжаться в Оксфорд и Мичиган для того, чтобы послушать нобелевских лауреатов и поучиться командной работе на семинарах. Вузы дают не только знания, но и навыки социализации, напоминает Шеер, и в будущем эта их роль только усилится [51, с. 15].

Форсайт-проекты ориентированы не только на получение нового знания в форме докладов, набора сценариев, рекомендаций и т.п. Важным результатом

является развитие неформальных взаимосвязей между их участниками, создание единого представления о ситуации. В ряде проектов формирование экспериментальных площадок, в рамках которых ученые и бизнесмены, преподаватели вузов и чиновники, специалисты смежных областей могут систематически обсуждать общие проблемы, рассматривается как один из главных эффектов.

Руководитель проекта «Образовательный форсайт» С.Творогова подчеркивает, что в настоящее время меняется роль университетов в подготовке кадров. Увеличение числа специалистов с высшим образованием приводит к пересмотру их места и возможностей на рынке труда. Необходимо перепозиционировать «продукт» высшего образования, определить его основные конкурентные преимущества и выявить, каким образом он может удовлетворять потребности «целевой аудитории», то есть работодателей. Определение структуры компетентностей, необходимых специалистам выделенных секторов экономики для работы через 15-20 лет, осуществлялось посредством экспертных интервью, обсуждения стратегий компаний, обсуждения вызовов и стратегий, опроса работодателей. Результатом исследования явилась выявленная группа рисков, которые могут остановить развитие страны в будущем. В числе основных – ограничения в сфере образования и науки (например, утрата возможностей качественного изменения структуры экономики за счет активного развития наукоемких производств) и человеческих ресурсов (плохое здоровье нации, растущая имущественная дифференциация). Опросы студентов и сотрудников вузов показали следующее: 42% опрошенных студентов работают, 80% собираются трудиться в сфере, близкой к специальности, а главными ресурсами на рынке труда для них являются как накопленные знания и навыки, так и «имя» вуза. Сотрудники вузов, принявшие участие в форсайте, продемонстрировали, по словам С. Твороговой, «пассивную» модель подготовки – при разработке учебных программ 74% ориентируются на требования официальных документов, 41% считает наиболее важным в подготовке хорошего специалиста оценки на экзаменах. Студенты и работники вузов по-разному оценивают уровень развития сопутствующей образованию науки: первые уверены, что преподаватели публикуют в основном методички, а вторые – статьи мирового уровня. Образовательный форсайт показал, что к числу наиболее ценных практических рекомендаций можно отнести: список наиболее востребованных специальностей; характеристику идеального специалиста-выпускника, которая свелась к высокой мотивации: «любая компания мечтает о специалисте, который любит свое дело», – именно это условие является основным для успешной карьеры.

Основой для оценки вариантов будущего являются экспертные оценки. Методология форсайта вобрала в себя десятки традиционных и достаточно но-

вых экспертных методов. При этом происходит их постоянное совершенствование, отработка приемов и процедур, что обеспечивает повышение обоснованности предвидения перспектив научно-технического и социально-экономического развития. Основной вектор развития методологии направлен на более активное и целенаправленное использование знаний экспертов, участвующих в проектах. Обычно в каждом из форсайт-проектов применяется комбинация различных методов, в числе которых экспертные панели, Дельфи (опросы экспертов в два этапа), SWOT-анализ, мозговой штурм, построение сценариев, технологические дорожные карты, деревья релевантности, анализ взаимного влияния и др.

Качественное отличие форсайт-проекта состоит в том, что привлекается широкое число экспертов, представляющих различные сферы деятельности, для того чтобы, во-первых, учесть все возможные варианты, предвидеть самые неожиданные пути развития и получить комплексную оценку прогнозируемого процесса; во-вторых, выбрать наиболее оптимальные варианты инновационного развития и разработать программу их достижения.

Проректор по инновационной деятельности СПбГПУ А.В. Речинский считает, что создание локальных учебно-научно-инновационных форсайт-структур (от кафедры и лаборатории классического типа до сети центров (ресурсных, консалтинговых, профессиональной переподготовки)) и их интегрирование в структуру университета может стать одним из элементов создаваемой национальной инновационной системы России. Это обусловлено тем, что форсайт-структура обеспечивает: 1) генерацию и расширенное воспроизводство междисциплинарных знаний, создание и развитие корпоративной инновационной культуры; 2) активное систематическое использование интеллектуального потенциала гражданского общества (включая ученых, управленцев, бизнесменов, представителей общественности, студентов) на этапе сбора информации для принятия текущих решений и мобилизации совместных действий; 3) выявление стратегических и тактических конкурентных преимуществ образовательного учреждения, построение планов и организацию систематических действий, позволяющих достичь на их основе ощутимых эффектов для повышения качества образования, востребованности выпускников конкретными предприятиями, обществом в целом; 4) интеграцию «продукта» (прогнозы, сценарии, приоритеты) и «процесса» (установление взаимосвязей между всеми субъектами учебно-образовательного процесса, включая работодателей), что способствует не только определению стратегических приоритетов развития профессиональной школы, основанных на инновациях и направленных на повышение ее конкурентоспособности, но и достижению консенсуса между наукой – образованием – производством – бизнесом в области профессиональной подготовки

современного конкурентоспособного специалиста; 5) определение и формирование у современных специалистов профессиональных компетентностей, адекватных актуальным научно-технологическим требованиям экономики, формированию готовности обучаться всю жизнь [136].

Принцип консенсуальности опосредует взаимное согласие и ответственность субъектов педагогического процесса и правоохранительной деятельности по обеспечению педагогических условий профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач и формирования у них правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

В энциклопедической литературе инфраструктура (от лат. *infra* – под; букв. – «подструктура») определяется как совокупность сооружений, зданий, систем и служб, необходимых для функционирования отраслей материального производства и обеспечения условий жизнедеятельности общества. Понятия «социальная инфраструктура» и «социально-профессионально-педагогическая инфраструктура» не являются устоявшимися в научной литературе; при этом необходимость их введения в терминологический аппарат гуманитарно-социальных наук не подвергается сомнению.

В социологии чаще всего под социальной инфраструктурой понимается устойчивая совокупность материально-вещественных элементов, обеспечивающих общие условия нормального осуществления и рациональной организации деятельности человека во всех сферах общественной жизни. Родовым понятием социальной инфраструктуры является понятие «материально-технической база общества». Социальная инфраструктура представляет ту ее часть, которая направлена не на развитие производства непосредственно (как например, средства и предметы труда), а на развитие человека, его сущностных сил и социальных отношений. Виды социальной инфраструктуры соответствуют видам деятельности (социальная инфраструктура трудовой деятельности, образования, культуры, науки и т.д.). Определенный вид социальной инфраструктуры может быть рассмотрен на уровне страны, района, социального института.

Проведенный анализ социально-профессионально-педагогической теории и практики позволяет утверждать, что социально-профессионально-педагогическая инфраструктура – это система взаимодействия субъектов учебно-образовательного процесса, институтов социально-педагогической деятельности вуза (ресурсные центры, центры развития карьеры, полигоны, выставки достижений курсантов, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия, органы курсантского (слушательского) самоуправления и другое и условий микросоциума

(общественные, спортивные, социально-культурные организации, событийное окружение, базы практик курсантов (слушателей) и тому подобное), обеспечивающая субъектную самореализацию и оптимизацию профессионального становления курсантов (слушателей).

Особенности внутриличностной и межличностной коммуникации субъектов педагогического процесса в вузе обуславливают интерактивный характер социально-профессионально-педагогической инфраструктуры. Понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) возникло в социологии и социальной психологии. Теории символического интеракционизма присуще рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. В психологии «интеракция» – способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо. В настоящее время в педагогической науке все более активно стало использоваться понятие «интерактивное обучение», описывающее процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников. Наиболее часто понятие «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями. Однако особенности профессиональной подготовки обуславливают вариативное взаимодействие субъектов учебно-образовательного процесса, сотворчество преподавателя-курсанта (слушателя), деловое сотрудничество субъектов учебно-образовательного процесса со службами, подразделениями и органами регионального и муниципального управления, постоянную смену режимов деятельности (субъектная интеграция, участие в разработке и реализации научно-образовательных и научно-служебных проектов). Таким образом, интерактивная социально-профессионально-педагогическая инфраструктура – это система диалогического взаимодействия субъектов учебно-образовательного процесса, институтов социально-педагогической деятельности учебного заведения и условий микросоциума, обеспечивающая субъектную самореализацию, оптимизацию профессионального становления курсантов (слушателей) и повышающая качество образования.

Следующий принцип формирования интегративного образовательного пространства вуза – центрация. Принцип центрации направлен на признание приоритета субъектной самореализации курсантов (слушателей): в процессе профессионального становления и формирования способности к самоанализу своих возможностей, самосовершенствованию, адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.

Профессиональное становление – это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности, собственной активности, направленной на самосовершенствование. Специалисты выделяют две основные модели профессионального становления: 1) адаптивную, в ходе которой формируется специалист; 2) модель профессионального развития, в ходе которой формируется профессионал – работник, обладающий не только знаниями, умениями, навыками, но и компетенцией, способностью к самоорганизации; умеющий находить и решать проблему.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (35–40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Т.В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии: возникновение и формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности; вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе; полная реализация личности в профессиональном труде [60, с. 42].

Е.А. Климов обосновал следующую профессионально-ориентированную периодизацию: стадия оптации (12-17 лет) – подготовка к сознательному выбору профессионального пути; стадия профессиональной подготовки (15-23 года) – овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности; стадия развития профессионала (от 16-23 лет до пенсионного возраста) – вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности [60, с. 42].

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А. Климов предлагает более подробное членение фаз: оптация – период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении; адаптация – вхождение в профессию и привыкание к ней; фаза интернала – приобретение профессионального опыта; мастерство – квалифицированное выполнение трудовой деятельности; фаза авторитета – достижение профессионалом высокой квалификации; наставничество – передача профессионалом своего опыта [60, с. 42].

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, Е.А. Климов предлагает эту периодизацию для критического размышления.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов: 1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией; 2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства; 3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности; 4) непрофессионализм – выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности; 5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности [60, с. 43].

За рубежом широкое признание получила периодизация Дж. Сьюпера, выделившего пять основных этапов профессиональной зрелости: 1) рост – развитие интересов, способностей (0-14 лет); 2) исследование – апробация своих сил (14-25 лет); 3) утверждение – профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25-44 года); 4) поддержание – создание устойчивого профессионального положения (45-64 года); 5) спад – уменьшение профессиональной активности (65 лет и более).

Из краткого анализа периодизаций профессионального становления личности следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии. Логика развиваемой нами концепции профессионального становления обуславливает правомерность обобщения проделанного анализа. Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Следует иметь в виду, что психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном

и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, то есть переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрим влияние этих двух факторов на профессиональное становление личности.

1. Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет).

2. Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название оптации. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

3. Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент, курсант), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершенством. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

4. После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер. Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы

взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

5. По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения. Наступает стадия первичной профессионализации и становления специалиста.

6. Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала. На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

7. И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – профессионального мастерства и становления акме – профессионалов. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность состоялась [121].

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности выделяется семь стадий (таблица 2). Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности.

Таблица 2

Стадии профессионального становления личности

№ п/п	Название стадии	Основные психологические новообразования стадии
1.	Аморфная оптация (0-12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2.	Оптация (12-16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3.	Профессиональная подготовка (16-23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4.	Профессиональная адаптация (18-25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5.	Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции, индивидуальный стиль деятельности. Квалифицированный труд
6.	Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность
7.	Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Можно утверждать, что смена стадий инициирует нормативные кризисы профессионального становления личности.

Следующий принцип формирования интегративного образовательного пространства вуза – принцип аттракции (от лат. *attrahere* – привлекать, притягивать), обеспечивающий системную целостность целевого, мотивационного, содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного компонентов педагогического процесса и правоохранительной деятельности.

В образовательной практике в вузах Министерства внутренних дел этот принцип проявляется в форме практических занятий, учебных тревог, тактико-специальных учений, спортивных соревнований (по служебно-прикладным видам спорта) и конкурсов профессионального мастерства, что в определенной мере моделирует деятельность сотрудников органов внутренних дел по выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач.

Например, тактико-специальные учения, которые проводятся на старших курсах, включают в себя междисциплинарную интеграцию тактической, огневой, медицинской, топографической, служебной подготовки и гражданской обороны. Данные учения могут проводиться, как в составе учебной группы, так и в составе курса. Выполнение определенных действий оценивается экспертом-преподавателем, и соответственно начисляются баллы. Все действия фиксируются на видеосъемку, по завершению которой проводится разбор тактико-специальных учений с видеопросмотром и оценкой индивидуальных и групповых действий.

Примерный план проведения тактико-специальных учений.

Цель: Отработка слаженности действий в составе подразделения при обнаружении группы террористов и ее уничтожении.

Задачи: Отработка взаимодействия и слаженности подразделений при выдвижении к месту действий, блокировки, задержания или уничтожения террористов. Тренировка и совершенствование морально-волевых и физических качеств курсантов. Формирование морально-психологической устойчивости.

Форма одежды: летняя для патрульно-постовой службы.

Место проведения: окраина пос. Мирный, пересеченная местность, лесополоса, тир для стрельбы из АКМ.

Материальное обеспечение: бронезащита, ОЗК, противогаз, лопата малая саперная, АКМ, средства связи, дымовые шашки, световые, шумовые гранаты.

Время: 6 часов.

План последовательности действий:

- служебная подготовка (знание нормативно-правовых документов и умение ими пользоваться);
- физическая подготовка (марш-бросок 6 км с преодолением различных препятствий в бронезащите с оружием);
- топографическая подготовка (ориентирование на местности, движение по азимуту в лесопосадке и селе, обнаружение террористов);
- гражданская оборона (преодоление зараженного участка местности с применением индивидуальных средств защиты);
- тактическая подготовка (действия в составе отделения и взвода — оборона, наступление, блокирование, задержание);

- огневая подготовка (выполнение упражнений по курсу стрельб);
- медицинская подготовка (оказание первой медицинской помощи – наложение повязки, шины и переноска раненых).

Данная форма занятий эмоционально-мотивирована соревновательным элементом, что притягивает, заинтересовывает курсантов (слушателей), позволяет отрабатывать и совершенствовать умения и навыки, необходимые при выполнении оперативно-розыскных и служебно-боевых задач будущими сотрудниками органов внутренних дел. Она направлена на формирование морально-психологической устойчивости и правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

Принцип модульности обеспечивает в пределах образовательного модуля комплексное освоение знаний, умений, навыков и приобретение опыта выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач в рамках формирования конкретной компетенции в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Длительное время российская профессиональная школа находилась на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода. При таком подходе основной образовательной задачей считалось формирование у курсантов (слушателей) прочных систематизированных знаний (умения и навыки выступали второстепенными компонентами). Сейчас стратегической целью образования провозглашается становление реальной компетенции (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.) курсанта (слушателя) как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции, самоактуализации, конкурентоспособности в служебной деятельности. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается. Но они из основной цели образования превратились в средство развития личности курсанта (слушателя). Обзор программных документов показал, что вопрос подготовки современных специалистов, обладающих способностью генерировать и продуцировать большое количество идей; обнаруживать и ставить проблемы; решать нестандартные задачи, проявляя семантическую гибкость; обладающих способностью усовершенствовать объекты, добавляя детали, предлагая нестандартные решения, является одним из приоритетных в системе профессионального образования.

В образовательной практике реализация рассматриваемого принципа отражается в модульно-компетентностных технологиях профессионального обучения. Под технологией (от греч. *technē* – искусство, мастерство и *logos* – учение) принято понимать совокупность производственных операций, методов и процессов в определенной отрасли производства; приемов, применяемых в каком-либо деле для обеспечения качества. Понятие «педагогические техноло-

гии» появилось во второй половине XX в. в связи с тем, что возрос объем информации; развитие цивилизации приняло техногенное направление; активизировался поиск эффективных способов и форм обучения. По нашему мнению, педагогическая технология – это совокупность знаний, форм, методов, приемов, процессов, направленная на достижение цели; диагностика полученных результатов; система профилактики затруднений и рациональной коррекционной работы с обучающимися.

Модульно-компетентностные технологии профессионального обучения включают интегрированные образовательные программы; создание интегрированных и комплексных курсов и занятий; организацию служебной практики, представляющей интеграцию теоретической, профессиональной, научно-исследовательской деятельности курсантов (слушателей); выделение и использование в общеобразовательном знании профессионально значимого материала для конкретизации и иллюстрации теоретических положений; необходимость сопряжения профессионального и образовательного стандартов. Профессиональные стандарты задают систему показателей, позволяющих установить степень соответствия профессиональной деятельности требованиям рынка труда. Примерами модульно-компетентностных технологий профессионального обучения могут быть проектно-кейсовая, системно ориентированная, мегапроектная, мультиагентная, сетевая технологии.

Проектно-кейсовая технология профессионального обучения основана на участии курсантов (слушателей) в разработке и реализации научно-образовательных и научно-служебных проектов, комплектовании кейсов, специально организованных занятиях-практикумах.

Системноориентированная технология направлена на поэтапное формирование компонентов профессиональной компетенции курсантов (слушателей) при решении многофакторных профессионально ориентированных учебных задач в условиях интеграции образования, науки и служебной деятельности.

Мегапроектная мультиагентная сетевая технология предполагает разные уровни интеграции, которые по типу «лего» обеспечивают ее системную целостность, динамичность, вариативность. Это интеграция форм и методов обучения; общего и профессионального знания; теории и практики; научного творчества; дидактических концепций; проблемно-тематическая и целевая интеграция дисциплин естественно-научного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов; субъектная интеграция.

Качественное отличие данных технологий состоит в том, что в процессе обучения не только активно используются вариативные виды проектирования, но оно рассматривается как целеустремленная система, способная к самоорганизации и самоуправлению. Основным понятием технологий стал «образова-

тельный модуль». Итоговая компетенция в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция будущей профессиональной деятельности. Модульно-компетентностные технологии взаимосвязаны, во-первых, с концепцией непрерывного образования («образования в течение всей жизни»), поскольку имеют целью формирование высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, с одной стороны, и продолжение профессионального роста и образования – с другой. Во-вторых, с решением тех познавательных задач, которые стоят перед гуманитарным образованием: формированием способности понимать исторические, социально-политические события в их взаимосвязи; формированием умения давать осмысленные и компетентные ответы на умозрительные вопросы по поводу той или иной социально-политической ситуации; формированием определенных устойчивых знаний об исторических и современных личностях и событиях; формированием общих представлений об истории и политологии как о научных дисциплинах, их предмете и методах.

Модульно-компетентностные технологии позволяют оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их. При этом обеспечивается переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении.

Гибкость модульно-компетентностных технологий, основанных на компетенциях, позволяет оперативно обновлять или заменять конкретные модули при изменении требований к специалисту вследствие изменений в технологиях и организации труда, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне; дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося, исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего обучения (или служебного опыта), путем комбинирования необходимых модулей и отдельных единиц модулей; позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ (основы личной безопасности сотрудника органов внутренних дел, эффективное общение с задержанными и с гражданами и так далее).

Реализация технологий предусматривает: развитие сотворчества преподавателя и курсанта (слушателя) с целью формирования у последнего умений и навыков проектирования профессиональных ситуаций; включение в учебный процесс интегрированных форм образования, создание гибких образовательных траекторий обучающихся.

Следующий принцип формирования интегративного образовательного процесса в вузе МВД – принцип персонализации, обуславливающий интегри-

рованное и целенаправленное воздействие на развитие свойств субъектности; определение у каждого будущего сотрудника органов внутренних дел индивидуальной траектории формирования правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

Теория персонализации была разработана в 1980-х гг. в области социальной психологии А.В. Петровским. Персонализация – процесс, в результате которого субъект получает представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность. Выделяются три типа атрибуции (приписывания) личностного аспекта бытия индивида: интраиндивидная, интериндивидная и метаиндивидная личностные атрибуции. Интраиндивидная личностная атрибуция состоит в том, что личность индивида рассматривается как неотделимое от него качество. Личностное оказывается погруженным в непосредственное пространство бытия индивида, а он сам выступает перед нами как единственный носитель своей личности. Интериндивидная личностная атрибуция заключается в интерпретации личности вне внутреннего мира человека, в системе взаимоотношений людей. Областью определения и существования личности при такой интерпретации становится пространство межиндивидуальных связей, т.е. не сам по себе индивид, а процессы, в которые включены, по меньшей мере, два индивида. Метаиндивидная личностная атрибуция состоит в том, что личность индивида выносится за рамки не только индивидуального субъекта, но и его актуальных связей с другими людьми, за пределы совместной деятельности с ними. Личностное погружается в пространство бытия, но не самого индивида, а другого или других. Осуществляется вклад одного индивида в другого как эффект воздействия, изменение поведения и сознания другого. Личность как системное качество индивида раскрывается в единстве трех указанных атрибуций.

В современной высшей школе персонализированное обучение – это процесс формирования профессиональной компетенции у будущего специалиста, обеспечивающий ему позиции субъекта реализации федерального государственного образовательного стандарта и условия для самовыражения личности. В процессе персонализированного обучения реализуются стремления субъектов учебно-образовательного процесса, во-первых, к выявлению, учету и развитию индивидуальных способностей, склонностей, к совершенствованию индивидуального стиля мышления, самостоятельности; во-вторых, к установлению, развитию, совершенствованию и расширению взаимосвязей; в-третьих, представиться своими особенностями друг в друге, внести свой вклад в развитие индивидуальности другого, развитие общностей, возникающих в процессе обучения.

В контексте персонализации обучения, курсант (слушатель) – это личность, имеющая свою жизненную историю, интегрированная в определенную культурную среду, обладающая свойствами субъектности и индивидуальной самобытности, самореализующаяся в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находящаяся в процессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности. Для построения образовательной практики в русле персонализации необходимо четко понимать тот факт, что человек сам сотворяет в себе личность, востребуя то личностное, что свойственно только ему в культуре.

Персонализация обучения позволяет рассматривать механизмы и функции личностного существования человека (рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность, критичность, коллизийность, мотивирование, опосредствование, ориентирование, самоактуализация, самореализация, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности) как самоцель образования, достижению которой подчинены его содержательные и процессуальные компоненты.

Можно выделить три структурообразующих компонента персонализации обучения. Во-первых, развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре (профессии, социуму) образа «Я». Высшая школа должна способствовать актуализации и выстраиванию обучаемым программы собственного развития, формировать готовность к обучению всю жизнь. Во-вторых, это проектирование индивидуальных образовательных траекторий курсантов (слушателей) (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.), которые предполагают два направления реализации. Содержательное направление, в рамках которого, на основе существующих стандартов содержания образования и индивидуального уровня готовности к их освоению, проектируются вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут каждого курсанта (слушателя) (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.). Диверсификация структуры образовательных программ дает возможность каждому курсанту (слушателю) построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. И технологическое направление, в рамках которого курсант (слушатель) определяет формы и методы реализации индивидуального образовательного маршрута при координирующей, организующей, консультирующей деятельности преподавателя. Третий структурообразующий компонент персонализации обучения – развитие внутренней ответственности

(сопричастности личности не только к своему делу, учебе, работе, профессии, своему «Я», но и к другим людям, социуму, к миру в целом). Речь идет о развитии нравственного начала и внутренней подотчетности обучаемого перед самим собой за все, что он делает, совершает или что происходит с ним в его жизни.

Например, физическая подготовка – это основополагающая составляющая служебно-боевой подготовки сотрудников органов внутренних дел. Каждый сотрудник органов внутренних дел должен ежегодно, а также при назначении на должность и присвоении очередного звания сдавать контрольные нормативы по физической подготовке. Основу физической подготовки составляют приёмы боевой борьбы, направленные на применение физической силы в соответствии с законом против правонарушителей. Боевая борьба является интеграцией различных видов единоборств и носит специализированный характер с учётом выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач. В ходе обучения в соответствии с учебной программой курсант (слушатель) в объёме 500 часов проходит обязательный курс физической подготовки и 90 часов факультативных занятий. В то же время в институте организованы спортивные секции по служебно-прикладным видам спорта: бокс, кик-боксинг, рукопашный бой, боевое самбо, борьба дзюдо, служебный биатлон, стрельба из боевого оружия, офицерское многоборье.

С учетом своих интересов и особенностей курсант (слушатель) определяет формы и методы реализации индивидуального образовательного маршрута физической подготовки, выбирая служебно-прикладной вид спорта, и на его основе при координирующей, организующей, консультирующей деятельности преподавателя выстраивает систему индивидуальной физической подготовки.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что выделенные нами принципы обеспечивают эффективность формирования интегративного образовательного пространства вуза как системы устойчивого взаимодействия субъектов педагогического процесса и правоохранительной деятельности, институтов социально-педагогической деятельности вуза, педагогических и социально-психологических условий, направленной на субъектную самореализацию и оптимизацию профессионального становления курсантов (слушателей), формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности в служебной деятельности.

Глава 2

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗАХ МВД НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ АПРОБАЦИИ

2.1 Технологизация педагогического процесса как основание построения модели формирования интегративного образовательного пространства

В настоящее время развитие образовательных процессов, опыт педагогических инноваций, авторских школ и педагогов-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия «технология» к педагогическим процессам и сфере образования.

Под технологией понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получать продукцию с заданными параметрами. Непосредственно сам технологический процесс характеризуется следующими тремя признаками: 1) разделение процесса на взаимосвязанные этапы; 2) координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели); 3) однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неперенным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели [144].

Технологию разделяют на промышленную и социальную. Под промышленной технологией понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности. Под процедурой понимается набор действий (операций), посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция – это непосредственное практическое решение задачи в рамках данной процедуры, то есть однородная, логически неделимая часть конкретного процесса [92]. В производственной сфере технологический подход – это представление производственных процессов как технологий. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель высокого профессионализма деятельности [125].

Особенностью социальной технологии является то, что исходным и конечным продуктом выступает человек, а основным параметром изменения – одно или несколько его качеств. Технология педагогического процесса является

классическим примером социальной технологии. Технологический подход к педагогическим процессам стал применяться в середине 1950-х гг. в связи с тем что, с одной стороны, возрос объем информации, развитие цивилизации приняло техногенное направление, активизировался поиск эффективных способов и форм обучения; с другой – стали применяться технические средства обучения. Еще А.С.Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники». Он отмечал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [144].

В настоящее время технологический подход становится одним из направлений модернизации педагогического процесса. К его преимуществам относятся увеличение объема самостоятельной работы обучаемых, индивидуализация темпа изучения предметов разными учащимися, эффективный самоконтроль и самооценка результатов обучения на всех его этапах. Он позволяет частично решить дидактическую задачу формирования и развития способностей, значимых для обучаемых.

Проблема технологического подхода активно разрабатывается в отечественной (В.Г. Айнштейн, В.П. Беспалько, М.Е. Бершадских, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильина, М.В. Кларина, А.И. Космодемьянская, М.М. Левина, Ю.О. Овакимян, В.Я. Пилиповский, Б.У. Родионов, А.Я. Савельев, Г.К. Селевко, А.И. Уман) и зарубежной (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски) педагогике.

К примеру, В.В. Юдин утверждает, что технологический подход педагогического процесса основан на его деятельностном видении и предполагает указание объективно необходимых шагов познавательной деятельности обучаемого, гарантирующих формирование требуемого образовательного результата, а педагогическая технология – это система теоретических положений и рекомендаций, позволяющих реализовать технологический подход к анализу и проектированию педагогического процесса [159]. По мнению японского педагога Т. Сакамото, технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления [41]. М.И. Махмутов полагал, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам не является универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики [41].

Анализ специальной литературы показал, что под технологическим подходом в педагогике понимают всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием, организацией и проведением учебного процесса [3]; принципы и приемы его оптимизации и управляемости, повышения эффективности [70]; систему методических, дидактических, психологических и педагогических процедур, осуществляющих требуемые изменения в деятельности обучаемых [105]; особые комбинации методов и приемов обучения, гарантирующих достижение планируемых результатов [1]; системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [88]. К основным признакам технологического подхода относят проектируемость, управляемость, корректируемость, результативность, диагностичное целеобразование, анализ действующих факторов, эффективность методов, системность и целостность.

Таким образом, целью технологического подхода к педагогическому процессу является его формирование на основе заданных исходных установок (социального заказа, образовательных ориентиров, цели и содержания обучения). В соответствии с этим в нем могут выделяться следующие этапы: 1) постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов; 2) подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; 3) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 4) заключительная оценка результатов.

Технологический подход предоставляет новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей педагогической, социальной действительности и позволяет: 1) с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами; 2) анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; 3) комплексно решать образовательные и воспитательные проблемы; 4) обеспечивать благоприятные условия для развития личности; 5) уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека; 6) оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; 7) выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попытке «технологизировать» учебный процесс, то есть превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, и в связи с этим в педагогике появились такие понятия,

как «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения». Рассмотрим их содержание.

Под педагогической технологией сначала понимали сам комплекс технических средств обучения от мела и классной доски до «всех вещей, которые можно включать в розетку в стене», затем процесс коммуникации преподавателя и обучающегося с применяемыми в обучении техническими средствами, производство и применение аудиовизуальных средств, учебного оборудования, всех применяемых в обучении непедagogических изделий и процессов (Л. Андерсон, П. де Киффер, Ф. Уитворт, М. Майер, Ф. Персиваль, Х. Эллингтон) [144]. Но, по мнению П.Д. Митчелла средства обучения, «не являются сами по себе педагогической технологией, признаками педагогической технологии являются учебная информация, обучающие алгоритмы и принципы, которые их объединяют» [144]. Таким образом, само понятие педагогической технологии было порождено развитием и применением технических средств обучения, поиском новых средств повышения эффективности учебного процесса, научных подходов к нему [110].

С точки зрения Б.С. Блума, педагогическая технология является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением – «как учить результативно». Действительно, педагогическая технология предоставляет исследователям большое поле деятельности для раскрытия этого понятия и разработки конкретных путей для применения их в определенной практике.

К примеру, по мнению Б.Т. Лихачёва, педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

С точки зрения В.П. Беспалько, педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [27].

И.П. Волков считает, что педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [37].

В.М. Монахов утверждает, что педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя [105].

По мнению М.В. Карлина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструмен-

тальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [71].

В глоссарии терминов (ЮНЕСКО) указано, что педагогическая технология определяется как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [108].

По мнению С. Ведемейера, педагогическая технология – это есть быстро развивающаяся область знания, междисциплинарный конгломерат с элементами а) бихевиористской психологии, б) социальной философии, в) техники, г) теории коммуникации, д) аудиовизуального образования и е) кибернетики [106].

Р. де Киффер и М. Мейер утверждают, что педагогическая технология включает «от мела и классной доски» до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» [106].

К.Н. Силбер полагает, что педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний [106].

По определению В.А. Сластенина, педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [106].

С точки зрения С.А. Смирнова, педагогическая технология – это новый тип средств обучения [106].

На основе анализа научно-педагогической литературы Г.К. Селевко выделяет четыре позиции в отношении современных педагогических технологий. Первая позиция представлена Р. де Киффером, М. Мейером, Б.Т. Лихачевым, С.А. Смирновым, (Париж, ЮНЕСКО, 1986), которые определяют педагогическую технологию как производство и применение аппаратуры, учебного оборудования и технических средств обучения для учебного процесса. Вторую позицию представляют Б. Скиннер, С. Гибсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг, В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, А.Я. Савельев, В.М. Монахов. Они считают, что педагогическая технология – это процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи, включающий применение бихевиористской науки и системного анализа для улучшения обучения. Представители третьей позиции М. Эраут, Р. Стакенаас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер, П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев рассматривают педагогическую технологию как обширную область знания, опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук. Четвертая позиция представляет многоаспектный подход и

предлагает рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно (Д. Финн, А. Ламсдейн, П. Митчел, Р. Томас, М.В. Кларин, К.Н. Силбер, В.В. Давыдова).

В образовательной практике понятие «педагогическая технология», по мнению Г.К. Селевко, употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) общепедагогическом (общедидактическом), на котором: технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении или на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса;

2) частнометодическом (предметном): технология употребляется в значении «частная методика», то есть как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, учебной группы, преподавателя (методика преподавания предмета, методика компенсирующего обучения, методика работы преподавателя, воспитателя);

3) локальном (модульном), на котором технология представляет собой совокупность отдельных компонентов учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология занятия, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и другое).

Из вышеизложенного следует, что в истолковании понятия «педагогическая технология» существуют разночтения. По нашему мнению, трактовку понятия «педагогическая технология» в педагогике можно свести к трем основным точкам зрения.

Во-первых, педагогическая технология отождествляется с формой организации учебного процесса. Согласно этой трактовке, к педагогическим технологиям относят: модульное обучение, контекстное обучение и др.

Второй вариант трактовки педагогической технологии может быть представлен подходом В.Ф. Башарина. Он выделил три уровня, на которых можно вести обсуждение данного понятия: методологический (на котором понятие «педагогическая технология» представляет собой педагогическую категорию), уровень обобщенных педагогических технологий (на котором педагогические технологии дифференцируются по сферам: воспитание, обучение и общие) и уровень конкретных педагогических технологий (здесь педагогические технологии представлены как образцы творческой педагогической деятельности).

Третий вариант технологий связывает сущность педагогических технологий с оптимальным выбором методов (объяснительно-иллюстративный, проблемный, программированный и так далее) и форм (рассказ, беседа, семинар, самостоятельная работа и так далее) для получения максимального результата в конкретных условиях обучения.

По нашему мнению, педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщенности, стереоскопичности. Пользуясь терминологией В.В. Давыдова, педагогическую технологию можно назвать содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеприведенных определений, включая генетические корни понятия, которое может быть представлено тремя аспектами: 1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; 2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; 3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Мы полагаем, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, знаний, форм, методов, приемов и операций, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса. Существенные характеристики педагогической технологии следующие: 1) технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, основанный на определенной методологической, философской позиции автора; 2) поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть воспроизводимы любым преподавателем и гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучаемыми; 3) органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В настоящее время в рамках различных педагогических теорий, концепций, методик разрабатываются разные варианты педагогических технологий: алгоритмизация обучения (Л.Н. Ланда); программированное обучение (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина, Т.А. Ильина, А.Г. Молибог и др.); технология коллективной учебно-познавательной деятельности (М.Д. Виноградова, И.Б. Первин, В.В. Рубцов, В.П. Тарантей и др.); технология проблемного обучения

(М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.М. Матюшкин); технология обучения через погружение (М.П. Щетинин); технология оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташкин); технология интенсификации обучения (И.Ф. Харламов, Е.И. Пассова, В.Ф. Шаталов и др.); технология развивающего обучения (Б.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.); технология дифференцированного обучения (Л.Н. Рожина, И.М. Чередов и др.); технология личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская и др.); здоровьесберегающие технологии (Н.К. Смирнов, В.С. Ковалько и др.); технология уровневой дифференциации (Н.П. Гузик, В.В. Фирсов, И.Н. Закатова); технология эвристического обучения (А.В. Хуторской); компьютерные технологии обучения (Е.А. Владимирский, П.Д. Волков) и др.

Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского *an educational technology* – «образовательная технология». До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» все чаще фигурируют в России работы, посвященные проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Можно принять термин «дидактическая технология», как это имеет место, например, в Болгарии, или «образовательная технология», что наиболее точно соответствует изначальному смыслу.

Понятие «образовательные технологии» – сравнительно новое направление в педагогической науке. Рассматривается учёными как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Таким образом, образовательная технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике [154].

Образовательная технология (технология в сфере образования) – это совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения желаемого результата в любой области образования. К примеру, В.В. Юдин определяет образовательный результат как компонент социального опыта, среди которого выделяются знания о мире и способах деятельности, опыт материализованной деятельности, опыт интеллектуальной деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, каждый из которых проявляется и согласуется с другими [159].

По мнению В.В. Гужеева, «образовательная технология» – это система, включающая представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и коррекции выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий [47].

Т.С. Назарова и Е.С. Полат утверждают, что образовательная технология представляет собой систему определенных методов, форм, приемов и средств обучения, предназначенную для достижения запланированных результатов.

Уточнению терминов «педагогическая» и «образовательная» технология посвящены работы С.Д. Смирнова, в которых он выделяет средства обучения и контроля как системообразующий фактор технологии на уровне учебного занятия и учебной дисциплины. Отмечается, что коль скоро технология есть совокупность и последовательность методов и процессов преобразования с заданными параметрами и свойствами, то ее ключевое звено – детальное описание конечного результата и контроль точности его достижения, что подчеркивает важность обратной связи. Технология – не методика и не форма организации обучения, и даже не конкретная педагогическая система. Диагностическая цель возможна только в обучении (по объему учебного материала и способам действий). Для воспитания и образования в целом нет пока средств диагностики сформированности требуемого уровня. По этой причине неправомерны выражения «педагогическая» или «образовательная» технология, хотя их употребление довольно распространено [134].

В.Н. Рыжов для классификации образовательных технологий использует таксономическую таблицу, отражающую структуру образовательной технологии относительно теоретико-практического подхода (горизонталь) и организационного уровня (вертикаль) [120]. Горизонтальный уровень – «теоретико-практические подходы» – включает: а) научный – технология является научно-разработанным решением определенной проблемы, основанным на достижениях передовых теорий и передовой педагогической практики; б) формализованно-описательный – технология представляется моделью, описанием (вербальным, текстовым, схематическим) целей, содержания, методов, средств, алгоритмов действия, применяемых для достижения планируемых результатов; в) процессуально-деятельностный – технология предстает как сам процесс осуществления деятельности субъектов и объектов в педагогической деятельности, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Вертикальный уровень – «организационные структуры» – содержит: 1) метатехнологии, представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические технологии (дидактика, воспитание, социальное воспитание), которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении. Например, технологии дошкольного воспитания, развивающего обучения, управления качеством образования в регионе, антиалкогольного воспитания и тому подобное; 2) макротехнологии, или отраслевые педагогические технологии (общепедагогический и общеметодиче-

ский уровни), охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины. Например, технология компенсирующего обучения, преподавание учебного предмета и тому подобное; 3) мезотехнологии, или модульно-локальные технологии, осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, или направленные на решение частных, локально-дидактических, методических или воспитательных задач. Например, технология отдельных видов деятельности субъектов или объектов в педагогической деятельности, технология урока, технология усвоения, повторения или контроля знаний в границах данного модуля; 4) микротехнологии, это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень). Например, технология формирования навыков письма, тренинговые технологии по развитию или коррекции отдельных качеств индивида.

В.В. Гузеев и М.Е. Бершатский рассматривают два принципиально разных подхода, лежащих в основе проектирования образовательных технологий, – алгоритмический и стохастический. В первом случае мы имеем дело с пошаговым описанием учебного процесса, для реализации которого создаются комплексы средств обучения, необходимых для управления познавательной деятельностью учеников. Стохастические технологии основаны на предположении о принципиальной непознаваемости человека, откуда следует невозможность проектирования пошаговых процедур управления. В этих технологиях заложены вероятностные алгоритмы, которые внешне часто не выявляются, незаметны для неспециалиста. Развитие обучающегося подчиняется биологическим закономерностям, однако на него существенное влияние оказывает окружающая среда, которая может либо способствовать самоактуализации и влечь за собой возникновение значимого обучения, либо создавать препятствия этим процессам, оказывающие самое пагубное влияние на развитие личности. Поэтому в стохастических технологиях основное внимание уделяется проектированию среды и созданию необходимых и достаточных условий для личностного роста. Ни о каком пошаговом управлении в этом случае не может быть и речи. Такой способ организации учебного процесса мало похож на традиционно понимаемый алгоритм, но от этого не перестает быть алгоритмичным. Он задает способ создания активизирующей среды для совместной деятельности всех участников образовательного процесса и содержит описание условий, необходимых и достаточных для значимого обучения. Внутренние механизмы опираются часто на подсознательные процессы, для описания которых не создано в науке даже языка, но внешние условия для запуска этих процессов сформули-

рованы достаточно четко и должны однозначно пониматься преподавателями, осваивающими стохастические технологии.

Эффективность образовательных технологий главным образом определяется отношением достигнутого результата к затратам времени и ресурсов – материально-технических, информационных, человеческих. Обобщенный показатель эффективности может быть описан как степень близости к цели в многомерном образовательном пространстве критериев [85].

Из вышеизложенного следует, что образовательные технологии трактуются учеными и как система исходных данных и планируемых результатов обучения, и как средства диагностики текущего состояния обучаемых, и как набор моделей обучения и коррекции выбора оптимальной модели обучения для конкретных условий, и как система определенных методов, форм, приемов и средств обучения. По нашему мнению, образовательным технологиям свойственна концептуальность – дидактическое, психологическое, философское, и социально-педагогическое обоснование образовательных целей; системность – логика и взаимосвязь всех частей и аспектов процесса, целостность разработки и реализации образовательного процесса; управляемость – варьируемость методов и средств обучения с целью коррекции результатов, выявляемых в процессе диагностики; эффективность результатов и экономических параметров; воспроизводимость другими преподавателями.

Понятие «образовательная технология» представляется несколько более широким, чем «педагогическая технология», ибо образование включает, кроме педагогических, еще и разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. На основе вышеизложенного образовательная технология нами понимается как процессная система обучения и воспитания в совместной деятельности преподавателя и курсанта по планированию, организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью конкретного результата.

Следующее интересующее нас понятие – «технология обучения». В известном американском докладе «To Learning», опубликованном в 1970 г. в Нью-Йорке и Лондоне, впервые даются два определения: в первом – технология обучения понимается как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникших в результате информационной революции и используемых в дидактике, во втором – как нечто более значительное, чем просто совокупность педагогических методов и средств.

В конце 1950-х гг. в стране начинается определенное оживление по исследованию проблем дидактики. Появляются в масштабе страны обучающие технологии, одним из известных явлений в этом вопросе становится «липецкий

опыт», который дал толчок так называемому «объединенному типу» занятия. В нем были слиты (объединены) ряд этапов традиционных занятий: изучение нового материала, его закрепление и контроль. Практиковался оценочный балл, выставляемый обучаемому за активное отношение к учебной работе.

В 1960-х гг. начинается интенсивное изучение возможностей технических средств учебной деятельности, а также широкое их внедрение в учебный процесс. Заметным явлением в дидактике того же времени стала алгоритмизация в обучении. Вместе с кибернетикой она дала толчок развитию программированного обучения. Особое оживление в дидактику в 1970-е гг. внесла разработка теории проблемного обучения и его практическое использование в разных типах учебных заведений. Чуть позднее возникает оптимизация процесса обучения, а потом – коллективная учебно-познавательная деятельность. Ведутся исследования по проблемам личностно-ориентированного обучения, учитывающего субъектный опыт индивида в учебном процессе, который он приобрел еще до школы в конкретных условиях семьи и окружающей социальной среды.

В настоящее время под технологией обучения понимается: целенаправленное использование в комплексе или отдельно предметов, приемов, средств, событий или отношений для повышения эффективности учебного процесса (М. Вулман); система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств (Ф. Янушкевич); область знания, предназначенная для облегчения обучения путем систематического выявления, развития, организации и использования всего комплекса обучающих средств, а также путем управления этими средствами; в содержание педагогической технологии входят без ограничений развитие обучающих систем, выявление существующих средств обучения и предоставление этих средств обучаемым, а также управление этими процессами и людьми, их осуществляющими (К.Н. Силбер); процесс коммуникации, системный анализ и применение бихевиоризма для улучшения процесса обучения; (Б. Скиннер, С. Гибсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг); систематическое использование людей, идей, учебных материалов и оборудования для решения педагогических проблем

(С. Гибсон); способ системного планирования, применения и оценивания всего процесса обучения (М. Жиллет); способы максимизации педагогического воздействия путем анализа, отбора, конструирования и контроля всех операционных компонентов и их взаимосвязей (Т. Сакамото); процесс разработки и оценивания эффективных педагогических систем, включающий постановку целей, конструирование набора порций учебного материала, создание условий для немедленного контроля качества его усвоения (то есть тест или рейтинг) учащи-

мися, описание критериев оценивания результатов обучения (М. Эрайт); система взглядов на все виды средств обучения от мела до компьютера (П. де Киффер); аппаратура, процесс или способ выполнения определенной задачи (В. Хаг); ветвь инженерного искусства, в которой полезность применяемых технических средств обучения определяется функциональной, коммерческой, эстетической и научной ценностью (Д. Спитцер).

В словаре для преподавателей высшей школы «технология обучения» трактуется как законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения [115]. Она подразумевает описание деятельности педагога, использование им определенных форм, методов, способов, приемов и средств обучения, подчиненных общей цели. Ее теоретической основой является методика обучения как наука о методах преподавания, закономерностях обучения данной учебной дисциплине. Основные этапы разработки технологий обучения включают в себя анализ содержания обучения, определение приоритетных целей, конкретизацию технологии, установление обратных связей и диагностику результатов.

Большинство исследователей сходятся также на том, что технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом целей обучения. Так, например, В.П. Беспалько определяет ее как «содержательную технику реализации учебно-воспитательного процесса» [28], а точка зрения Н.Ф. Талызиной заключается в том, что в настоящее время современная технология обучения состоит в определении наиболее рациональных способов достижения поставленных целей [140]. Дж. Брунер предлагает рассматривать ее в качестве своеобразного инструмента дидактической работы [72].

По нашему мнению, отличительными чертами технологии обучения являются: 1) четкость формулировки целей, их диагностичность; 2) опора на глубоко разработанную теорию; 3) высокий уровень системного проектирования (наличие концепции, проработанность методологического, инструментального и личностного аспектов); 4) воспроизводимость; 5) более высокая степень устойчивости (гарантированности) результатов.

Технологии обучения отличаются целевыми установками, критериями отбора методов, форм, приемов и средств обучения, условиями применимости и некоторыми другими компонентами. Можно выделить монопредметные технологии, применимые только при обучении одному предмету, но существуют и технологии, общие для группы родственных предметов, и даже универсальные технологии, не зависящие от предметного содержания. Некоторые технологии

предназначены для достижения только учебных целей, другие же позволяют дополнительно реализовать и цели интеллектуального развития учащихся [98].

Технология обучения предпочитает свой способ постановки целей – не через изучаемое содержание, деятельность педагога или обучаемого, а через результат последнего [72]. При этом приходится преодолевать противоречие того, что обычно цели есть внутренние изменения в развитии, а результаты – внешние проявления. Это не всегда возможно и допустимо [140], хотя именно когнитивные цели удастся легче сформулировать и объективизировать в виде образцов деятельности.

Исходя из вышеизложенного, технология обучения нами понимается, как многоуровневая система педагогической деятельности, построенная на научной основе, представляющая интегративный процесс форм, методов и средств обучения и обеспечивающая наиболее эффективное достижение поставленных образовательных целей.

Обобщая материал параграфа, можно отметить, что в научной литературе имеются вариативные классификации технологий в системе образования. Например, Г.К. Селевко даёт классификацию на основе классов общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков. В основу объединения технологий в классы положены наиболее существенные стороны и признаки, в каждый класс входят ряды сходных по данному признаку групп педагогических технологий. Эти ряды представляют собой горизонтальную структуру образования, иногда они содержат однородные элементы, иногда представляют некоторую шкалу разновидностей (моделей).

По уровню и характеру применения образовательные технологии образуют вертикальную структуру – иерархию: метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические), макротехнологии (отраслевые, частно-методические, предметные), мезотехнологии (модульно-локальные) и микротехнологии (конкретно-личностные), а также горизонтальный ряд: монотехнологии, политехнологии (синкретичные), гибкие и проникающие.

По философской основе выделяются следующие наиболее яркие типы: материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразные, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, козволюционные.

По ведущему фактору психического развития различаются: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что развитие индивида есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку, опираться на какой-либо из них, считать его основным.

По научной концепции процессов обучения, воспитания выделяются: ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на сферы и структуры индивида: информационные технологии – формирование знаний, умений, навыков по основам наук (ЗУН); операционные – формирование способов умственных действий (СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные – формирование сферы эстетических и нравственных отношений (СЭН), технологии саморазвития – формирование самоуправляющихся механизмов личности (СУМ); эвристические – развитие сферы творческих способностей (СТВ), формирование действенно-практической сферы (СДП) и физического развития – сфера физического развития (СФР).

По характеру содержания и структуры называются технологии: светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные): можно выделять также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии, жесткостандартные и адаптивно-вариативные.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

По основному виду педагогической деятельности в настоящее время различают: 1) обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии; 2) технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребенком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; 3) технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; 4) технологии педагогической помощи – традиционный вид деятельности учителя; 5) технологии, направленные на создание условий эффективной социализации – самостоятельного освоения ребенком общественных норм и ценностей; 6) возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособление) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохранение и развитие самостоятельности и индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с неблагоприятными обстоятельствами); 7) управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части; 8) технологии диагностики, мониторинговые, а также коррекционные (компенсирующие); 9) педагогическая деятель-

ность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической: отсюда возникают соответствующие названия технологий.

В.П. Беспалько предложена классификация технологий в образовании по типу управления учебно-воспитательным процессом. Взаимодействие обучающего и обучаемого (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность обучаемых), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Кроме того, необходимо учесть направление педагогического взаимодействия (преподаватель → обучаемый, обучаемый → преподаватель, обучаемый → обучаемый, преподаватель → учебная группа, преподаватель → малая группа (внутри учебной группы), обучаемый → учебная группа, учебная группа → обучаемый; в роли субъекта может отдельно выступать книга или компьютер).

Обобщая предложенную В.П. Беспалько классификацию педагогических технологий в образовании, можно выделить следующие виды технологий: 1) классическое традиционное, групповое – урочное лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное; преподаватель → учебная группа); 2) современное традиционное обучение с помощью учебной книги (цикличное, направленное, ручное; книга → обучаемый) – самостоятельная работа; 3) классическое традиционное обучение (лекция + самостоятельная работа); 4) обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств (цикличное, рассеянное, автоматизированное; преподаватель → учебная группа) – современное традиционное обучение; 5) система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное + автоматизированное; преподаватель → малая группа) – коллективные, групповые, дифференцированные способы обучения и воспитания; 6) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное; преподаватель → обучаемый) – индивидуальные консультации без обратной связи; 7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное + автоматизированное; преподаватель → обучаемый) – индивидуальное обучение и воспитание; 8) компьютерное обучение (цикличное, направленное, автоматизированное; компьютер → обучаемый); 9) программное, или программированное обучение (цикличное, направленное, автоматизированное; преподаватель, компьютер → обучаемый), для которого имеется заранее составленная программа – «персонализированное образование».

Следует еще выделить не попадающие под классификацию В.П. Беспалько самоуправление (самостоятельная работа, самообразование, самовоспита-

ние) как сознательное управление учащимся своей деятельностью и взаимоправление (общение в паре).

Особое место занимают технологии административного управления педагогическими коллективами, учреждениями, образовательными объектами. В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем. По организационным формам учебно-воспитательного процесса наиболее яркими типами технологий являются: классно-урочные и альтернативные им, академические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы обучения и воспитания, дифференцированное обучение. По подходу к обучаемому и воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий) выделяется несколько типов технологий: субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личностно-ориентированные технологии, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии.

Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучаемый есть лишь «объект», «винтик», отличаются жесткой организацией учебной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения. Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление обучаемому свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, обучаемый наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Высокой степенью невнимания к личности обучаемого отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения преподавателя и обучаемого, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений. Социоцентрические технологии нацелены на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности обучаемых. Антропоцентрические и педоцентрические технологии, напротив, отличаются высокой степенью внимания к обучаемому, исходят из приоритета интересов и потребностей воспитанников. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безо-

пасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Личность обучаемого в этой технологии не только субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие обучаемого. Деятельностно-ориентированные технологии направлены на совершенствование деятельности субъектов и объектов образовательного процесса. Средо-ориентированные технологии направлены на преобразование среды, создание благоприятных условий развития обучаемого через окружающую среду. Характер применяемых воспитательных воздействий на обучаемого определяет также такие технологии, как коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, самовоспитания (самообразования).

Технологии, название которых определяют методы и средства обучения и воспитания: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арт-технологии и др.

По направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе можно выделить следующие группы технологий: 1) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина и др.; 2) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и другие; 3) педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обу-

чения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и другие; 4) педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий Н.И. Талызиной и М.Б. Воловича и др.; 5) педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений (технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др.); 6) педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств (СМК): эта новая группа технологий выделена в силу того, что применение данных средств не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но и создает небывалые условия для его интенсификации; 7) технологии на основе усиления социально-воспитательных функций педагогических процессов подразумевают целенаправленно организованные воздействия со стороны среды, социальных субъектов воспитания (семья, средства массовой информации и тому подобное); 8) альтернативные, радикально изменяющие обучение: например, вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка; 9) целостные политехнологии авторских школ (из наиболее известных – «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.).

Резюмируя материал параграфа, можно отметить, что формирование интегративного образовательного пространства на основе технологического подхода обеспечивает конструирование педагогического процесса на основе упорядочения целей, задач, методов их достижения и достигнутых результатов. По нашему мнению, технологический подход характеризует процессуальный аспект компетентностного подхода, определяя необходимые инновационные образовательные технологии и зоны взаимодействия, направленные на развитие профессиональных компетенций обучаемого.

2.2. Модель формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД

С целью формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД нами была разработана проектно-кластерная модель. Проектная составляющая предполагает рассмотрение целей, содержания, технологий профессионального образования как проекта инновационной деятельности на интегративной основе. Это обуславливает взаимосвязь целевого, мотивационного,

содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного компонентов профессиональной подготовки. Вследствие этого содержательная и процессуальная части модели диалектично взаимосвязаны и адекватно отражают друг друга.

Кластерная составляющая модели обеспечивает интегрированное взаимодействие между субъектами профессиональной подготовки на основе аттракции (от лат. *attrahere* – привлекать, притягивать). Это приводит к созданию особой формы инновации – «совокупного инновационного продукта», проявляющегося в качестве профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел.

Достижение поставленной цели предусматривает решение ряда задач:

1) установление интегративных связей в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел, содействующих многомерному взаимодействию субъектов управления, развитию их профессиональной мобильности, формированию у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции и готовности к выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач;

2) организация системной целостности содержания общеобразовательной, общепрофессиональной, оперативно-розыскной, служебно-боевой (тактико-специальной, огневой, физической, морально-психологической и служебной), подготовки;

3) разработка программно-методического обеспечения формирования интегративного образовательного пространства, обуславливающего поиск и разработку организационно-педагогических и методических механизмов доведения научных результатов до их практического применения в деятельности субъектов педагогического процесса и правоохранительной деятельности (рис. 2.)

Формы и методы выполнения задач, как структурообразующие компоненты технологии, диалектично взаимосвязаны, что обуславливает эффективность подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел к оперативно-розыскной и служебно-боевой деятельности.

Форма (от лат. *forma*) – наружный вид, внешнее очертание, определенный, установленный порядок. Форма предмета, процесса, явления обусловлена их содержанием и в свою очередь оказывает на них обратное влияние. Существуют различные определения форм обучения, которые содержат те или иные отличительные признаки формы. По мнению М.А. Молчановой, наиболее плодотворным подходом к определению категории «формы обучения» является диалектическое единство содержания и формы. Содержание и форма – это философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет

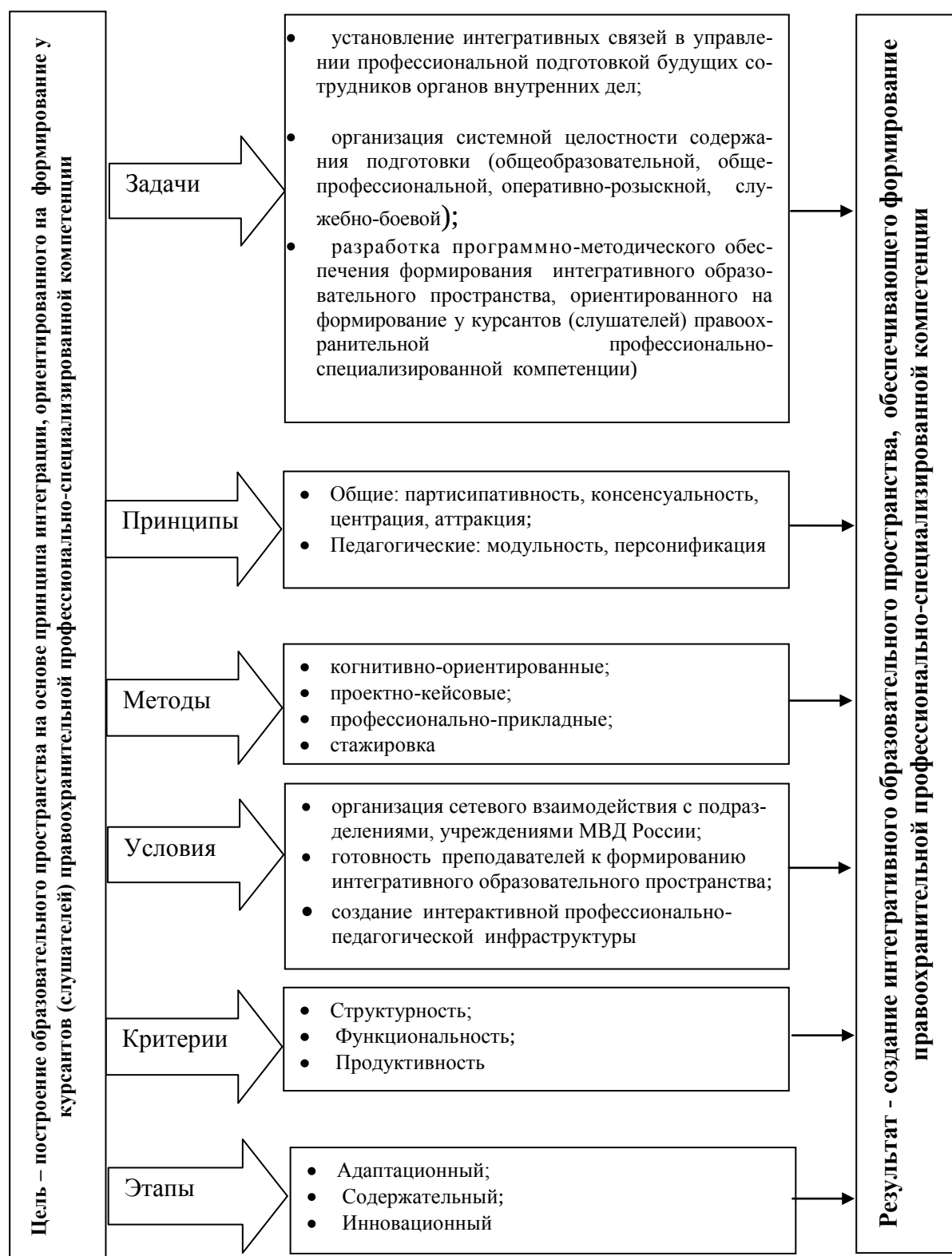


Рис. 2. Проектно-кластерная модель формирования современного образовательного пространства на основе принципа интеграции (на примере вузов МВД)

единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания [128 с. 145].

Анализируя данный педагогический феномен, И.Ф. Харламов, например, считает, что понятие формы обучения «не имеет в дидактике достаточно четкого определения» и что «многие ученые обходят этот вопрос» и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. И.М. Чередов указывает, что формы обучения выполняют интегративную функцию, поскольку в них в упорядоченном виде входят все основные элементы процесса обучения. Форма в данном случае рассматривается как специальная конструкция, которая характеризует «внешнюю» сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и обучаемых при работе над учебным материалом. Именно форма определяет, каким образом должен быть организован учебный процесс определения. Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории» [128, с. 145].

Ю.К. Бабанский под формой обучения понимает внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Поэтому термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания и связан, таким образом, с понятием «структура».

С.А. Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения».

В учебных пособиях Н.А. Сорокина, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера под формой обучения понимается определенный порядок и установленный режим совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения [128, с. 145].

Б.Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся». Форма обучения, отмечает Б.Т. Лихачев, реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение. Одновременно эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной, взаимосвязанной системой, выполняющей функции: 1) обучающе-

образовательные, позволяющие конструировать и использовать данные формы для создания наиболее эффективных условий передачи учащимся знаний, умений и навыков, формирования их мировоззрения и развития способностей; 2) воспитательные, обеспечивающие последовательное введение учеников в разнообразные виды деятельности, в результате чего происходит развитие интеллектуальных, нравственно-эмоциональных и физических качеств личности; 3) организационные, требующие четкой методической проработки и инструментовки образовательного процесса; 4) психологические, предполагающие оптимальное развитие у учащихся всех психических процессов, способствующих обучению; 5) развивающие, связанные с созданием многообразия условий для полноценной интеллектуальной деятельности; 6) систематизирующие и структурирующие, обеспечивающие научную последовательность и логичность передачи информационного учебного материала; 7) комплексизирующие и координирующие, представляющие взаимосвязь самих форм обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса; 8) стимулирующие, проявляющиеся в учете возрастных особенностей учащихся. В целом все исследователи признают, что реализация этих функций в единстве различных форм обучения способствует профессиональному совершенствованию педагога и личностному развитию обучающихся.

В настоящее время существуют разнообразные формы организации учебно-образовательного процесса, классификация которых проводится по различным основаниям. Ч. Куписевич и И.П. Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям: количество учащихся, участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы); место организации учебы; продолжительность учебных занятий [128, с. 147]. По утверждению И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, в дидактике признается наличие трех наиболее известных основных систем организационного оформления педагогического процесса, отличающихся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности обучаемых, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним отнесены: индивидуальное обучение; классно-урочная система; лекционно-семинарская система.

Обобщая вышеизложенное, мы считаем, что формирование интегративного образовательного пространства в вузах МВД обусловлено следующими формами: 1) формы получения образования – очная, заочная, вечерняя, дистанционная форма; 2) формы организации текущей учебной деятельности (лекционно-семинарские, практические занятия, практические стрельбы, тренировки, самостоятельная подготовка; интегрированные формы образования (выездные,

тактико-строевые, тактико-специальные занятия, командно-штабные, тактико-специальные и оперативно-тактические учения, экскурсии, конференции, подготовка и защита проектов и тому подобное); практика; стажировка; формы контроля).

Для определения методов выполнения задач проектно-кластерной модели необходимо уточнить сущность методов обучения, относительно которых педагогической наукой накоплен богатый материал. Мы предлагаем под методом обучения понимать способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и курсанта (слушателя), направленный на усвоение последним содержания образования. Метод обучения отвечает на вопрос: как учить? Существуют различные классификации методов обучения, многообразие которых зависит от избираемого критерия. В российской дидактике наиболее популярно разделение методов обучения на три группы: методы организации учебно-познавательной деятельности; методы ее стимулирования и мотивации; методы контроля и самоконтроля. На основании выделения этих групп мы предлагаем следующую классификацию методов формирования интегративного образовательного пространства в вузах Министерства внутренних дел:

1. Когнитивно-ориентированные методы: беседы, лекции, диспуты, выпуск альманахов и тому подобное. Эти методы ориентированы на передачу и запоминание информации; накопление, обобщение и воспроизведение знаний. Например, лекция-беседа – это наиболее простая форма, которая позволяет привлекать внимание курсантов (слушателей) к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. Участие курсантов (слушателей) в лекции-беседе можно обеспечить различными приемами. По ходу лекции преподаватель задает курсантам (слушателям) вопросы, предназначенные для выяснения уровня их осведомленности по рассматриваемой проблеме. В целях экономии времени рекомендуется формулировать вопросы так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. С учетом их преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения. Можно по ходу лекции предложить курсантам (слушателям) сформулировать свои варианты решения проблемы, принципы, методы и тому подобное.

Очень интересна лекция-дискуссия. В отличие от лекции-беседы преподаватель организует между курсантами (слушателями) свободный обмен мнениями. Это оживляет учебный процесс, активизирует курсантов (слушателей). Лекционно-дискуссионная форма организации обучения предполагает актуализацию знаний курсантов (слушателей) и последующее совместное участие преподавателя и обучаемых в решении проблемных задач. В начале лекции следует предложить курсантам (слушателям) задавать преподавателю вопросы по

предыдущему лекционному материалу, затем целесообразно ответить на них, используя элементы дискуссии и постепенно вводя новый материал. В течение второй половины занятия курсантам (слушателям) полностью объясняется новый материал: раскрываются неизвестные понятия, прослеживается связь лекционного материала с изученными ранее вопросами, указываются основные источники, содержание материала по новой теме и упражнения для лучшего его понимания, дается задание на следующее занятие. Для определения вопросов будущих дискуссий в начале каждого лекционного курса проводится ряд контрольных работ или тестирование. Свободный обмен мнениями возможен в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала. Курсант (слушатель) выступает то в роли рядового участника дискуссии, то в роли «мини»-лектора, что способствует его самореализации.

Если преподаватель предлагает к обсуждению не вопросы, а конкретную ситуацию, то это лекция с разбором конкретной ситуации. Ситуация может быть представлена курсантам (слушателям) устно или как видеозапись. Недостатком такой лекции может быть то, что на ее обсуждение уйдет слишком много учебного времени.

Лекция-панель представляет собой особую форму дискуссии, в которой участвует ограниченное количество выступающих – высококвалифицированных специалистов в своей области, высказывающих свое мнение в ряде последовательных коротких лекций. Такие лекции, как правило, дополняются обсуждением высказанных на них мнений экспертов. Обсуждение какой-то конкретной проблемы наиболее известными специалистами в данной области позволяет показать курсантам (слушателям) ее сложность, разнообразие вариантов возможных решений. Выступающие лекторы сообщают максимум информации (теоретический и практический аспекты проблемы) и обмениваются мнениями по обсуждаемому вопросу учебной программы за ограниченный промежуток времени. В качестве дополнительного приема может быть использовано эссе, которое предполагает устное изложение курсантом (слушателем) содержания научного материала, не прерываемое вопросами, с целью предоставления дополнительного информационного материала.

Имеет место и лекция с применением техники обратной связи. Во время такой лекции вопросы курсантам (слушателям) задаются в начале и конце изложения каждого логического раздела. Первая группа вопросов – для того чтобы узнать, насколько курсанты (слушатели) осведомлены о излагаемой проблеме. Вторая группа вопросов – для того, что бы проверить уровень усвоения материала.

Встречается в педагогической практике лекция-консультация. На такой лекции курсантам (слушателям) разъясняются отдельные, часто наиболее

сложные или практически значимые вопросы по изучаемой теме. При этом подробное изучение темы может быть предложено курсантам для самостоятельной работы. Опыт работы показывает, что лекция-консультация может быть и до и после самостоятельного изучения учебного материала. Если лекция-консультация проходит после самостоятельного изучения, то она может быть организована по типу пресс-конференции: курсанты (слушатели) готовят вопросы в письменном виде и заблаговременно отдают их преподавателю.

Большим успехом пользуются лекции, оснащенные информационными средствами: интерактивные спутниковые лекции, слайд-лекции, компьютерные видеоконференции, видеозапись лекции с синхронной или асинхронной передачей ее по компьютерным сетям.

2. Проектно-кейсовые методы. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, то есть заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская (в данном случае учебно-исследовательская) творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик. Для метода проектов существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную работу – индивидуальную, парную, групповую, которую курсанты (слушатели) выполняют в течение определенного отрезка времени.

Кейс-метод основан на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и передаче их курсантам (слушателям) для самостоятельного изучения. К кейс-методу относят: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций (кейс-стадии), метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии. Особый интерес представляют кейс-стадии. Кейс-стадии – это специально спроектированные проблемные ситуации. По степени сложности такие ситуации могут иметь уровневый характер: простые ситуации (работа на репродуктивном уровне), ситуации более высокого уровня сложности, нестандартные ситуации (творческий уровень). Их особенность заключается в том, что они проектируются на основе реальных служебных ситуаций или проблемам, имеющих для курсантов (слушателей) личностный смысл. Особенности кейс-метода: 1) специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии, ко-

торая включает операции исследовательского процесса, аналитические процедуры; 2) выступает как способ коллективного обучения, важнейшие составляющие которого – работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией; 3) синергетический вид деятельности, который заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, в формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и тому подобное; 4) представляет собой разновидность проектной деятельности, при которой идет формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, выступающего одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий; 5) способствует активизации познавательной деятельности курсантов (слушателей), стимулированию их успеха; 6) представляет собой процесс формирования информационного поля, его активизации, организации информационных коммуникаций, столкновения позиций, пополнения поля информацией и использования информации, накапливающейся в нём.

Кейсовый метод является одним из эффективных средств развития и закрепления полученных знаний, на основе которых курсант (слушатель) принимает самостоятельные решения. Метод кейсов позволяет решать следующие задачи: принимать верные решения в условиях неопределенности; разрабатывать алгоритм принятия решения; овладевать навыками исследования ситуаций: разрабатывать план действий, ориентированных на намеченный результат; применять полученные теоретические знания, в том числе при изучении других дисциплин, для решения практических задач; учитывать точки зрения других специалистов на рассматриваемую проблему при принятии окончательного решения. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения проблемы и составлять план его осуществления. Для этого используются такие виды работ, как изучение нового материала, решение проблемных задач, усвоение в процессе решения задачи и закрепление нового материала. Кейс может содержать как печатные пособия, так и электронные. При этом необходимо учитывать дидактические свойства и функции каждого средства обучения, включаемого в эту систему, с одной стороны, с другой, – специфику решаемой с его помощью дидактической задачи, с третьей, – общую концепцию обучения, которой подчинена вся система.

В настоящее время отношения преподавателя и курсанта (слушателя) утрачивают характер принуждения, переходя к сотрудничеству, взаимопомощи. Современная технология образования предполагает диалог, дискуссию, то есть разговор друг с другом. Для конструирования друг друга нужна многоаспектная мотивация преподавателя, которая приводит к решению проблемы присое-

динения, воссоединения, партнерства. Поэтому стратегией изменения перегруженных учебных планов является увеличение часов на самостоятельную работу. Курсанты (слушатели) не должны учить все на свете, должны быть некие точки роста, которые позволят курсанту (слушателю) выйти на личностно-определяемые тематики, собственный выбор маршрута и пакета знаний.

3. Профессионально-прикладные методы, включающие практические занятия, тренировки, соревнования, смотры-конкурсы, учебные тревоги по служебно-боевой (служебной, тактико-специальной, огневой, физической, строевой и морально-психологической) подготовке, а также практику и стажировку.

Практика (ознакомительная) проводится с курсантами очной формы обучения для получения первичных профессиональных умений и по профилю специальности. Курсанты знакомятся с деятельностью подразделений и служб, выполнением функциональных обязанностей сотрудниками органов внутренних дел. Приобретают первые практические знания, навыки и умения работы по специальности, соединяя полученные в институте теоретические знания с практической деятельностью. В период практики осуществляется сбор и обобщение информации о работе органов внутренних дел, которая используется в учебном процессе.

Стажировка проводится для слушателей 5 курса очной формы обучения. Она направлена на максимальную адаптацию выпускников к практической деятельности. В период её прохождения каждому выпускнику предоставляется возможность приобретения прочных профессиональных умений и навыков практической работы по месту дальнейшего прохождения службы в конкретно предлагаемой к замещению должности. Кроме того, в процессе стажировки осуществляется сбор материалов по теме выпускной квалификационной (дипломной) работы и апробация теоретической части проекта в деятельности органов внутренних дел.

Служебно-боевая подготовка – это комплекс специальных учебных дисциплин, которая предусматривает обучение в процессе оперативно-служебной деятельности и систему мероприятий, направленных на закрепление и обновление в плановом порядке необходимых знаний, умений, навыков и опыта сотрудников в служебной деятельности. Служебно-боевая подготовка включает в себя следующие разделы:

1. Служебная подготовка, в ходе которой отрабатываются умения и навыки управления органами (подразделениями) внутренних дел в чрезвычайных обстоятельствах; сбора, обобщения и анализа информации об оперативной обстановке, прогнозирования развития событий, принятия рациональных управленческих решений, планирования и управления действиями органов (подразделений) внутренних дел и взаимодействующих

сил; ведения специальных операций, обобщения и внедрения передового опыта проведения специальных операций правоохранительными органами Российской Федерации и иностранных государств; быстрого и грамотного определения и доведения оперативно-служебных задач до подчиненных, подготовки и проведения командно-штабных, оперативно-тактических учений, штабных тренировок и других мероприятий; управления силами и средствами органов (подразделений, учреждений) внутренних дел в сложных условиях оперативной обстановки с применением современных специальных средств, технических средств связи и автоматизации и другие вопросы тактической подготовки, возникающие в процессе оперативно-служебной деятельности.

2. Тактико-специальная подготовка, где курсанты (слушатели) изучают и отрабатывают: индивидуальные и коллективные действия в составе служебных нарядов и групп боевого порядка (в том числе с использованием специальных средств) в типичных ситуациях задержания правонарушителей в здании или на местности, остановки и досмотра транспортного средства, проникновения в помещение, пресечения массовых беспорядков и другое, а также слаживание действий сотрудников штатных служебных нарядов и групп; приемы личной безопасности в типичных и нестандартных ситуациях силового пресечения различных противоправных проявлений; приемы и способы обеспечения личной безопасности при авариях, катастрофах, пожарах, наводнениях и других экстремальных ситуациях; правила пользования топографическими картами, планами, схемами, фотографиями местности и другими графическими документами; приемы и способы оформления и ведения графических документов, составления описания отдельных участков местности; приемы и способы чтения топографических карт, измерения и ориентирования по карте и на местности, а также другие вопросы тактической подготовки, возникающие в процессе оперативно-служебной деятельности.

3. Огневая подготовка, на которой формируются и отрабатываются практические навыки обращения с огнестрельным оружием (извлечение оружия из кобуры, приведение его в боевую готовность, производство выстрела, устранение задержек при стрельбе и другое); приемы стрельбы с прицеливанием по неподвижным и движущимся целям в условиях ограничения времени на стрельбу; приемы стрельбы без прицеливания («навскидку»), в том числе по нескольким целям; приемы и способы пресечения противоправных действий с помощью табельного огнестрельного оружия, тактика применения и использования оружия в оперативно-служебной деятельности (принятие решения на открытие огня, выбор цели для поражения, стрельба в различных условиях и другое) и другие вопросы огневой подготовки, возникающие в процессе оперативно-служебной деятельности.

4. Физическая подготовка, где отрабатываются и совершенствуются практические навыки применения физической силы и боевых приемов борьбы (в том числе в средствах индивидуальной бронезащиты, летней и зимней форме одежды, на фоне физической и психической нагрузки) в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям силового единоборства с правонарушителями; формируются и развиваются профессионально важные физические качества сотрудников; знания и умения применять средства физической культуры и спорта для обеспечения здоровья и высокой работоспособности, а также другие вопросы физической подготовки, возникающие в процессе служебной деятельности.

5. Строевая подготовка, в ходе которой отрабатываются приемы, навыки строевой слаженности и обученности совместным действиям; правила ношения установленной формы одежды и предметов снаряжения; умения быстро и четко выполнять распоряжения начальников, развитие чувства ответственности за точное выполнение команд, дисциплинированность.

6. Морально-психологическая подготовка – направленная на формирование у курсантов (слушателей) моральной установки на верность Конституции Российской Федерации, законам Российской Федерации и Присяге сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, личной убежденности в приоритете защиты прав и свобод человека и гражданина, психологической готовности к выполнению оперативно-служебных задач.

Совокупность профессионально-прикладных методов обуславливает целенаправленность и качество процесса профессиональной подготовки курсантов (слушателей) к успешному выполнению задач, возложенных на органы внутренних дел России.

Таким образом, методы формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД представляют собой способы деятельности всех субъектов педагогического процесса и правоохранительной деятельности, обеспечивающие достижение цели и направленные на реализацию задач.

2.3. Педагогические условия формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД

Для определения педагогических условий формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД было выявлено отношение преподавателей, курсантов (слушателей), сотрудников учреждений системы МВД к формированию в вузе интегративного образовательного пространства; проанализированы интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел.

В ходе бесед с преподавателями выяснено, что интеграция является одной из важнейших тенденций взаимодействия и развития образования, носит глобальный характер и рассматривается как принцип эффективного развития профессионального образования при подготовке курсантов (слушателей) в вузе МВД. Реализация межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки курсантов (слушателей) вуза МВД способствует развитию взаимосвязи теоретического и практического мышления будущего сотрудника.

На примере преподаваемой дисциплины «Огневая подготовка» было выявлено, что традиционные формы и методы практических занятий не в полной мере способствуют развитию творческой личности, прикладного мышления, умения интегрировать знания в данном виде профессиональной подготовки, так как в основном направлены на освоение правильных действий с оружием и методику обучения технике меткого выстрела. Необходимо подготовить будущего сотрудника органов внутренних дел к выполнению профессиональных задач с позиции интеграции педагогической и юридической наук. Прежде чем применить или использовать огнестрельное оружие, необходимо быстро и юридически грамотно квалифицировать создавшуюся ситуацию и принять правильное с точки зрения закона и тактически грамотное решение для применения или использования оружия. Данный подход коренным образом меняет представление о существующей организации, методике и технологии учебного процесса.

Процесс обучения по огневой подготовке в вузе должен заканчиваться не выполнением упражнений, предложенных в «Наставлении по огневой подготовке в органах внутренних дел Российской Федерации 2000 г.», а практическим обучением применению и использованию огнестрельного оружия. Формирование данных профессионально важных качеств возможно только при междисциплинарной интеграции тех учебных дисциплин, которые изучают вопросы, связанные с обозначенной проблематикой. Слушателям выпускных курсов в процессе практических занятий нет необходимости акцентировать внимание на технике производства меткого выстрела. Данный навык должен быть сформирован у них при обучении на предыдущих курсах.

Процесс обучения должен учитывать специфику органов внутренних дел. Разобщенность юридических знаний с практическим обучением применению и использованию огнестрельного оружия, специальных средств и физической силы является следствием отсутствия внутренней взаимосвязи в процессе преподавания специальных дисциплин.

Анализ ведомственных документов позволяет проследить динамику в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел, в частности в огневой подготовке. Если Курс стрельб 1975 г. Предназначался для обучения ведению меткого огня из пистолета и автомата, то в Курсе стрельб 1988

г. Предъявляются новые требования на умелое владение оружием при выполнении оперативно-служебных задач. А в Курсе стрельб 2000 г. (НОП – 2000) уже говорится об умелом и эффективном применении и использовании боевого ручного стрелкового оружия при выполнении оперативно-служебных задач, а также предлагается использовать комплексный подход в обучении. Однако все эти предложения и нововведения носят декларативный характер. Конкретных методик и организационно-технологических подходов по практическому обучению применению и использованию огнестрельного оружия в перечисленных документах мы не находим.

В определенной степени это можно объяснить недостатком научно-обоснованных рекомендаций по данному вопросу, отсутствием в учебных заведениях МВД России взаимодействия теоретических (административное право) и практических (огневая) аспектов специальных дисциплин с одной стороны, и непониманием всей остроты проблемы междисциплинарной интеграции – с другой.

Интеграция в преподавании специальных дисциплин будет способствовать: формированию у преподавателей поисково-исследовательского характера учебной деятельности; использованию в процессе практических занятий форм и методов, активизирующих познание и творческое мышление курсантов (слушателей); разработке специальной педагогической технологии, конечным результатом которой станет междисциплинарный спецкурс, например: «Тактико-технические действия и правовые основания использования и применения оружия, спецсредств, физической силы и боевых приемов борьбы». Этот интегрированный курс направлен на формирование у курсантов (слушателей) знаний, умений и навыков по защите прав человека и граждан с применением и использованием огнестрельного оружия, спецсредств, физической силы и боевых приёмов борьбы в конкретной правоохранительной деятельности. Включение данного курса в образовательную практику обуславливает необходимость пересмотра преподавателями учебно-методической деятельности с традиционного изложения и преподавания «своих» учебных дисциплин на применение на практике междисциплинарной интеграции. Это позволит обеспечить целостную практическую подготовку выпускников образовательных учреждений МВД России. В данном спецкурсе необходимо усилить практическую направленность учебного процесса, создав тем самым в процессе обучения проблемную ситуацию, в которой повысится активность мыслительной деятельности с применением ранее полученных теоретических знаний. Основная идея заключается в том, что знания в значительной части не передаются курсантам и слушателям в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации [87].

В настоящее время процесс формирования профессионально важных качеств в вузах МВД нельзя рассматривать как компонент целостной системы профессиональной подготовки кадров. Об этом свидетельствует отсутствие дисциплин, связывающих и объединяющих в одно целое блоки учебного плана специальной подготовки. Подтверждением тому служат проведенные в Омской академии исследования по обозначенной выше проблеме с целью определения готовности сотрудников органов внутренних дел к служебной деятельности [87].

Исходя из вышеизложенного, в совокупность педагогических условий реализации технологии формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД включены:

- организация сетевого взаимодействия вуза с научно-исследовательскими, образовательными учреждениями, подразделениями, учреждениями системы МВД;
- готовность преподавателей к формированию интегративного образовательного пространства;
- создание интерактивной социально-профессионально-педагогической инфраструктуры.

Рассмотрим содержание этих условий.

Организация сетевого взаимодействия вуза с научно-исследовательскими, образовательными учреждениями, подразделениями и учреждениями системы МВД представляет особый вид совместной деятельности, направленный на концентрацию различного типа ресурсов, развитие вариативных форм социального партнерства, интеграцию учебно-образовательной деятельности. Сетевое взаимодействие вуза с научно-исследовательскими, образовательными учреждениями, подразделениями, учреждениями системы МВД возможно при условии их заинтересованности в подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел к успешному выполнению оперативно-служебных задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью; соорганизации потребностей во взаимодействии и стратегических целей; формирования общего ценностно-смыслового пространства деятельности; вовлеченности всех субъектов сети в процесс разработки и принятия управленческих решений; открытости, развития системы внешних связей; экспертно-аналитического сопровождения деятельности, мониторинга и обсуждения результатов изменений в сетевых формах взаимодействия.

Сетевое взаимодействие вуза с научно-исследовательскими, образовательными учреждениями, подразделениями и учреждениями системы МВД обеспечивает практическую направленность оперативно-розыскной и служебно-боевой подготовки и неукоснительное выполнение программ обучения в процессе служебной деятельности; интеграцию содержания профессиональной

подготовки с актуальными направлениями борьбы с преступностью и оперативной обстановкой в регионе.

Например, организация и проведение межвузовских оперативно-тактических учений (ОТУ) по выполнению комплекса оперативно-служебных задач. Межвузовские ОТУ проводятся с приглашением команд высших учебных заведений МВД России. Проведение финального этапа ОТУ носит лично-командный соревновательный характер, при этом, исходя из практики деятельности правоохранительных структур, приоритет отдается командному противоборству. Соревнования носят прикладной характер и проводятся в строгом соответствии действующему законодательству. Целью финального этапа ОТУ является совершенствование профессионально-прикладных умений и навыков по выполнению типовых оперативно-розыскных задач в составе следственно-оперативной группы, определение лучшей команды и индивидуальной служебно-боевой и профессиональной подготовки участников соревнований.

В числе заданий участникам ОТУ может быть: принять устное заявление о преступлении; осмотреть место происшествия и процессуально оформить результаты его осмотра; получить объяснения от пострадавшего и очевидца преступления; принять решение о возбуждении уголовного дела; получить образцы для сравнительного исследования; назначить необходимые судебные экспертизы; провести необходимые оперативно-розыскные мероприятия и тому подобное.

Проверка индивидуальной профессиональной подготовленности выпускников вузов МВД России в ходе финального этапа ОТУ осуществляется по двум направлениям: преодоление тактико-специальной полосы и выполнение скоростной стрельбы из пистолета.

ОТУ занимают важное место в подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел и являются наиболее эффективной формой практического обучения, которая позволяет закрепить теоретические знания при отработке профессиональных ситуаций и выполнении конкретных действий. Кроме того, на всех этапах проведения ОТУ происходит формирование высоких моральных и психологических качеств, необходимых при решении задач в сложной, динамично меняющейся обстановке.

Данные учения являются комплексными, поскольку в ходе их проведения курсанты (слушатели), обладая определенными знаниями, навыками и умениями, полученными при изучении ряда дисциплин, решают комплекс типовых оперативно-розыскных и служебно-боевых задач в рамках основных направлений правоохранительной деятельности подразделений органов внутренних дел. Опыт ведущих образовательных учреждений МВД показывает, что достижение высоких результатов в подготовке специалистов возможно только при грамот-

ном междисциплинарном взаимодействии кафедр, участвующих в подготовке и проведении ОТУ, а также качественном организационно-методическом и материально-техническом обеспечении.

Практические задания, решаемые в ходе учения, должны быть взаимосвязаны между собой и последовательно вытекать одно из другого. Грамотные действия при отработке одной ситуации должны закладывать фундамент для принятия правильного решения на выполнение следующего задания и наоборот.

Основной метод обучения на оперативно-тактическом учении – практическая работа по выполнению всеми обучаемыми своих обязанностей в условиях, максимально приближенных к реальной действительности. Цели ОТУ могут быть достигнуты лишь в том случае, когда при организации и проведении учений соблюдаются определенные требования. Сложность выполнения органами внутренних дел повседневных оперативно-розыскных и служебно-боевых задач требует от курсанта (слушателя) проявления высоких морально-волевых качеств, отличной психологической и физической подготовленности, высокого профессионального умения выполнять служебные задачи в экстремальных условиях.

Исходя из этого, к основным требованиям, предъявляемым к оперативно-тактическим учениям, относятся: воспитание курсанта (слушателя) на учениях личного состава, подготовка его в духовном, профессиональном и физическом отношении к выполнению поставленных задач; умелое применение на учениях основного принципа обучения – учить тому, что необходимо для выполнения служебных задач сотрудникам органов внутренних дел в различных условиях, создавая обстановку, максимально приближенную к реальной; обеспечение постоянной готовности обучаемых к выполнению реальных оперативно-розыскных и служебно-боевых задач; соблюдение принципа наглядности в обучении.

При подготовке оперативно-тактических учений необходимо не только вызвать у обучаемых интерес, но и поддерживать его, так как он является важным условием формирования профессионального мастерства, воспитания инициативы и решительности.

Особое место при подготовке ОТУ отводится разработке тактического замысла. Он должен соответствовать характеру выполняемых подразделениями органов внутренних дел задач, обеспечить создание сложной и поучительной криминогенной обстановки, острых ситуаций, требующих глубокого анализа и творческого подхода курсантов (слушателей) к принятию решений, а также обеспечить полную отработку учебных целей и вопросов. В процессе разработки тактического замысла определяется продолжительность каждого этапа и учения в целом. В ходе определения этапов обучения особое внимание уделяет-

ся их формированию и определению содержания учебных вопросов, которые должны логически вытекать из содержания тактического замысла и отражать его. В этапах учения и учебных вопросах необходимо последовательно раскрывать содержание темы. Деление учений на этапы позволяет руководителю обеспечить последовательную и целеустремленную отработку поставленных учебных вопросов.

Оперативно-тактические учения целесообразно проводить в четыре этапа:

I этап – формирование из числа курсантов (слушателей) учебного оперативного штаба и разработка плана профилактических мероприятий по условиям общей и частной обстановки, а также с учетом справочных данных: оперативно-розыскные и разведывательные мероприятия; мероприятия по линии общественной безопасности; инженерное, морально-психологическое, тыловое, техническое и медицинское обеспечение.

II этап – выработка решений на проведение специальной операции по замыслу, разработанному штабом по организации и проведению ОТУ.

III этап – непосредственное проведение специальной операции (силовых действий) с целью пресечения чрезвычайных обстоятельств и нормализации оперативной обстановки на обслуживаемой территории в возникших (по условиям ОТУ) особых условиях.

IV этап – оформление отчетных документов специальной операции (журнал боевых действий, решение, боевой приказ, распоряжения, схемы и др.), а также всего этапа ОТУ (подготовка фотоматериалов и отчетной справки).

Разработка ОТУ включает разработку замысла, оперативного задания и плана-календаря его подготовки и проведения. Может быть предусмотрен и план наращивания обстановки.

Проведению ОТУ предшествует подготовка руководителей, посредников, курсантов (слушателей), а также проведение мероприятий по обеспечению игровых коллективов необходимыми материально-техническими средствами.

Отработка учебных вопросов начинается с объявления руководителем оперативного времени. После этого между курсантами (слушателями) распределяются игровые роли должностных лиц учебного оперативного штаба (групп оперативно-служебного применения).

В зависимости от содержания учебных вопросов ОТУ может начинаться с оценки обстановки, докладов о принятых решениях, отдачи распоряжений (доведение боевого приказа). По ним заслушиваются двое – трое обучаемых (слушатели, курсанты в роли должностных лиц оперативного штаба или старших групп оперативно-розыскного применения), затем проводится обсуждение докладов, в ходе которого руководитель (посредник) указывает на недостатки, причины их упущения и меры по их устранению. При отработке вопросов в со-

стае групп оперативно-розыскного применения руководителем (посредником) могут оцениваться: действия старшего группы; занятие группой исходного рубежа (позиции); осуществление силовых действий и так далее. При необходимости руководитель (посредник) предлагает наиболее целесообразный вариант отработки вводных задач.

При проведении III этапа ОТУ из курсантов (слушателей), ранее выполнявших обязанности членов учебных оперативных штабов, формируются группы оперативно-розыскного применения, которые действуют в соответствии с ранее принятыми ими решениями. В процессе проведения данного этапа целесообразно дополнять оперативную обстановку вспомогательными вводными, которые заранее не известны условным должностным лицам оперативного штаба и старшим групп оперативно-служебного применения. Это позволит проявлять инициативу и изобретательность при выполнении заданий, уходить от шаблонных вариантов решений. Непосредственное проведение специальной операции осуществляется в соответствии с приказами и иными нормативными документами МВД России и других взаимодействующих органов.

В рамках IV этапа ОТУ отрабатываются вопросы подготовки отчетных документов (планы, решения, схемы и др.). Отчетные документы оформляются в соответствии с требованиями нормативных документов МВД России, регламентирующих деятельность ОВД в особых условиях, и передаются для оценки в штаб ОТУ.

Решение на проведение специальной операции и другие отчетные документы по условиям ОТУ разрабатываются учебным оперативным штабом в соответствии с требованиями ведомственных нормативных актов. Качество их разработки оценивается штабом учений.

При проведении оперативно-тактических учений большое значение имеет разъяснение курсантам (слушателям) значения воспитания в себе высоких морально-волевых и профессиональных качеств, высокая дисциплинированность всего личного состава. Невозможно достичь высоких результатов в воспитании и обучении курсантов (слушателей) без высокой и постоянной требовательности. Выполнение различных распоряжений, действий и приемов связано с проявлением определенных физических усилий, с преодолением трудностей. Если руководитель требователен, то подчиненные стремятся преодолеть трудности, а не обойти их. Большую роль на учениях играет личный пример руководителя. Если он сам показывает пример образцового исполнения своих обязанностей, то вызывает у курсантов (слушателей) чувство подражания.

Особое место в проведении подобных учений отводится подведению итогов и оценке действий каждого обучаемого. На разборе ОТУ анализируются действия курсантов (слушателей), указываются причины допущенных недос-

татков и просчетов, а также наиболее правильные решения и действия отдельных курсантов (слушателей), игровых коллективов. Актуальность приобретает введение и соблюдение единого порядка выставления оценок обучаемым.

В соответствии с основным предназначением данной формы профессиональной подготовки каждому курсанту (слушателю) предоставляется возможность самостоятельного решения типовых оперативно-розыскных заданий в обстановке, максимально приближенной к реальной, в том числе в условиях осложнения криминогенной обстановки и противодействия со стороны криминальных структур.

Разработаны сетевые форматы взаимодействия (концентрация ресурсов, социальное партнерство, интеграция служебно-боевой подготовки) и направления взаимодействия (научно-методическое, нормативно-управленческое, оперативно-служебное, информационное). Созданы и апробированы сетевые образовательные программы (тактико-специальные учения, оперативно-тактические учения «Антитеррор», создана и функционирует «Юридическая клиника», проводятся акции «Мобильник возвращается домой», «Игровые автоматы» «Нет наркотикам»). Например, проект «Против коррупции». Коррупция в сфере образования сегодня является одной из важнейших проблем, стоящих перед обществом и государственными структурами, необходимость решения которой диктуется современными условиями, стремительным переходом на новые стандарты образования и оценки качества специалистов.

От того, насколько эффективно используется сегодня инструмент антикоррупционной политики, зависит в долгосрочной перспективе необратимость процесса борьбы и нравственная составляющая системы социального управления.

Сегодня в целях профилактики коррупции в образовательном процессе принимаются меры по антикоррупционной пропаганде, издаются информационные сборники в этой области, развивается и разрабатывается вопрос по введению образовательных часов по противодействию экономическим преступлениям в вузах и ссузах, готовятся специалисты в этой области.

В 2008 году стартовал республиканский проект «Против коррупции», направленный на формирование отрицательного отношения к взяточничеству в молодежной и студенческой среде.

Разработчиками этого проекта стали активисты молодежного движения Республики Татарстан «Мы...» при активном участии представителей научного общества Казанского юридического института МВД России.

Реализация проекта осуществляется при поддержке Совета ректоров высших и среднеспециальных учебных заведений и отдела по реализации антикоррупционной политики Аппарата Президента Республики Татарстан.

Целью данного проекта является достижение следующих результатов:

- формирование в молодежной вузовской среде негативного отношения к коррупционным действиям;
- создание комиссий при студенческих советах вузов Республики Татарстан занимающихся проблемами коррупции в системе высшего образования;
- объединение комиссий при студенческих самоуправлениях вузов в единую структурированную систему;
- формирование дискуссионной площадки по поиску путей разностороннего решения проблемы коррумпированности в образовательной среде;
- привлечение к решению проблемы студенческой молодежи, как интеллектуальный потенциал государства;
- снижение уровня коррупции в вузах и ссузах;
- муссирование проблемы в прессе, в ходе освещения проекта.

В ходе реализации данного проекта в КЮИ МВД России активистами научного общества создана антикоррупционная группа, в состав которой входят 26 курсантов (слушателей). Основные цели деятельности группы состоят в пропаганде антикоррупционного мировоззрения, сотрудничестве с отделом по реализации антикоррупционной политики Аппарата Президента республики, вузами Татарстана и рядом общественных организаций, среди которых следует особо выделить региональную молодежную общественную организацию «Лига студентов Республики Татарстан», молодежное движение «Мы...» и Союз молодежи ОВД РТ.

Представителями научного общества КЮИ МВД России было проведено 18 антикоррупционных акций и встреч с молодежью в городах Казани, Набережных Челнах и Нижнекамске с посещением школ, лицеев, ссузов и вузов.

С 27 по 29 марта 2010 года в рамках реализации проекта «Против коррупции», курируемого Аппаратом Президента РТ, состоялась Первая выездная школа по тематике антикоррупционной деятельности.

С 28 сентября по 4 октября 2010 года на базе Учебного центра МВД по Республике Татарстан и Казанского юридического института МВД России прошла II Республиканская школа «Повышение антикоррупционной культуры в молодежной среде».

Следующее организационно-педагогическое условие формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД – готовность преподавателей к формированию и использованию интегративного образовательного пространства с учетом современных требований к качеству подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел. Готовность – это качественная характеристика личности, включающая активно-действенное состояние, систему методологических знаний и компетентностей, способность к самоопределению

и саморазвитию. Психологическими предпосылками готовности к выполнению конкретной задачи являются ее понимание, осознание ответственности, определение методов работы. Затрудняют формирование готовности пассивное отношение к задаче, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт. Низкий уровень формирования готовности приводит к неадекватным реакциям, несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Готовность преподавателей к формированию интегративного образовательного пространства диалектично взаимосвязана с их методологической культурой. В качестве основных компонентов методологической культуры можно выделить: владение современными методологическими знаниями по педагогике, психологии и правоохранительной деятельности; обобщенная ориентированность в различных областях познания; компетентность в организации условий деятельности, адекватных поставленной педагогической задаче; предметная компетентность; компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности. С одной стороны, преподаватели высшей школы МВД – практикоориентированные специалисты, воздействующие на курсанта (слушателя) научными достижениями, личностными качествами, служебно-боевыми заслугами, с другой – преподаватель – ведущая фигура педагогического процесса и правоохранительной деятельности, взаимодействующая с курсантами (слушателями) на основе концептуальных гуманистических принципов образования, направленных на подготовку компетентных специалистов.

Нами выявлены структурообразующие элементы готовности преподавателей к формированию интегративного образовательного пространства: мотивационный – положительное отношение к формированию интегративного образовательного пространства; интеллектуально-логический – представления о структуре интегративного образовательного пространства и методах его формирования; оценочный – методическая рефлексия, способность к самоанализу, самокритике.

В ходе апробации этого условия, с преподавателями были проведены научно-методические мероприятия: деловые игры, подготовка и защита проектов, круглые столы на тему: «Антикоррупционные образования в системе ОВД: организационно-правовые аспекты формирования антикоррупционного поведения сотрудников ОВД», «Правовая система и вызовы современности» «Национальная безопасность России: тенденции и перспективы», «Конфликты в организациях: управление конфликтной ситуацией», командно-штабные тренировки, командно-штабные учения, учебные тревоги.

В совокупность педагогических условий формирования интегративного образовательного пространства в вузах МВД включено и создание интерактив-

ной социально-профессионально-педагогической инфраструктуры. Интерактивный характер социально-профессионально-педагогической инфраструктуры обусловлен особенностями внутриличностной и межличностной коммуникации в процессе профессиональной подготовки.

В рамках создания интерактивной социально-профессионально- педагогической инфраструктуры разработан и реализован проект «Против коррупции»; учреждена научно-практическая секция Совета МВД России по науке и передовому опыту в МВД по РТ, в состав которой вошли МВД по Республике Татарстан, Казанский юридический институт МВД России, Филиал ВНИИ МВД по Республике Татарстан.

Целью данного совета является совершенствование работы по изучению, распространению и внедрению передового опыта в деятельности органов внутренних дел по Республике Татарстан.

Направление работы научно-методической секции по оперативно-служебной деятельности ОВД по РТ включает: совершенствование управленческой деятельности; совершенствование деятельности криминальной милиции и обеспечение экономической безопасности; повышение эффективности раскрытия и расследования преступлений; совершенствование деятельности органов внутренних дел общественной безопасности; совершенствование кадрового обеспечения.

Ежегодно проводятся тактико-специальные учения, в рамках которых моделируются сложные виды профессиональной деятельности сотрудников внутренних дел в конкретных ситуациях, отражающие реальную оперативную обстановку, формирующие у обучаемых навыки выполнения функций должностных лиц.

Тактико-специальные учения, в зависимости от объема и характера привлекаемого учебного материала, могут быть: монодисциплинарными – часто их называют «кафедральными» (цикловыми), то есть основанными на комплексе тем в рамках одной учебной дисциплины и проводимыми обычно силами одной кафедры; междисциплинарными или «межкафедральными» (межцикловыми) – основанными на комплексе тем различных учебных дисциплин и проводимыми силами нескольких кафедр.

В зависимости от числа участвующих сторон тактико-специальные учения могут быть: односторонние, когда обучаемые моделируют деятельность лишь одной из сторон, участвующих в развитии данной профессиональной ситуации; двусторонние (многосторонние), когда ими моделируются действия всех участвующих сторон.

В процессе проведения тактико-специальных учений при использовании совокупности различных методов обучения отрабатываются взаимосвязанные

учебные задачи, состоящие из целого ряда оперативно-тактических эпизодов и решаемые на фоне единой обстановки. В ходе учения от его участников может потребоваться знание нескольких учебных дисциплин, умение комплексно использовать их при выполнении поставленных учебных задач, а также в процессе его проведения от участников требуется принятие решений, их реализация в условиях заданного ограниченного времени и динамично развивающейся моделируемой оперативной обстановки.

Учение способно решать вместе с углублением, закреплением и проверкой знаний, умений и навыков целый комплекс учебных задач: научить курсантов (слушателей) использовать сумму полученных знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам при выполнении сложных практических задач; выбирать умения и навыки самостоятельного поиска новой информации теоретического и практического характера, необходимой для выполнения учебной задачи; развивать способность к профессиональному мышлению, принятию и реализации обоснованных решений; формировать специальные и профессионально-значимые качества, необходимые сотруднику при действиях в экстремальных ситуациях; представить курсантам (слушателям) реальный тест для самопроверки и самооценки своих знаний, умений, навыков и профессиональных качеств; научить курсантов (слушателей) профессиональному взаимодействию в ходе практических задач.

Для организаторов процесса, профессорско-преподавательского состава учение выступает также в качестве эффективного средства совершенствования содержания и методики обучения, стимулирующего профессиональный рост самих преподавателей, укрепляющего деловые контакты между отдельными структурами подразделений учебного заведения, обеспечивающего более высокий уровень межпредметных связей в процессе преподавания.

Учение наиболее эффективно как завершающий этап изучения отдельной сложной темы или комплекса взаимосвязанных тем по одной или нескольким учебным дисциплинам, где оно может выступать эффективной формой рубежного контроля, формой итогового контроля при завершении изучения отдельной учебной дисциплины или комплекса взаимосвязанных учебных дисциплин; одна из форм итоговой оценки профессиональной подготовленности (курсантов) слушателей при окончании ими учебного заведения.

Важным условием результативности учения является подготовленность курсантов (слушателей) к участию в нем, которая достигается как освоением ими навыков учебной работы в ходе менее сложных форм обучения (семинар, практическое занятие, самоподготовка и тому подобное), так и на специальных консультациях по методике учебной работы в процессе комплексного оперативного учения.

В ходе апробации данных условий, нами были выявлены этапы формирования интегративного образовательного пространства (адаптационный, содержательный, инновационный) на основании следующих критериев:

1) структурность – консолидация вуза с подразделениями, учреждениями системы МВД и местным сообществом, направленная на межкорпоративное взаимодействие, установление оперативных информационных связей и обеспечивающая практическую направленность оперативно-розыскной и служебно-боевой подготовки, взаимосвязь ее содержания с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью;

2) функциональность – система устойчивого взаимодействия вуза с подразделениями, учреждениями системы МВД и местным сообществом, направленная на формирование единого информационно-коммуникативного пространства, повышение качества оперативно-розыскной и служебно-боевой подготовки курсантов (слушателей) к успешному выполнению задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью, обеспечение и неукоснительное выполнение программ обучения в процессе оперативно-служебной деятельности;

3) продуктивность – структурно-функциональная интеграция вуза с подразделениями, учреждениями системы МВД и местным сообществом, направленная на проектно-целевое сотрудничество по формированию у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции, обеспечению качества обучения в системе оперативно-розыскной и служебно-боевой подготовки.

Характеристика этапов следующая.

Адаптационный этап – имеют место проблемно-тематическая и целевая интеграция дисциплин; субъектная интеграция; интеграция форм и методов обучения, теории и практики; формирование у курсантов (слушателей) профессиональных идеалов, готовности к обучению через всю жизнь, устойчивого и позитивного интеллектуального и ценностно-эмоционального отношения к своей профессии, опыта выполнения оперативно-служебных и служебно-боевых задач. В учебно-образовательной практике используются когнитивно-ориентированные, проектные, профессионально-прикладные методы подготовки. Вместе с тем следует отметить, что межкорпоративное взаимодействие вуза с подразделениями, учреждениями МВД и местным сообществом направлено лишь на концентрацию различного типа ресурсов, не сформировано единое информационно-коммуникативное пространство; оперативно-розыскная и служебно-боевая подготовка имеет практическую направленность, однако ее содержание не достаточно взаимосвязано с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью. Интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов

внутренних дел не установлены. Не разработано научно-методическое обеспечение формирования интегративного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода. У преподавателей вуза пассивное отношение к формированию интегративного образовательного пространства.

Содержательный этап – характеризуется интеграцией содержания профессиональной подготовки (проблемно-тематической и целевой интеграцией дисциплин, субъектной интеграцией, интеграцией форм и методов обучения, теории и практики, интеграцией в оперативно-служебной подготовке); формированием у курсантов (слушателей) профессиональных идеалов, готовности к обучению через всю жизнь, опыта выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач. Служебно-боевая подготовка имеет практическую направленность, ее содержание взаимосвязано с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью. Активно применяются в учебно-образовательной практике когнитивно-ориентированные, проектно-кейсовые, профессионально-прикладные методы подготовки. Сетевое взаимодействие вуза с подразделениями, учреждениями МВД и местным сообществом направлено на концентрацию различного типа ресурсов, развитие вариативных форм социального партнерства, формирование единого информационно-коммуникативного пространства. Субъекты сетевого взаимодействия заинтересованы в подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью, формировании правоохранительной профессионально-специализированной компетенции. У преподавателей вуза позитивное отношение к формированию интегративного образовательного пространства. Однако не достаточно развиты интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел. Не разработано научно-методическое обеспечение формирования интегративного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода.

Инновационный этап – характеризуется интеграцией содержания профессиональной подготовки и ее взаимосвязью с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью; формированием у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции; активным применением когнитивно-ориентированных, проектно-кейсовых, профессионально-прикладных методов подготовки. Сетевое взаимодействие вуза с подразделениями, учреждениями МВД и местным сообществом направлено на интеграцию учебно-образовательной и правоохранительной деятельности, формирование единого информационно-коммуникативного пространства с целью подготовки курсан-

тов (слушателей) к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью. Разработано научно-методическое обеспечение формирования интегративного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода. У преподавателей вуза имеет место готовность к формированию интегративного образовательного пространства. Развиты интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел. Созданы многоуровневые модели интерактивных комплексов по служебно-боевой подготовке, модулей тактико-специальной, огневой и физической подготовки.

Исследование показало, что создание в вузе интегративного образовательного пространства обуславливает профессиональную подготовку курсантов (слушателей) в рамках профессиональной деятельности и создает базу для обучения в течение всей жизни (табл. 3).

Таблица 3

Динамика формирования современного образовательного пространства на основе принципа интеграции в ФГКОУ ВПО «Казанский юридический институт МВД России»

Критерии \ Этапы	Адаптационный 2005 г.	Содержательный 2009 г.	Инновационный 2011 г.
Структурность (Создание консолидированных структур вуза с учреждениями, подразделениями МВД и местным сообществом)	Оперативные штабы-2 Оперативные совместные совещания-36 Совет ветеранов-1	Оперативные штабы-5 Оперативные совместные совещания-48 Совет ветеранов-1	Оперативные штабы-6 Оперативные совместные совещания-50 Совет ветеранов-1 Родительский совет-1 Общественный совет-1
Функциональность (Реализация системной целостности содержания, подготовки и взаимодействия с оперативной обстановкой в регионе)	Учебные тревоги - 2 Командно-штабные тренировки-2	Учебные тревоги - 2 Командно-штабные тренировки-2 Оперативно-тактические учения-1 Акции-3 Интернет-сайт КЮИ МВД РФ - 1 Видеоконференции-6 Программа блочно-модульного обучения ППС -1	Учебные тревоги - 4 Командно-штабные тренировки-5 Оперативно-тактические учения-2 Комплексно-тактические учения-4 Акции-5 Интернет-сайт КЮИ МВД РФ-1 Программа блочно-модульного обучения ППС -1 Видеоконференции-16 Совещания в режиме видеоконференций -23
Продуктивность (Организация проектно-целевых форм и многоуровневых инновационных моделей подготовки)	Научно-практическая секция КЮИ МВД, отделения НИИ МВД и МВД по РТ-1	Научно-практическая секция КЮИ МВД, отделения НИИ МВД и МВД по РТ-1 Проект «Против коррупции» - 1 Локальная электронная сеть- 1 Международная полицейская ассоциация- 1	Научно-практическая секция КЮИ МВД, отделения НИИ МВД и МВД по РТ- 1 Проект «Против коррупции» - 1 Интерактивные комплексы по служебно-боевой подготовке -3 Локальная электронная сеть- 1 Международная полицейская ассоциация- 1 Электронная библиотека - 1

Заключение

Цель данной работы состояла в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования современного образовательного пространства на основе принципа интеграции в вузах МВД. Для достижения данной цели был определен ряд задач, в ходе решения которых мы пришли к следующим выводам.

Современное образовательное пространство – это многомерное и полифункциональное образование, характеризующееся неразрывностью, процессуальностью, обновленным содержанием и выступающее объективным фактором личностно-профессионального развития и обучаемых и преподавателей. Принцип интеграции обеспечивает системную целостность и динамичность структурообразующих компонентов образовательного пространства, направленных на оптимизацию профессионального становления будущих сотрудников органов внутренних дел, формирование у них готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности в служебной деятельности.

Формирование образовательного пространства на основе принципа интеграции в вузах МВД обусловлено коллегиально-авторитарной системой управления, спецификой профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел, связанной с выполнением оперативно-розыскных и служебно-боевых задач, а также формированием правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

Сущность современного интегративного образовательного пространства в вузе МВД состоит в том, что это интегрированное средство профессионально-личностного развития будущего специалиста, созданное посредством установления интегративных связей в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел, организации системной целостности содержания подготовки, проектирования нового программно-методического обеспечения, кроссдисциплинарных технологий, обуславливающего быструю и эффективную адаптацию образовательных программ, учебно-методической и научно-исследовательской работы к возросшим требованиям к качеству подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел и ориентирующего субъекты педагогического процесса и правоохранительной деятельности на формирование у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

В структуре современного интегративного образовательного пространства в вузе МВД выделены:

- оперативно-служебный компонент, нацеленный на приобретение опыта выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач;

- проектно-интегративный компонент, направленный на интеграцию содержания подготовки; проблемно-тематическую и целевую интеграцию дисциплин;

- информационно-коммуникационный компонент, в рамках которого у курсантов формируется способность осуществлять коммуникацию; вести полемику и дискуссии, деловое общение на иностранных языках; работать с различными информационными ресурсами;

- событийно-креативный компонент, направленный на формирование неприимости к коррупционному поведению, способности к рациональной работе в коллективе и кооперации с коллегами; способности эффективно использовать при выполнении профессиональных задач криминалистическую и специальную технику;

- здоровьесберегающий компонент, обуславливающий формирование основ личной безопасности, способности осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей, правомерному и эффективному применению и использованию табельного оружия и специальных средств; выполнению профессиональных задач в особых условиях, чрезвычайных обстоятельствах;

- психолого-педагогический компонент, ориентированный на формирование способности проявлять морально-психологическую устойчивость.

Нами определены и научно обоснованы общие принципы формирования современного интегративного образовательного пространства в высшей школе МВД: интеграция, партисипативность, консенсуальность, центрация, аттракция, – также педагогические принципы формирования современного интегративного образовательного пространства в высшей школе МВД – модульности и персонализации.

Обосновано формирование у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции как интегративного качества личности, влияющего на усвоение правовых знаний и способность к их активному применению в оперативно-розыскной и служебно-боевой деятельности, а также на развитие морально-психологической устойчивости, профессионально-личностный рост и карьеру, исходя из требований специальности и стандартов квалификации.

Правоохранительная профессионально-специализированная компетенция включает когнитивные, оперативно-служебные, этические характеристики личности.

Нами была разработана проектно-кластерная модель формирования современного образовательного пространства на основе принципа интеграции в вузах МВД.

Проектная составляющая предполагает рассмотрение целей, содержания, моделей и технологий профессиональной подготовки, будущих сотрудников органов внутренних дел как проекта инновационной деятельности на интегративной основе. Это обуславливает взаимосвязь целевого, мотивационного, содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного компонентов профессиональной подготовки.

Кластерная составляющая обеспечивает интегрированное взаимодействие между субъектами профессиональной подготовки и правоохранительной деятельности. Это приводит к созданию особой формы инновации – «совокупного инновационного продукта», проявляющегося в качестве профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел. Модель направлена на решение следующих задач: установление интегративных связей в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел; организацию системной целостности содержания общеобразовательной, общепрофессиональной, оперативно-розыскной, служебно-боевой подготовки; создание программно-методического обеспечения формирования интегративного образовательного пространства.

Модель включает когнитивно-ориентированные, проектно-кейсовые, профессионально-прикладные методы формирования современного образовательного пространства, а также практику и стажировку курсантов (слушателей).

Качественное отличие представленной модели состоит в том, что она является знаниево-деятельностной и направлена на построение интегративного образовательного пространства, ориентированного на формирование у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

Мы выявили и апробировали педагогические условия формирования современного образовательного пространства на основе принципа интеграции в высшей школе МВД. Это организация сетевого взаимодействия вуза с подразделениями и учреждениями системы МВД; готовность преподавателей к формированию и использованию интегративного образовательного пространства с учетом современных требований к качеству подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел; создание интерактивной социально-профессионально-педагогической инфраструктуры.

Организация сетевого взаимодействия вуза с подразделениями и учреждениями системы МВД представляет особый вид совместной деятельности, направленный на концентрацию различного типа ресурсов, развитие вариативных форм социального партнерства, интеграцию учебно-образовательной деятельности. Сетевое взаимодействие обеспечивает практическую направленность оперативно-розыскной и служебно-боевой подготовки и неукоснительное вы-

полнение программ обучения в процессе служебной деятельности; интеграцию содержания профессиональной подготовки с актуальными направлениями борьбы с преступностью и оперативной обстановкой в регионе.

Готовность преподавателей к формированию и использованию интегративного образовательного пространства с учетом современных требований к качеству подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел – это качественная характеристика личности, включающая активно-действенное состояние, систему методологических знаний и компетенций; способность к самоопределению и саморазвитию. С одной стороны, преподаватели высшей школы МВД – практикоориентированные специалисты, воздействующие на курсанта (слушателя) научными достижениями, личностными качествами, служебно-боевыми заслугами. С другой стороны, преподаватель – ведущая фигура педагогического процесса, взаимодействующая с курсантами (слушателями) на основе концептуальных гуманистических принципов образования, направленных на подготовку компетентных специалистов. Нами выявлены структурообразующие элементы готовности преподавателей к формированию интегративного образовательного пространства с учетом современных требований к качеству подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел: мотивационный – положительное отношение к формированию интегративного образовательного пространства; интеллектуально-логический – представления о структуре интегративного образовательного пространства и методах его формирования; оценочный – методическая рефлексия, способность к самоанализу, самокритике.

Создание интерактивной социально-профессионально-педагогической инфраструктуры обусловлено особенностями внутриличностной и межличностной коммуникации в процессе профессиональной подготовки. Интерактивная социально-профессионально-педагогическая инфраструктура – это система диалогического взаимодействия субъектов учебно-образовательного процесса и правоохранительной деятельности, институтов социально-педагогической деятельности вуза и условий микросоциума, обеспечивающая субъектную самореализацию и подготовку курсантов (слушателей) к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью.

На основании критериев – структурность, функциональность, продуктивность – выявлены этапы формирования интегративного образовательного пространства.

Характеристика этапов следующая.

Адаптационный этап – имеют место интеграция дисциплин; субъектная интеграция; интеграция форм и методов обучения, теории и практики. В учебно-образовательной практике используются когнитивно-ориентированные, проект-

ные, профессионально-прикладные методы подготовки. Вместе с тем следует отметить, что межкорпоративное взаимодействие вуза направлено лишь на концентрацию различного типа ресурсов, не сформировано единое информационно-коммуникативное пространство; оперативно-розыскная и служебно-боевая подготовка имеет практическую направленность, однако ее содержание не достаточно взаимосвязано с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью. У преподавателей вуза пассивное отношение к формированию интегративного образовательного пространства.

Содержательный этап характеризуется интеграцией содержания профессиональной подготовки; формированием у курсантов (слушателей) опыта выполнения оперативно-розыскных и служебно-боевых задач. Служебно-боевая подготовка имеет практическую направленность, ее содержание взаимосвязано с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью. Активно применяются в учебно-образовательной практике вариативные методы подготовки. Сетевое взаимодействие вуза направлено на концентрацию различного типа ресурсов, развитие вариативных форм социального партнерства, формирование единого информационно-коммуникативного пространства. Однако не достаточно развиты интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел. Не разработано научно-методическое обеспечение формирования интегративного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода.

Инновационный этап характеризуется интеграцией содержания профессиональной подготовки и ее взаимосвязью с оперативной обстановкой в регионе и актуальными направлениями борьбы с преступностью; формированием у курсантов (слушателей) правоохранительной профессионально-специализированной компетенции; активным применением вариативных методов подготовки. Сетевое взаимодействие вуза с подразделениями, учреждениями МВД и местным сообществом направлено на интеграцию учебно-образовательной и правоохранительной деятельности, формирование единого информационно-коммуникативного пространства с целью подготовки курсантов (слушателей) к успешному выполнению оперативно-розыскных и служебно-боевых задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью. Разработано научно-методическое обеспечение формирования интегративного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода. У преподавателей вуза имеет место готовность к формированию интегративного образовательного пространства. Развиты интегративные связи в управлении профессиональной подготовкой будущих сотрудников органов внутренних дел. Соз-

даны многоуровневые модели интерактивных комплексов по служебно-боевой, физической, огневой и тактико-специальной подготовке.

Таким образом, создание в вузе интегративного образовательного пространства обуславливает профессиональную подготовку курсантов (слушателей) в рамках профессиональной деятельности, создает базу для обучения в течение всей служебной деятельности, и обеспечивает формирование правоохранительной профессионально-специализированной компетенции.

Список использованной литературы

1. Абдуллина, О. Демократизация образования и подготовки специалистов/ Абдуллина, О. // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 73-78.
2. Адамский, А.И. Модель сетевого взаимодействия/ А.И. Адамский.-url: <http://upr.1september.ru/2002/04/2-htm>
3. Айнштейн, В.Г. В мире учебных технологий / В.Г. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 122-126.
4. Алешина, С.А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис... канд. пед. наук / С.А.Алешина. – Оренбург, 2003. – 184 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
6. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – Вып.2. – С. 235-248.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 228 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2./ В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 317 с.
9. Андреев, В.И. Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера / В.И. Андреев – М., 1995. – С. 27.
10. Анохин, А.Ю. Содержание и методические компоненты личностно-ориентированного образовательного пространства в вузе туристического профиля: дис... канд. пед. наук / А.Ю. Анохин. – Сходня, 2002. – 184 с.
11. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – М., 1990. – 169с.
12. Арефьева, С.М. Интеграция общеобразовательной и допрофессиональной художественной подготовки учащихся учебного комплекса (на примере предметов исторического цикла): дис...канд. пед. наук/ С.М. Арефьева. – Казань, 2002. – 215 с.
13. Архипова, М.П. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля./ М.П. Архипова. – Казань, РАО, Ин-т сред. спец. образования, 1997. – 56 с.
14. Атутов, П.Р. Политехническое образование в условиях интеграции науки и производства/ П.Р. Атутов, С.У. Калюгина / Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 35-40.
15. Афанасьев, В.Г. Системность и общество/ В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980.
16. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды /Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика,1989. – 560 с.
17. Багавиев, И.И. Регионализация содержания исторического образования/ И.И. Багавиев //Профессиональное образование. –1997. – №3 – 96 с.
18. Батышев, С.Я. Производственная педагогика / С.Я. Батышев. –М.: Машиностроение, 1984. – 671 с.
19. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 1991. – № 8.

20. Белозерова, Л.И. Интегративный подход к профессиональному становлению психолога на этапе вузовской подготовки / Л.И. Белозерова // Сборник статей международного конгресса «Социальная психология XXI века». – Ярославль, 2002. – С. 41-45.
21. Беляева А.П. Система непрерывной профессионально-иноязычной подготовки специалистов коммерции: дис...канд. пед. наук / А.П. Беляева. – М., 2003. – 175 с.
22. Бердышев, А.В. Технологический подход в разработке программы гос. экзамена бакалавра образования / А.В. Бердышева, В.А. Комаров, С.Ф. Эхов // Электронное издание «Письма в Emissia Offline: электронный научно-педагогический журнал». – СПб.: СПБАИО, 2000.
23. Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретический аспект / М.Н. Берулава. – Томск, 1988. – 222 с.
24. Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах / М.Н. Берулава. – Томск: Изд-во Томского университета, 1988. – 215 с.
25. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. – 336 с.
26. Беспалько, В.П. Персонифицированное образование и обучение как естественная организация просвещения / В.П. Беспалько // Магистр. – 1998. – № 6. – С. 48-64.
27. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: ЗНАНИЕ, 1989. – 314 с.
28. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
29. Беспалько, В.П., Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
30. Большой толковый психологический словарь. В 2-х т. / гл. ред. А. Ребер. – М.; 2001. – Т. 2. – 130 с.
31. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
32. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис... канд. пед. наук / Т.Ф. Борисова. – М., 1999. – 204 с.
33. Бороновская, С.М., Саломатина О.С. Аналитические записки «Современные подходы к внедрению системы модульного обучения на основе кредитно-модульных единиц» / С.М. Бороновская, О.С. Саломатина. url: <http://ptkshp.minsk.edu.by/mai.h.aspx?uid=35254>
34. Бургова Н., Организация сетевого профильного обучения / Н. Бургова, Е Бузина. url: <http://upr.1september.ru/2008/18/12>
35. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
36. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая

категория / М.Я. Виленский, Е.В.Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С. 8-12.

37. Волков, И.П. Много ли в школе талантов/И.П. Волков.– М.: Знание, Педагогика и психология. 1989. – № 5. – С.104.

38. Волович, Л.А., Архипова М.П., Богоутдинова Р.З. Многофакторная модель формирования гуманитарной культуры личности студента / Л.А. Волович, М.П. Архипова, Р.З. Богоутдинова. – Казань; 1993. – 117 с.

39. Волович, Л.А. Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы / Л.А. Волович, Г.В. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 104 с.

40. Волович, Л.А. Педагогическая культурология: Программа интегрированного курса для высших педагогических учебных заведений / Л.А. Волович. – Казань: КГПУ, 1995. – 40 с.

41. Гайфуллин В.Г. Технологические подходы в педагогике/ Ученые записки. – Казань: ТГГИ, 2000.

42. Гинецинский, В.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. - 1997. – № 3. – С. 10-15.

43. Глоссарии. ru – служба тематических словарей;

44. Горнова, Н.В., Профессионально-личностное становление будущего учителя: Монография / Н.В. Горнова, Г.И. Железовская. Балаково, 1999. – 108 с.

45. Гребенюк, О.С. Дидактические условия интеграции целей и содержания процесса обучения в СПТУ / О.С. Гребенюк, Н.Ш. Сабиров // Сб. научных трудов – М.;1989. – С. 71-83.

46. Грегуль, Л.К. Муниципальное образовательное пространство как среда гражданского воспитания детей: дис... канд. пед. наук / Л.К. Грегуль. – Ростов-на-Дону, 2002. – 188 с.

47. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 108-111.

48. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: дис... д-ра пед. наук / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 404 с.

49. Густокашина, Л.А. Образовательное пространство городского района как фактор развития гуманистических воспитательных систем: дис... канд. пед. наук / Л.А.Густокашина. – М., 2001. – 185 с.

50. Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис... д-ра пед. наук / А.Я.Данилюк. – Ростов на Дону, 2001. – 347 с.

51. Данилюк, А.Я., Куликовская И.Э. Образовательный форсайт в современной России / А.Я Данилюк, И.Э. Куликовская // Известия Южного федерального университета / Педагогические науки. – Ростов-на-Дону, 2008. – № 10. – С. 13-21.

52. Данилюк, А.Я., Теория интеграции образования/ А.Я.Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – 225 с.
53. Данилюк, А. Я., Метаморфозы и перспективы интеграции / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1988. – №2. – С. 8-12.
54. Демин, В.Н. Принцип как форма научного познания. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 44 с.
55. Демин, В.Н. Принципы материалистической диалектики в научном познании/ В.Н. Демин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 184 с.
56. Денисенко, Н.В. Интеграция физического и эстетического воспитания студентов средней профессиональной школы: дис...кан.пед.наук/ В.Н Демин. – Казань, 2000. – С. 12-14.
57. Дьюи, Дж. Школа и общество/ Дж. Дьюи. – М., 1925.
58. Зак, С.Е. Принципы и основные законы материалистической диалектики/ С.Е. Зак. – М.: Высшая школа, 1974. – 176 с.
59. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе/ И.Д. Зверев, В.Н.Максимова. – М., 1981. – 160 с.
60. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов/ Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
61. Иванова, М.И. Развитие научно-образовательной системы Германии в едином европейском образовательном пространстве: дис... канд. пед. наук / М.И. Иванова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 239 с.
62. Ильин, В.С. Теоретико-методологические основы процесса формирования всесторонне развитой гармоничной личности / В.С. Ильин // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: сборник научных трудов / редкол.: Г.М. Батурина и др. – М.: АПН СССР, 1983.
63. Инновации в высшей технической школе России / Сб. ст. Вып.2. – Современные технологии в инженерном образовании: М.: МАДИ (ГТУ), 2002.
64. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч. трудов. – М., 1983.
65. Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в ССУЗ: концептуальные подходы, принципы, уровни. Казань: ИССО РАО, 1996. 116 с.
66. Касимов, Р.А. Рейтинг в вузе: Закономерное и случайное /Р.А. Касимов, // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 66-77.
67. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура/ М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.
68. Кашаев, А.А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: дис... канд. пед. наук / А.А.Кашаев. – Рязань, 2003. – 201 с.
69. Кирсанов, А.А. Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в техническом вузе / А.А. Кирсанов, А.М. Кочнев. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 1999. – 184 с.

70. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – С. 105.
71. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/ М.В Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
72. Кларин, М.В. Иновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. дис...док.пед. наук. – М., 1995. – 47 с.
73. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев // Педагог. – 1999. – №7. – С. 26-32.
74. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление/ Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
75. Кружилина, Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: дис...д-ра пед. наук / Т.В. Кружилина. – Магнитогорск, 2002. – 466с.
76. Крылова В.В. Становление и развитие культурно-образовательного пространства в Сочинском округе конца XIX - начала XX века: дис... канд. пед. наук / В.В.Крылова. – Сочи, 2002. – 163 с.
77. Крылова Н.Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус/ Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2005.- № 5.
78. Кудин, В.А. Блочно-модульная технология обучения в системе профессиональной подготовки МВД / В.А. Кудин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 3. – С. 5.
79. Кузнецова, Л.В. Моделирование управления педагогическим процессом в вузе МВД России: современный социокультурный контекст: дис. док. пед. наук / Л.В. Кузнецова. – Барнаул, 2006. – 389 с.
80. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
81. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 224 с.
82. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 224 с.
83. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политическое издательство, 1975. – 304 с.
84. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1972. – №9. – С. 61-69.
85. Лобанов, Ю.Н. Эффективность образовательных технологий: проблемы и задачи / Ю.Н. Лобанов, В.С. Токарева, М.А. Сухина / Обзорная информация. – М.: НИИВО, 1999. – 64 с.
86. Лошкарёв, Н.А. Место межпредметных связей в системе дидактических принципов советской дидактики/Н.А. Лошкарёв // МеПредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. –М., 1973. – Ч.1.
87. Лупырь, В.Г. Интеграция специальных дисциплин в вузах МВД России / В.Г. Лупырь // Вестник Московского университета МВД России.- 2007. – №3. – С. 86.

88. Мануйлов В. Современные технологии в инженерном образовании/ В. Мануйлов, И. Федоров, М. Благовещенская // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 117–23.
89. Маркарян, Э.С. Системное исследование человеческой деятельности / Э.С. Маркарян // Вопросы философии. – 1972. – №10. – С. 34-37.
90. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. Изд. 2-е. Т. 20. – М.: Политиздат, 1974.
91. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
92. Машкина, Т.М. Гуманитарные образовательные технологии / Т.М. Машкина. url: <http://www.ostu.ru/filial/livy/ntunpk07/sekcia1.htm>
93. Мещерякова, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве: дис... д-ра пед. наук / Е.В. Мещерякова. – М., 2002. – 395 с.
94. Миколишина, В.И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (На примере средней профессиональной школы): дис... канд. пед. наук / В.И. Миколишина. – Ростов-на-Дону, 2004. – 211 с.
95. Мухаметзянова, Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Идел–Пресс, 2008. – 608 с.
96. Мухаметзянова, Г.В. Кластерный подход к управлению профобразованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева, – Казань: Магариф, 2007. – 144 с.
97. Мухина, Г.А. Формирование профессионализма у курсантов юридических вузов МВД – будущих следователей: автореф. дис... канд. пед. наук / Г.А. Мухина. – Калининград, 1998. – 23 с.
98. Назаров, Т.С. Средства обучения: Технология создания и использования / Т.С. Назаров, Е.С. Полат. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 203 с.
99. Новиков, А.М. Профессиональное образование/России перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
100. Научно-технический прогресс: словарь. – М., 1987. – С. 57.
101. Ньютон И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон. – Вып. 1. – М.: Политиздат, 1966. – С. 152.
102. Обобщенная психологическая теория деятельности url: http://psy-wrk.narod.ry/teor_action.html
103. Образовательное пространство в современной философии и теории образования url: <http://region.edu3000.ru>
104. Овчинников, В.С. Принцип как элемент научного знания. Его методологическое значение/В.С. Овчинников // Философия в процессе научно-технической революции / под ред. В.Г. Марахова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – С. 68-72.
105. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе/О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45-50.

106. Олешков, М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации /М.Ю. Олешков // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5-19.
107. Онищик, В.М. Метафора как способ конструирования культурно-образовательного пространства вуза / В.М. Онищик. – url: <http://yandex.ru>
108. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И. Ожегов, И.Ю. Шведова. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1998. – 994 с.
109. Паринов, С.И. К построению теоретической модели сетевой экономики / С.И. Паринов. url: <http://rvles.ieie.nsc.ru/parinov/theory/>
110. Общее понятие о педагогической технологии. url: <http://yandex.ru/yandsearch?tehr=K+тому+Времени+за+ркбежом+получили+распространение+Бихе>
111. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека/Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
112. Потехина, В.П. Создание интегративного психолого-педагогического блока / В.П. Потехина // Специалист. – 1996. - №9.
113. Пронина, Л.А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма обществознания / Л.А. Пронина. url: <http://yandex.ru>
114. Профессиональная педагогика. – М.: Ассоциация «Проф. образование», 1999. – 904 с.
115. Психологические основы профессионально-технического обучения. – М., 1988. – 143 с.
116. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб., и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996, – С. 32.
117. Пугачева, Н.Б. Концептуальные основы модернизации системы профессионального образования для регионального рынка труда / Н.Б. Пугачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1.
118. Пугачева Н.Б. Управление муниципальной системой образования: теоретические основы / Н.Б. Пугачева // Известия Российской академии наук образования. – 2010. – № 1(13). – С. 71-83.
119. Родионов Б.У. Стандарты и тесты в образовании / Б.У.Родионов, А.О Татур. – М.: МИФИ (ТУ), 1995. – 48 с.
120. Рыжов, В.Н. Среднее профессиональное образование / В.Н. Рыжов. – М.: Юнита-Дана, 2004. – 318 с.
121. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: дис... док. пед. наук / З.С. Сазонова – Казань, 2008. – 481 с.
122. Зверева И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверева, В.Н. Максимова. – М., 1981.
123. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания/А.П. Саишев. – Алма-Ата, 1990. – 336с.

124. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
125. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
126. Селевко Г.К. (официальный сайт) <http://www.selvko.net/Losnov.php>
127. Селезнева, Н.А. Проектирование квалификационных требований к специальностям с высшим образованием: учебное пособие / Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур. – М.: Иссл. центр, 1991. – 61 с.
128. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров. – М.: Академия, 2004.
129. Словарь «Война и мир в терминах и определениях»: / Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2001.
130. Словарь для преподавателей высшей школы / под ред. Е.С. Трегубова. url: <http://ck.mechnik.spb.ru/Slovar/chapt2/dictionary2>.
131. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
132. Словарь понятий «Некоторые понятия образовательной технологии» по В.В. Гузееву url: <http://thisisme.ru/content/problemny-obrazovatelnykh-tekhnologii>.
133. Словарь современных иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1992.
134. Смирнов, С.Д. Технология в образовании / С.Д. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-112.
135. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Проходов. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
136. Соколов, А.В. Что такое Форсайт / А.В. Соколов // Форсайт. – 2007. – № 1. – С. 3-10.
137. Соколова, Е.Н. Педагогическая система морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел: автореф. дис...док. пед. наук / Е.Н. Соколова. – М., 2009. – 45 с.
138. Степаненко, О.В. Аксиологические приоритеты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя / О.В. Степаненко // Философско-исторические основы общего образования в России: Материалы всероссийской научно-практической конференции 3-4 октября 2002. – М.: ИТО и П РАО, 2002. – 416 с.
139. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ...канд. пед. наук / В.М. Степанов. – Иркутск, 1999. – 190 с.
140. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.
141. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – №3. – С. 10-14.
142. Теоретические основы концепции регионального образовательного пространства. url: <http://region.edu3000.ru.22-07-2008>
143. Теория деятельности Алексея Леонтьева url: <http://ethnopsychology.narod.ru/study/action/leontev.htm>

144. Технологический подход к процессу обучения в профессиональных образовательных учреждениях/ **url:** http://www.mirrbi.com/work/work_73324.html
145. Тихонов, А.Н. Информатизация российского образования и общества в целом/ А.Н. Тихонов, А.Д. Иванников // Международное сотрудничество. – 1997. – № 4. – С. 1-3.
146. Толковый словарь русского языка / под. ред. С.И.Ожегова и Н.Ю. Шведовой. – М., 1998. – 622 с.
147. Троицкий, Е.Б. Моделирование профильного обучения в условиях образовательного пространства Норильского промышленного района: дис. ...кан. пед. наук. 13.00.01. / Е.Б. Троицкий. – СПб., 2007. – 192 с.
148. Устав Казанского юридического института МВД России. – 45 с.
149. Федотова, Л.Д. Дидактические основы формирования интегрированного содержания начального профессионального образования/ Л.Д. Федотова. – М., 1995. – С. 29-33.
150. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. – 1983.
151. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис....док. пед. наук/ Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998г. – 200 с.
152. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения/М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 152 с.
153. Чучкевич М.М. Что такое сетевая организация? / М.М. Чучкевич. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
154. Шагеева Ф., Современные образовательные технологии / Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – №4. – С. 129-132.
155. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2.
156. Шевченко, А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения: дис... канд. пед. наук / А.И.Шевченко. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
157. Шенцева, М.И. Развитие технологий обучения в едином образовательном пространстве «школа – вуз»: дис... канд. пед. наук / М.И.Шенцева. – М., 2000. – 210 с.
158. Щербина, Е.Н. Проектирование этнорегиональных образовательных пространств педагогического вуза/Е.Н. Щербина. **url:** http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_2/sherbina3.htm
159. Юдин, В.В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В.В. Юдин/ Истра.- 2007. – №1. – С. 37.
160. Юдин, В.В. Концепция педагогической технологии: Педагогические технологии/. – М.: Народное образование, 2007. – №1. – С. 37-45.
161. Bloom, B.S. Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning / B.S. Bloom. – N.-Y.: McGrow-Hill, 1971. – 923 p.
162. Pierce A.J. Introduction in Technology/ AJ Pierce, D. Karwatka // West Pubishing Company.St. Paul, 1993.

Интеграция на уровне межпредметных связей

ПЛАНЫ – КОНСПЕКТЫ

для проведения практических занятий по дисциплине
«Физическая подготовка»

МОДУЛЬ 6

**“Выявление и задержание нарядами милиции лиц, подозреваемых в
совершении преступлений, оказание содействия подразделений
криминальной милиции”**

по курсу «Первоначальная профессиональная подготовка»

СОДЕРЖАНИЕ

1. Методические рекомендации преподавателям для проведения практических занятий по теме «Задержание и сопровождение болевыми приемами»
2. Методические указания курсантам для самостоятельной подготовки по теме «Задержание и сопровождение болевыми приемами стоя»
3. Литература.
4. Планы-конспекты проведения занятия по теме № 6.2 «Пресечение и задержание лиц, совершивших преступления, по «горячим следам», теме № 6.4 «Действия сотрудника полиции в зависимости от места и времени задержания подозреваемых», теме № 6.5 «Доставление лиц, подозреваемых в совершении преступления. Порядок проведения наружного осмотра. Меры безопасности при доставлении», теме № 6.6 «Действия нарядов полиции при задержании лица, находящегося в розыске».

Методические рекомендации преподавателям для проведения практических занятий по теме “Пресечение и задержание лиц, совершивших преступления, по «горячим следам»”

Сложность в организации и проведение комплексного занятия заключается в привлечении большего числа преподавателей различных дисциплин, конкретизацией учебных мест и критериев оценки действий обучаемых.

При проведении занятий по данной теме до курсантов необходимо довести меры безопасности на занятиях. Статистам в роли сотрудников приемы задержания выполнять с дозированным усилием, без резких толчков, ударов и рывков. Необходимо помнить о том, что чрезмерное усилие может травмировать, захваченную на болевой прием конечность. Статисты в роли правонарушителей должны быть готовы мгновенно подать сигнал о сдаче, если прием проводится эффективно. На первом этапе обучения необходимо

добиваться четкого и правильного проведения приемов задержания. На втором этапе отработка комбинации приемов задержания, переход от одного приема к другому. На третьем этапе применение приемов задержания в усложненных условиях (активное физическое сопротивление, преследование в городе на улице, в сельской местности, жилом строении, и на автотранспорте).

Преподаватель должен добиваться сознательного усвоения учебного материала, а тренировочные задания должны соответствовать технической подготовленности и уровню физического развития обучаемых.

Обращать внимание курсантов на то, что особенно большое значение при проведении приемов задержания имеют внезапность и быстрота. Это деморализует правонарушителя, лишает его способности сопротивляться, дает выигрыш во времени и в значительной степени способствует успеху проведения приема.

При разучивании и совершенствовании приемов задержания необходимо помнить о том, что чем больше плечо рычага, тем меньше затрачивается усилие. При проведении болевого приема необходимо учитывать сопротивление правонарушителя, и комбинировать приемы задержания.

Систематическое и многократное повторение приемов с постепенным усложнением условий их выполнения, позволит овладеть прочными умениями и навыками.

Методические указания курсантам для самостоятельной подготовки по теме “Пресечение и задержание лиц, совершивших преступления, по «горячим следам»”

В успешном применении приемов задержания большое значение имеет умелое использование выгодного положения в схватке с правонарушителем. Рывками, толчками необходимо постоянно выводить правонарушителя из равновесия. Таким образом, вы не только создаете благоприятную ситуацию для атаки, но и разрушаете атаку правонарушителя. Следует использовать силу правонарушителя для проведения задуманного приема. Например, если сам правонарушитель сгибает руку нужно, используя его силу, провести “узел руки”.

При проведении приемов задержания необходимо помнить о том, что чем больше плечо рычага, тем меньше затрачивается усилие. Например, при проведении приема “рычаг руки” захватывать нужно не за предплечье, а за кисть, что удлиняет плечо рычага. Атаку конечности противника проводить двумя руками, что облегчает проведение приема. К примеру, при проведении приема “загиб руки за спину” – захватывать двумя руками руку противника.

При проведении болевого приема необходимо учитывать, какие мышцы правонарушителя участвуют в сопротивлении руки, и выполнять прием следует в таком направлении, чтобы вынудить его сопротивляться слабой группой

мышц. Например, при проведении приема “дожим кисти” правонарушитель вынужден сопротивляться слабой группой мышц разгиба кисти.

Быстроту выполнения приема, а также силу рывка можно увеличить за счет сложения движений в данном направлении, то есть включением в работу нескольких групп мышц. На пример, при проведении приема “рычаг руки внутрь”, проводящий делает рывок руками, поворачивает туловище в сторону рывка и шагает ногой в ту же сторону. Сложение движений в одну сторону увеличивает силу рывка и быстроту выполнения данного приема.

Особенно большое значение при проведении приемов задержания имеют внезапность и быстрота. Это деморализует правонарушителя, лишает его способности сопротивляться, дает выигрыш во времени и в значительной степени способствует успеху проведения приема.

Для проведения болевых приемов и удушающих захватов большое значение имеет силовая подготовка. Для укрепления мышц плечевого пояса рекомендуются следующие упражнения:

- подтягивание на перекладине различными хватами;
- лазание по канату (шесту);
- упражнения с гирями;
- борьба на руках.

На первом этапе обучения необходимо добиться правильного и быстрого проведения приемов. На втором этапе сочетания комбинации приемов. На третьем этапе применение приемов задержания в усложненных моделированных условиях.

Литература

Основная:

1. Приказ МВД России от 29 июля 1996 г. № 412. «Об утверждении Наставления по физической подготовке сотрудников внутренних дел». –С. 99-104.
2. Приказ МВД России от 15 мая 2001 года № 510 «О внесении изменений и дополнений в Наставление по физической подготовке сотрудников органов внутренних дел, утвержденное приказом МВД России от 29 июля 1996 г. №412». – С. 13-20.
3. Физическая подготовка: Учебное пособие. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2003. – С. 172-180.
4. Первоначальная подготовка по боевым приемам борьбы: Учебно-методическое пособие / В.М.Миленин, О.Ю. Уфимцев, Ю.Л. Дралло. - М.:ИМЦ ГУК МВД России,2002. – С. 45-52.

Дополнительная:

1. Колухов В.Г. Методика обучения курсантов образовательных учреждений МВД России боевым приемам борьбы: учебно-методическое пособие. –

М.: ЦИиНМОКП МВД России, 2000. – 84 с.

2. Захаров Е.И., А.В. Карасев, А.А. Сафонов. Энциклопедия физической подготовки. – М.: Лептос, 1994.

3. Харлампиев А. Система самбо. – М.: Физкультура и спорт, 1995.

4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2001.

5. Чумаков Е.М. 100 уроков борьбы самбо. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.

6. Построение процесса обучения боевым приемам борьбы: метод. рекомендации /В.Г. Колухов, В.И.Лисицын, В.Ф. Улыбышева. – М.: МЦ при ГУК МВД России, 1998. – 16 с.

7. Селиверстов С.А. Самбо (спортивный, боевой и специальный разделы) Учебно-методическое пособие. – 1997.

8. Елесин Н. Боевое самбо: проблемы и перспективы развития // Само-защита без оружия. – 2004. – № 8. – С. 10-13.

9. Сулейманов М.Р. Использование методов и приемов при формировании у курсантов двигательных умений и навыков по физической подготовке // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2004. – № 2. – С. 97- 99.

План-конспект

для проведения практических занятий по физической подготовке по теме

6.2“ Пресечение и задержание лиц, совершивших преступления, по «горячим следам» ”.

Практическое занятие № 1

Цель: Формирование умений и навыков выполнения приемов задержания и сопровождения.

Задачи:

1. Разучивание приемов задержания правонарушителя на транспорте, в квартире, на улице и при оказании вооруженного сопротивления.

2. Развитие скоростно-силовых качеств.

3. Воспитание смелости и решительности.

Время: 45 мин.

Место: криминалистический полигон.

Материальное обеспечение: пистолы ПМ учебный – 9 шт., наручники – 9 шт., ПР – 9 шт., средства индивидуальной защиты – 9 шт, радиостанции – 5 шт., радиоаппаратура (одежда и т.п.).

Содержание занятия	Время	Организационно-методические указания
Подготовительная часть	8 мин.	Организация, разминка
1. Построение, проверка, осмотр внешнего вида, объяснение содержания и задачи занятия. 2. Подбор статистов для розыгрыша ситуации. 3. Разминка. 3.1 Общеподготовительные упражнения 3.2 Специально-подготовительные упражнения.	1.5 мин. 1.5 мин. 5 мин. 3 мин. 2 мин.	Проводить в составе взвода в двух шереножном строю. Определение учебных мест, действие статистов в роли сотрудников, потерпевших, и правонарушителей. 1. Ходьба и бег различным способом и т.д. 2. Наклоны, повороты, выпады. 1. Махи, вращения, упр. на подвижность суставов.
Основная часть	30 мин.	Отработка приемов, действий
1. Задержание по «горячим следам» лица, подозреваемого в совершении преступления, находящегося на транспорте. 1.1 Блокировка автотранспорта подозреваемых. 1.2 Статист № 1 (сотрудник, старший наряда) руководит действиями наряда при задержании. Занимает изготовку и позицию для стрельбы, находится сбоку – сзади, водителя. Подает команды: • Заглушить двигатель • Медленно положить руки на руль • Без резких движений левой рукой опустить боковое стекло • Медленно высунуть руки в оконный проем Подойти сзади-сбоку, открыть дверь автомобиля левой рукой, контролируя действия подозреваемого. Подать команды: • Медленно выйти из автомобиля • Повернуться кругом • Упереться руками в крышу автомобиля • Расставить ноги шире • Повернуть голову влево • Правую руку за спину	8 мин.	Напомнить курсантам, в каких случаях применяются болевые приемы борьбы. Перекрытие движения автотранспортом. Подает команды четким громким голосом. Контролирует действия водителя. В случае неповиновения выполняет предупредительный выстрел вверх, в дальнейшем по ситуации. При выходе из автомобиля задержанного, контролировать его действия. В случае оказания сопротивления выполнить разрыв дистанции отскоком (назад или назад в сторону), выполнить предупредительный выстрел вверх. Угрожая оружием, положить его на землю, с помощью партнера надеть наручники лежа.

Подойти сзади – справа - сбоку. Выполнить болевой захват левой рукой правую руку задержанного, убрать оружие, достать наручники и защелкнуть их на запястье правой руки. Подать команду: Левую руку за спину Захватить левой рукой, руку задержанного и защелкнуть наручник. Провести досмотр подозреваемого. Статист №2 (сотрудник) принимает изготовку для стрельбы и занимает позицию сзади – сбоку (со стороны водителя), выполняет прикрытие. Статист №3 (сотрудник), принимает изготовку для стрельбы и занимает позицию спереди-сбоку (со стороны пассажира) блокирует действия правонарушителя. Статист №4 (подозреваемый) водитель. Выполняет требования сотрудников, при удобном случае оказывает сопротивление или неповиновение. 2. Задержание по «горячим следам» лица, подозреваемого в совершении преступления, находящегося в квартире. 2.1 Проникновение в квартиру 2.2 Статист № 1 (сотрудник, старший наряда) руководит действиями наряда при задержании. Принимает изготовку для стрельбы и занимает позицию, находится сбоку – справа (лево) от двери. После проникновения в квартиру подает команды; • Не двигаться милиция • Медленно лечь на пол • Руки за голову, ноги шире, смотреть вправо (лево). Подойти сзади-сбоку, зафиксировать лежащего подозреваемого, убрать оружие, надеть наручники, провести досмотр подозреваемого.	8 мин.	При надевании наручников контролировать правонарушителя болевым воздействием. Контроль действий водителя с противоположной стороны автомобиля и прилегающего пространства. Контроль действий подозреваемого, оказание помощи при сопротивлении. Выполняет требования, оказывает неповиновение, сопротивление. С помощью соседей или слесаря. Действия выполняются быстро и четко, команды подаются громким голосом. Контролировать подъезд, оконные проёмы, прилегающее пространство вокруг
--	----------------------	---

Статист №2 (сотрудник) принимает изготовку для стрельбы и занимает позицию у подъезда, выполняет прикрытие. Статист №3 (сотрудник), принимает изготовку для стрельбы и занимает позицию сбоку-слева (права) у двери, блокирует действия подозреваемого, оказывает помощь сотруднику при задержании. Статист №4 подозреваемый находится в квартире. Пытается скрыться. 3. Задержание по «горячим следам» лица, подозреваемого в совершении преступления, находящегося на улице. 3.1 Преследование подозреваемого лица по улице города (поселка). 3.2 Задержание подозреваемого лица. Статист № 1 (сотрудник, старший наряда) руководит действиями наряда при задержании. Выполняет преследование подозреваемого, проводит его физическое задержание, надевание наручников, досмотр и сопровождение. Статист №2 (сотрудник) выполняет преследование, блокирует и перекрывает всевозможные пути отхода и укрытия, оказывает физическую взаимопомощь при задержании. Статист №3 (сотрудник), выполняет преследование, блокирует, контролирует и прикрывает сотрудников. Статист №4 подозреваемый находится на улице. Пытается скрыться от наряда. Выполняет требования сотрудников, при удобном случае оказывает сопротивление или неповиновение.	7 мин.	здания. Заходит в квартиру одновременно с №1 контролирует пространство в смежных комнатах, действия подозреваемого и взаимодействует с №1.Обращать внимание на расположение, контролировать действия, подозреваемого болевым приемом. Выполняет требования сотрудников, при удобном случае оказывает сопротивление или неповиновение. Действия наряда выполняются в соответствии с учетом рельефа местности и строений. Оценивает ситуацию, дает указания с учетом ситуации статисту № 2 и № 3. В случае повиновения надевает наручники на подозреваемого, проводит досмотр, доставляет в отдел. В случае оказания сопротивления подозреваемого, выполняет преследования, применяя боевые приемы борьбы, проводит задержание, надевает наручники, доставляет в отдел. Оказывает, взаимопомощь, контроль путей отхода, прикрывает действия статиста №1 и №2. 1. Повинуется. 2. Оказывает сопротивление, пытается скрыться.
--	----------------------	--

4. Задержание по «горячим следам» лица, подозреваемого в совершении преступления, оказывающего вооруженное сопротивление. 4.1 Подозреваемый оказывает вооруженное сопротивление. 4.2 Задержание подозреваемого лица. Статист № 1 (сотрудник, старший наряда) руководит действиями наряда при задержании, ведет переговоры и применяет боевые приемы борьбы. 4.3 Статист №2 (сотрудник) выполняет преследование, блокирует и перекрывает всевозможные пути отхода и укрытия. Статист №3 (сотрудник), выполняет преследование, блокирует, контролирует и прикрывает сотрудников. Статист №4 подозреваемый ведет себя агрессивно. Пытается скрыться от наряда. Не подчиняется требованиям сотрудников, угрожает сотрудникам оружием.	7 мин.	Преследование, оружие готово для применения, блокировка подозреваемого, изготовка для стрельбы из-за укрытия. Надевает наручники. Оказывает помощь при преследовании и задержании подозреваемого, оружие готово для применения из-за укрытия. Контролирует ситуацию задержания, подстраховывает действия наряда, оказывает помощь при задержании. Пытается скрыться, принимает боевую стойку, извлекает оружие (пистолет, нож) угрожает
Заключительная часть	7 мин.	
1. Привести разбор занятия.	5 мин.	Краткий разбор действия статистов в роли сотрудников милиции.
2. Подведение итогов занятия.	2 мин.	Оценить действия курсантов, указать на ошибки, отметить лучших.

**Внутриведомственная интеграция
(Казанский юридический институт, УВД г. Казани, местное население)**

**ПОЛОЖЕНИЕ
о юридической клинике ФГКОУ ВПО «Казанский юридический институт
МВД Российской Федерации»**

1. Общие положения

1.1. Настоящее положение разработано в соответствии с Законом РФ «Об образовании»; Федеральным законом «О высшем и послевузовском образовании»; Трудовым кодексом РФ, приказом Министра образования РФ от 30 сентября 1999 года № 433 «О правовых консультациях (правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров», Уставом ГОУ ВПО «Казанский юридический институт МВД Российской Федерации» (далее – КЮИ МВД России), иными локальными нормативными актами КЮИ МВД России.

1.2. Юридическая клиника (далее - Клиника) организует свою деятельность в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Уставом КЮИ МВД России, Правилами внутреннего распорядка КЮИ МВД России, приказами и распоряжениями начальника КЮИ МВД России, иными локальными нормативными актами КЮИ МВД России.

1.3. Основные направления работы Клиники определяет настоящее Положение, утверждаемое начальником КЮИ МВД России. Изменения и дополнения в Положение вносятся в том же порядке, в каком принимается Положение.

1.4. Деятельность Клиники строится на принципах законности, гуманизма, конфиденциальности, доступности правовой помощи для социально- незащищенных слоев населения, безвозмездности.

1.5. Клиника осуществляет свою деятельность на основе взаимодействия и сотрудничества с УВД г. Казани в рамках концепции «*Через понимание – к сотрудничеству*», провозглашенной коллегией МВД по РТ.

1.6. Клиника создается на базе кафедры гражданско-правовых дисциплин для оказания безвозмездной правовой помощи населению при взаимодействии с УВД по г. Казани.

1.7. Клиника создается и функционирует в форме межкафедрального научно-го кружка. Данный кружок создают кафедры гражданско-правовых дисциплин, административного права, уголовного права, уголовного процесса.

1.8. Клиника отчитывается в своей деятельности перед руководством КЮИ МВД России.

1.9. Для решения оперативно-тактических задач клиники создается Совет Юридической клиники, в который входят начальники кафедр гражданско-правовых дисциплин, административного права, уголовного права, уголовного процесса (Приложение 1)

1.10. Руководителем Юридической клиники является начальник кафедры гражданско-правовых дисциплин.

1.11. Совет Юридической клиники собирается не реже двух раз в год для принятия плана работы Юридической клиники и подведения итогов ее работы.

1.12. Непосредственную работу в Юридической клинике осуществляют участники Юридической клиники.

2. Термины, используемые в настоящем Положении

2.1. Комиссар – курсант или студент платного факультета, обучающийся по специальности «Юриспруденция» и «Правоохранительная деятельность» и принимающий участие в работе Клиники.

2.2. Руководитель – лицо, осуществляющее общее руководство работой стажеров по оказанию правовой помощи населению (начальник кафедры гражданско-правовых дисциплин по должности).

2.3. Куратор (старший комиссар) – представители из числа профессорско-преподавательского состава кафедр гражданско-правовых дисциплин, административного права, уголовного права, уголовного процесса, привлеченные к работе в Клинике (Приложение 2).

2.4. Клиент – лицо, обратившееся за оказанием правовой помощи.

2.5. Участник Клиники – руководитель, куратор, комиссар.

3. Цель и задачи деятельности

2.1. Целью деятельности Клиники является:

- оказание безвозмездной правовой помощи населению и развитие на этой основе профессиональной подготовки курсантов и студентов платного факультета.

2.2. Клиника решает следующие задачи:

2.2.1. Социальные:

- подготовка социально ориентированных профессиональных юристов;
- повышение правовой культуры граждан;
- взаимодействие общества и правоохранительных органов по оказанию безвозмездной правовой помощи населению;

2.2.2. Профессиональные:

- оказание содействия органам внутренних дел в рамках концепции «*Через понимание – к сотрудничеству*», провозглашенной коллегией МВД по РТ;
- углубление и совершенствование правовых знаний курсантов и студентов платного факультета в процессе практической деятельности;

2.2.3. Методические:

- разработка и совершенствование современных форм и методов профессионального обучения;
- укрепление и развитие связей юридической науки и практики;

2.2.4. Научные:

- развитие методологии юридического образования;
- исследование эффективности интерактивных методов обучения курсантов и студентов юридическим дисциплинам;
- подготовка научных статей на основе обобщений и иных материалов, касающихся практического опыта, получаемого курсантами, студентами и преподавателями.

4. Принципы деятельности

Клиника осуществляет свою деятельность на основе принципов:

- Законности;
- Гуманизма;
- Приоритета прав и свобод человека;

Профессиональной добросовестности и ответственности в выполнении взятых на себя обязательств;

- Соблюдения этических норм профессиональной деятельности;
- Безвозмездности;
- Добровольности;
- Соблюдения конфиденциальности сведений, доверенных клиентами комиссарам и кураторам.

5. Формы деятельности

Клиника осуществляет свою деятельность в следующих основных формах:

- оказание бесплатной правовой помощи населению в виде предоставления бесплатного правового информирования,
- оказание бесплатного правового консультирования;
- составление проектов юридических документов;
- сбор вопросов через сеть почтовых ящиков и последующий ответ на заданные вопросы.

Место работы клиники – один стационарный пункт по месту нахождения КЮИ МВД России, кроме того, Клиника может работать в опорных пунктах охраны общественного порядка по соглашению с УВД г. Казани.

6. Порядок набора стажеров

- a. Очередной набор стажеров Клиники осуществляется ежегодно с 1 по 15 сентября.
- b. Количество набираемых стажеров определяется руководителем Клиники.
- c. Прием стажеров в Клинику осуществляется на основании личного заявления.
- d. Прием стажеров осуществляется на конкурсной основе.
- e. Условиями приема кандидатов в стажеры являются:
академическая успеваемость, подтверждаемая зачетной книжкой;
положительные результаты психологического тестирования.
- f. Продолжительность курса клинического юридического обучения составляет два и более семестров.
- g. По окончании прохождения курса клинического юридического обучения стажер должен уметь:
 - Интервьюировать клиента, анализировать представленные документы;
 - Юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства;
 - Быстро и эффективно осуществлять поиск норм права, подлежащих применению;
 - Пользоваться комментариями и разъяснениями нормативных актов;
 - Осуществлять поиск судебной и иной правоприменительной практики;
 - Вырабатывать позицию по делу;
 - Консультировать клиента;
 - Составлять правовые документы (исковые и иные заявления, жалобы, ходатайства, запросы, договоры, доверенности и др.);
 - Комплексно анализировать ситуацию с точки зрения различных отраслей материального и процессуального права;
 - Анализировать различные варианты развития правовой ситуации.
- h. Стажеры имеют право:
 - принимать участие во всех формах деятельности Клиники;
 - знакомиться с документами, за исключением, содержащих конфиденциальную информацию;
 - вносить предложения по совершенствованию работы клиники.
- i. Стажеры обязаны:
 - Участвовать в оказании правовой бесплатной помощи населению в соответствии с утвержденным графиком;
 - Информировать клиента о своем статусе стажера и о порядке оказания правовой помощи;
 - Оказывать правовую помощь только под контролем куратора;

- Вести учетные документы по оказанию бесплатной правовой помощи;
- Соблюдать режим работы Клиники;
- Соблюдать нормы профессиональной этики и кодекса чести сотрудник органов внутренних дел.

j. для работы по оказанию правовой помощи формируются группы стажеров под руководством одного из кураторов, который в дальнейшем руководит ими и контролирует их работу.

Формирование групп осуществляется на добровольной основе.

k. Стажер может быть исключен из Клиники за нарушение своих обязанностей, предусмотренных настоящим Положением. Решение об исключении принимается руководителем Клиники по представлению кураторов.

7. Права и обязанности участников клиники

a. Права и обязанности участников Клиники определяются Конституцией РФ, законодательством о труде РФ, Уставом Института, Правилами внутреннего распорядка Института, настоящим Положением, трудовым договором и должностными инструкциями.

b. Участники Клиники имеют право:

- 6.2.1. Участвовать в решении вопросов, относящихся к деятельности Клиники;
- 6.2.2. Пользоваться услугами библиотеки, информационных фондов учебных и научных и других структурных подразделений Института;
- 6.2.3. На организационное и материально-техническое обеспечение своей профессиональной деятельности;
- 6.2.4. Запрашивать в структурных подразделениях Института информацию, необходимую для осуществления задач и функций Клиники;

6.3. Участники Клиники обязаны:

- 6.3.1. На высоком профессиональном уровне выполнять свои профессиональные обязанности;
- 6.3.2. Своевременно повышать свой квалификационный уровень;
- 6.3.3. Формировать у обучающихся профессиональные качества, требуемые для избранной специальности.

Приложение 2.1

Совет юридической клиники

1. Начальник кафедры гражданско-правовых дисциплин подполковник полиции, Ф.И.О.
2. Начальник кафедры административного права и административной деятельности полковник полиции, Ф.И.О.
3. Начальник кафедры уголовного права полковник Ф.И.О.
4. Начальник кафедры уголовного процесса подполковник Ф.И.О..

Приложение 2.2

Представители юридической клиники (старшие комиссары)

1. Старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин подполковник полиции Ф.И.О.
2. Старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин капитан полиции Ф.И.О.
3. Преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин майор полиции Ф.И.О.
4. Преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин подполковник полиции Ф.И.О.
5. Начальник кафедры административного права и административной деятельности полковник полиции, Ф.И.О.
3. Доцент кафедры уголовного права кандидат юридических наук доцент, Ф.И.О.
4. Начальник кафедры уголовного процесса подполковник полиции, кандидат педагогических наук доцент, Ф.И.О.

Образец заявления комиссара

Я,

Курсант (студент платного факультета) КЮИ МВД России _____
учебной группы _____ курса прошу принять меня в качестве стаже-
ра Юридической клиники. Имею следующие оценки

ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КЮИ МВД РОССИИ
КАРТОЧКА ПРИЕМА КЛИЕНТА

№ _____

« _____ » _____ 201__ г.

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Домашний адрес _____

Возраст _____

Место работы, должность _____

В который раз обращаетесь в клинику? _____

Откуда узнали о консультации? _____

Обращались ли Вы в другие организации по этому вопросу? Если да, то в какие? _____

Если нет, то почему? _____

Начато ли производство по Вашему вопросу в клинике? _____

Который раз обращаетесь в клинику по данному вопросу? _____

Описание проблемы (краткая информация об основных фактах, хронология событий):

Уведомление

Я, _____

Настоящим соглашаюсь на оказание бесплатной юридической помощи и понимаю, что помощь оказывается мне лицом, не имеющим оконченного высшего юридического образования, являющимся обучающимся в вузе по юридической специальности. _____

Поставленные вопросы:

Ответственный стажер:

Стажеры:

Отрасли права, правовые институты

(гп, гпп, уп, упп, тп, СП, жп, НалогП)

Ответы на вопросы и рекомендации:

Выдано нормативных документов _____

Выдано документов (кому, о чем) _____

Подпись клиента _____

(Клиент от подписи отказался, причина)

Куратор _____

Межвузовская интеграция МВД России
Министерство внутренних дел России
Департамент кадрового обеспечения
Казанский юридический институт МВД России
МЕЖВУЗОВСКИЕ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧЕСКИЕ УЧЕНИЯ
Казань 2009

Методические материалы подготовлены авторским коллективом в составе:
к.п.н. Зиннурова Ф.К., к.п.н. Арсланова А.Ф., доцента Захарова А.А., д.п.н. профессора Казанцева С.Я., Макарова А.С., к.п.н. доцента Марданова Д.Р., Мельника Э.П., Панасика Н.В., Сафонова Д.Е., к.п.н. доцента Синникова В.Б., к.ю.н. доцента Фадеева П.В., Хаирова А.Ч., Кубасова О.П.

ПОЛОЖЕНИЕ

**о проведении и судействе межвузовских оперативно-тактических учений
по выполнению комплекса оперативно-служебных задач**

Настоящее Положение освещает наиболее важные вопросы содержания, подготовки, проведения и судейства оперативно-тактических учений, работы судейской коллегии в целом и судейских бригад по видам состязаний, а также материально-технического обеспечения.

В основу настоящего издания Положения легли, план-задание на проведение финальной части оперативно-тактических учений (ОТУ), правила судейства отдельных видов соревнований, Руководство по проведению и судейству соревнований, а также методические материалы, разработанные Московского университета МВД России. Учтены также замечания и пожелания специалистов правоохранительных структур, представителей команд, участвующих в соревнованиях.

Положение предназначено для методической помощи при организации и проведении ОТУ и рассчитано на организаторов, судей, тренеров, и сотрудников правоохранительных структур.

Раздел 1. Общие положения

1.1. Межвузовские ОТУ проводятся с приглашением команд высших учебных заведений МВД России. Проведение финального этапа ОТУ носит лично-командный соревнований характер, при этом, исходя из практики деятельности правоохранительных структур, приоритет отдается командному противоборству. Соревнования носят прикладной характер и придерживаются принципа строгого соответствия действующему Законодательству.

1.2. Департамент кадрового обеспечения МВД России определяет место

и время проведения финального этапа ОТУ, формирует Оргкомитет, осуществляющий непосредственную подготовку и проведение соревнований, проводит соревнования с привлечением представителей заинтересованных департаментов МВД России и других организаций, имеющих опыт проведения соревнований и необходимую материальную базу.

1.3. Целью финального этапа ОТУ является совершенствование профессионально-прикладных умений и навыков по выполнению типовых оперативно-служебных задач в составе следственно-оперативной группы, определение лучшей команды и индивидуальной служебно-боевой и профессиональной подготовки участников соревнований.

Задачи финального этапа ОТУ:

- стимулирование совершенствования и поддержания высокой моральной, психологической и физической готовности курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России к решению оперативно-служебных задач, совершенствование форм и методов их обучения;

- развитие и совершенствование взаимодействия, а также обмена опытом между образовательными учреждениями МВД России;

- пропаганда привлекательности профессии защитников правопорядка и возможностей правоохранительных структур по отражению всех видов криминальных и террористических угроз, воспитание граждан в духе уважения к Закону и правоохранительным органам.

1.4 Система проведения финального этапа ОТУ предусматривает разовое выполнение упражнений, по результатам которых определяются командные и личные места участников. По наименьшей сумме занятых мест определяются победители и призеры в командном и личном зачете. Одиночные участники в личном зачете в общий рейтинг не включаются.

Раздел 2. Участники соревнований

2.1. В соревнованиях могут принимать участие курсанты и слушатели старших курсов высших учебных заведений МВД России.

2.2. Одежда участника должна быть форменной: патрульно-постовая летняя; обувь – берцы (при преодолении тактико-специальной полосы и выполнении скоростной стрельбы девушки могут использовать кроссовки).

2.3. Допуск участников к соревнованиям определяется состоянием здоровья, определяемым медицинскими работниками по месту службы или работы. Допуск заверяется подписью с печатью руководителя подразделения или организации.

2.4. Участник обязан: знать меры безопасности, владеть приемами самоотраховки (проверка владения приемами самоотраховки осуществляется в командирующем подразделении или организации, о чем делается отметка на за-

явке рядом с разрешением врача), пройти мандатную комиссию, строго соблюдать Положение, Правила, программу ОТУ, выполнять требования судей, незамедлительно прибывать по вызову судейской коллегии, уважительно относиться к судьям, другим участникам и зрителям, соблюдать общественный порядок. На индивидуальные виды состязаний прибывать с присвоенным нагрудным номером и удостоверением.

2.5. В состав команды входит 10 участников (2 девушки и 8 юношей). Команду представляет один из представителей кафедр уголовно-процессуальной, оперативно-розыскной направленности высших учебных заведений МВД России, которому предоставляется официальный статус. Заявки на личное участие в соревнованиях не предусмотрены.

Раздел 3. Обязанности и права представителя команды

3.1. Представители команд обязаны: представлять команду на совещаниях и обсуждениях, организованных Оргкомитетом соревнований и судейской коллегией; представлять и защищать интересы своих команд; непосредственно информировать участников о регламенте и порядке проведения состязаний, обеспечивать своевременную подготовку и прибытие участников с необходимой экипировкой к местам состязаний, соблюдение ими установленных правил поведения и мер безопасности. Представитель команды имеет право на предварительном этапе подготовки к соревнованиям вносить предложения, в процессе соревнования получать исчерпывающую информацию по организации соревнований, правилам судейства, результатам, показанным членами команды, опротестовывать действия судей путем составления письменного протеста с указанием нарушенных, по его мнению, пунктов Положения или Правил и уведомлением вышестоящих представителей судейской коллегии. Представитель команды может присутствовать на судейских семинарах (без права голоса).

3.2. Протесты представителями команд подаются Главному судье, его Заместителю и Главному инспектору в письменном виде в произвольной форме с изложением содержания спорной ситуации по ходу соревнований. Последние, исходя из обстоятельств, принимают решение и его реализуют лично или через Главного секретаря. Протест может подаваться сразу после разбора спорной ситуации с Главным судьей по виду состязаний по ходу соревнований, причем о своем намерении подать письменный протест представитель обязан предупредить главного судью по виду сразу же после окончания выполнения выступления участника. Протест должен быть подан не позднее 30 минут после получения протоколов судейских бригад о результатах по соответствующему виду состязаний. Письменный протест может быть подан в связи с грубым нарушением Положения, Правил и наличием неординарной ситуации. В протесте

формулируется причина его подачи с обязательной ссылкой на пункт Правил, который был нарушен. При отклонении протеста команда, подавшая протест по работе СОГ, штрафуются уменьшением общего количества набранных баллов за работу СОГ на 10 баллов. При отклонении протеста по выполнению 2-ого комплекса заданий, команда, подавшая протест, штрафуются снижением общего занятого места по итогам выполнения 2-ого комплекса заданий, на 3 места.

Представителям команд запрещено вмешиваться в судейство соревнований и деятельность Оргкомитета. Представители команд, нарушающие это положение, мешающие работе судейской коллегии, по решению членов Оргкомитета соревнований могут быть отстранены от выполнения своих представительских обязанностей. В последнем случае, обязанности представителя команды выполняет капитан команды. Штраф за конкретное нарушение оформляется актом, утверждается Главным судьей соревнований и сдается в секретариат для учета в общих результатах выступлений команды.

3.4. Порядок выполнения командами 1-ого и 2-ого комплекса заданий определяется жеребьевкой в день приезда команд. В одинаковые конверты будут вложены листы бумаги с указанием даты выполнения комплексов заданий. Последовательность и время выступления команд для выполнения 2-ого комплекса заданий также определяется жеребьевкой. В одинаковые конверты будут вложены листы бумаги с указанием порядкового номера и времени выступления команды. Организация жеребьевки согласовывается с представителями команд в рабочем порядке. Жеребьевка рабочего места СОГ и проводится непосредственно перед началом работы СОГ. Результаты жеребьевки оформляются протоколом, заверенным подписями Главного секретаря и представителя Оргкомитета. Жеребьевка проводится на совещании представителей команд.

Раздел 4. Общая характеристика второго этапа ОТУ и награждение победителей

Продолжительность ОТУ – 2 дня без учета дней приезда и отъезда. В первый день ОТУ согласно проведенной жеребьевке первые 11 команд-участниц в составе следственно-оперативной группы (СОГ) выполняется 1-й комплекс заданий, состоящий из осмотра места происшествия, первоначальных и последующих следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий, а остальные 11 команд для определения индивидуальной подготовленности участников поочередно выполняют 2-й комплекс заданий, включающих в себя преодоление тактико-специальной полосы и скоростную стрельбу из ПМ.

Во второй день ОТУ команды-участницы меняются местами выполнения комплекса заданий.

Командное место по итогам выполнения 2-ого комплекса ОТУ определяется по наименьшей сумме мест семи участников, показавших лучшие индиви-

дуальные результаты в команде, из них не менее одного участника женского пола.

Определение личных мест участников мужского и женского полов итогам выполнения 2-ого комплекса ОТУ производится отдельно.

Места команды определяется отдельно по результатам выполнения 1-ого и 2-ого комплексов заданий.

Общее командное место образовательного учреждения в ОТУ в целом определяется по сумме полученных мест по результатам выполнения 1-ого и 2-ого комплексов заданий.

Первое место получает команда, набравшая наименьшую сумму мест. В случае равенства суммы мест, приоритет отдается команде, занявшей более высокое место по результатам выполнения 1-ого комплекса заданий.

Во всех остальных случаях места определяются главной судейской коллегией.

Личные места участников определяются по времени, затраченному на выполнение всех заданий 2-ого комплекса с учетом полученных штрафов. Победитель определяется по наименьшему времени.

Награждение победителей

При подведении итогов ОТУ предусматривается награждение:

- 1)команд, занявших первые три места в общем зачете;
- 2)команд, занявших первые три места по итогам выполнения 1-го комплекса заданий;
- 3)команд, занявших первые три места по итогам выполнения 2-го комплекса заданий;
- 4)участников, занявших первые три места в личном зачете по номинациям.

Раздел 5. Содержание и порядок выполнения 1-ого комплекса заданий оперативно-тактических учений

5.1. Действия команд-участниц по выполнению типовых оперативно-служебных задач в составе следственно-оперативной группы при осмотре места происшествия и на первоначальном этапе расследования уголовного дела позволяют определить уровень профессионального мастерства курсантов и слушателей выпускных курсов, выполняющих различные роли участников уголовного судопроизводства и оперативно-розыскной деятельности, а также умений и навыков по использованию нормативных правовых актов и составлению необходимых уголовно-процессуальных и оперативно-розыскных документов.

5.2. Для работы следственно-оперативной группы каждая команда привозит с собой и использует в учениях персональный компьютер «Ноутбук» и принтер для составления фототаблицы к протоколу осмотра места происшеств-

вия, цифровой фотоаппарат, унифицированный следственный чемодан, бланки процессуальных документов.

Разрешается использовать в процессе оформления процессуальных документов и материалов оперативно-розыскной деятельности только нормативные правовые акты, а также применять дополнительную электронно-вычислительную и копировально-множительную технику.

5.3. Обеспечение режима секретности и подготовка бланков документов, необходимых для оформления результатов оперативно-розыскной деятельности в соответствии с планом-заданием, возлагается на организаторов учений. Выдача и прием указанных бланков осуществляется непосредственно в день проведения учений в соответствии с установленным порядком. По окончании учений все материалы уничтожаются в течение пяти суток. При необходимости отдельные документы сохраняются для дальнейшего использования в учебном процессе.

Все участники команд, работающие в статусе оперуполномоченного уголовного розыска, обязаны иметь при себе справку по форме №3 для допуска к документам, имеющих гриф ограниченного пользования.

5.4. На период участия команд в соревнованиях их членам запрещается иметь при себе и пользоваться средствами связи (радиостанциями, сотовыми телефонами и т.п.). Запрещается также пользоваться помощью посторонних лиц, не являющихся членами команды, в том числе помощью представителя команды и судьи-посредника.

Участникам команды не разрешается покидать рабочее место (площадки) в период с начала и до окончания учений, кроме случаев, оговоренных в настоящем положении или экстренной необходимости (с разрешения судейской бригады, в присутствии одного судьи).

5.5. Команды в составе следственно-оперативной группы работают на специально оборудованном рабочем месте и выполняют 1-й комплекс заданий.

5.6. 1-й комплекс заданий включает в себя производство каждой командой в составе двух следственно-оперативных групп (СОГ) на специально обустроенных рабочих местах (площадках) следственных, иных процессуальных действий и оперативно-розыскных мероприятий и составление процессуальных и оперативно-розыскных документов.

5.7. Для выполнения 1-го комплекса заданий устраиваются 11 рабочих мест (площадок). Определение 11 команд, участвующих в выполнении 1-ого комплекса заданий в 1-ый день, определяется жеребьевкой в день приезда команд. Каждая команда выступает в составе двух следственно-оперативных групп по 5 человек каждая. Каждое рабочее место разделяется на две площадки, для работы следственно-оперативной группы №1 и следственно-оперативной

группы №2 по единой следственной ситуации (фабуле учебного уголовного дела). Следственно-оперативная группа №1 начинает работу на специально оборудованной площадке-месте происшествия, размерами около 80 кв.м.

5.8. Все следственные ситуации (фабулы) на каждом рабочем месте (площадке) связаны с разбойным нападением группы лиц из двух человек на водителя с целью завладения материальными ценностями. На месте происшествия предположительно могут быть оставлены следующие группы материальных следов преступления:

- следы, ног (обуви), следы пальцев рук на каких-либо следовоспринимающих объектах (на автомашине, бутылке, иных предметах);
- окурки сигарет, шапка-маска, волосы, бутылка и т.п.

5.9. Правовой статус каждого из участников следственно-оперативной группы определяется самостоятельно до начала учений и заранее сообщается в судейскую коллегия, где ему вручается соответствующий бейдж. Менять статус участника после объявления о начале учений запрещается.

Состав каждой следственно-оперативной группы включает:

- следователь - 2;
- специалист-криминалист - 1;
- оперативный уполномоченный милиции - 2.

5.10.17 июня 2009 г. в 10 часов 00 мин. на ул. Кирова г.Казани двое молодых парней остановили автомашину ВАЗ-2108 (ВАЗ-2106 и т.д.) под управлением гр-на К. и попросили его подвезти их до ул.Пушкина. В салоне автомашины преступники в результате нападения с применением огнестрельного оружия (пистолета, обреза охотничьего оружия и т.п.) или другого предмета, используемого в качестве оружия (ножа, удавки, шила и т.п.) завладели материальными ценностями и документами водителя, после чего скрылись.

Обстоятельства совершения преступления, а также иные фактические данные, за исключением тех, которые изложены в полученной фабуле и обнаружены на месте происшествия, участники команды определяют сами.

По фабуле дела пострадавший запомнил приметы одного из них, которого в последующем будет опознавать. Также этого же нападавшего видел и запомнил очевидец, с которым будет проведено ОРМ «Отождествление личности». На момент прибытия следственно-оперативной группы пострадавший находится на месте совершения преступления возле автомашины. Также около автомашины находится очевидец.

На месте происшествия (в автомашине и возле нее) могут быть обнаружены следы обуви либо пальцев рук на каких-либо следовоспринимающих объектах (на поверхности автомашины, на бутылке, пачке из-под сигарет и

т.п.), окурки сигарет, бейсболка, шапка-маска, бутылка, пачка из-под сигарет, использованная жевательная резинка и т.п.

5.11. Следственно-оперативная группа действует на территории УВД Приволжского района г. Казани.

Участники команды, играющие роль следователей, указывают свои фамилии и статус от имени следственного управления при УВД Приволжского района г. Казани.

Участники команды, играющие роль оперуполномоченных уголовного розыска, указывают свои фамилии и статус от имени отдела уголовного розыска СКМ УВД Приволжского района г. Казани.

Участники команды, играющие роль специалистов-криминалистов, указывают свои фамилии и статус от имени ЭКЦ при МВД РТ.

Участники уголовно-процессуальной деятельности: пострадавший (потерпевший), очевидец (свидетель), подозреваемый выделяются и закрепляются организаторами учений за каждым рабочим местом, инструктируются судебской коллегией до начала учений, при этом они указывают свои фамилии, а также свой домашний адрес по месту жительства в г. Казани. Пострадавший (потерпевший) и очевидец (свидетель) владеют необходимой информацией по конкретной фабуле и участвуют во всех проводимых следственно-оперативными группами мероприятиях.

Понятые, статисты (при производстве опознания) и защитник будут принимать участие в производстве следственных действий условно. Участники команды, играющие роль следователей, в протоколы следственных действий заносят вымышленные Ф.И.О. понятых, статистов и защитника с указанием места их проживания в г. Казани.

Подозреваемый при задержании по подозрению в совершении преступления не оказывает физического сопротивления и добровольно дает необходимые показания при его допросе.

На территории Приволжского района г. Казани находятся:

- 1) Приволжский районный суд г. Казани: г. Казань, ул. Даурская 24;
- 2) Прокуратура Приволжского района г. Казани: г. Казань ул. Шалапина 20;
- 3) Филиал коллегии адвокатов Республики Татарстан по Приволжскому району г. Казани: г. Казань, ул. Павлюхина 32.

Максимальное время на выполнение командами поставленной перед ними служебной задачи (с начала и до сдачи командой (следственно-оперативной группой №1 и следственно-оперативной группой №2) судебской бригаде, обслуживающей конкретное рабочее место, комплекта процессуальных и оперативно-розыскных документов) не может превышать 4-х часов. За превышение установленного лимита времени от общей суммы баллов, набранной командой-

участником по итогам выполнения поставленной задачи интеллектуального этапа, судейской бригадой вычитается в качестве штрафа по одному баллу за минуту. В случае превышения установленного лимита времени на 30 минут, команда получает 0 баллов.

5.12. Действия команд и следственно-оперативных групп

5.12.1. Жеребьевка для определения рабочего места. Начало работы СОГ.

Представитель команды участвует при определении по жребию номера рабочего места с соответствующей фабулой совершенного преступного деяния. После определения номера рабочего места и получения фабулы, он передает ее капитану команды и команда в полном составе перемещается к определенному по жребию рабочему месту. На рабочем месте к этому времени находятся пострадавший (потерпевший) и очевидец (свидетель). Капитан команды знакомит всех членов команды, а также пострадавшего (потерпевшего) и очевидца (свидетеля) с соответствующей фабулой совершенного преступного деяния.

По сигналу, обозначающему начало действий, первая СОГ переходит на огороженную площадку, где приступает к производству осмотра места происшествия и осуществлению процессуальных действий и оперативно-розыскных мероприятий по раскрытию и расследованию противоправного деяния.

Следственно-оперативная группа №2 начинает свою работу после получения разрешения членов судейской бригады, но не ранее чем после принятия устного заявления от пострадавшего и возбуждения уголовного дела следственно-оперативной группой №1.

5.12.2. Показ лица, совершившего разбойное нападение.

Представителям принимающей стороны, выступающим в роли заявителя (потерпевшего) и очевидца (свидетеля), в присутствии одного из судей показывают одного из лиц, совершивших разбойное нападение.

5.12.3. Прием сообщения о преступлении, осмотр места происшествия, возбуждение уголовного дела и производство первоначальных и последующих процессуальных и оперативно-розыскных мероприятий.

Каждая команда, в соответствии с ролевым распределением ее участников и установленным уголовно-процессуальным законодательством, и законом об ОРД, производит необходимые процессуальные действия на месте происшествия, первоначальные следственные действия и оперативно - розыскные мероприятия и оформляет следующие процессуальные и оперативно-розыскные документы и приложения к ним.

5.12.4. Членам **следственно-оперативной группы №1** необходимо следующее.

1. Принять устное заявление о преступлении.

2. Осмотреть место происшествия и процессуально оформить результаты его осмотра.

3. Получить объяснения от пострадавшего и очевидца преступления.

4. Принять решение о возбуждении уголовного дела.

5. Получить образцы для сравнительного исследования.

6. Назначить необходимые судебные экспертизы.

7. Провести необходимые оперативно-розыскные мероприятия.

8. Определить взаимодействие членов следственно-оперативной группы.

Членам **следственно-оперативной группы №2** необходимо следующее.

1. Задержать лицо, подозреваемое в совершении преступления, и оформить уголовно-процессуальное задержание лица по подозрению в совершении преступления.

2. Допросить свидетеля, потерпевшего, подозреваемого.

3. Предъявить для опознания подозреваемого.

4. Получить образцы для сравнительного исследования.

5. Осмотреть изъятые у подозреваемого предметы и составить фототаблицу.

6. Необходимые судебные экспертизы.

7. Провести необходимые оперативно-розыскные мероприятия.

8. Определить взаимодействие членов следственно-оперативной группы.

5.12.5. Членам **следственно-оперативной группы №1** необходимо подготовить и представить судейской бригаде следующие документы:

1. Протокол принятия устного заявления о преступлении;

2. Протокол осмотра места происшествия;

3. План-схему и фототаблицу места происшествия;

4. Упакованные объекты, обнаруженные и изъятые в ходе осмотра места происшествия;

5. Объяснения пострадавшего и очевидца преступления;

6. Постановление о возбуждении уголовного дела;

7. Поручение о производстве отдельных следственных действий (оперативно-розыскных, розыскных мероприятий);

8. Постановление и протокол получения образцов для сравнительного исследования;

9. Постановления о назначении необходимых судебных экспертиз;

10. Документы, связанные с постановкой на криминалистические учеты похищенных вещей, обнаруженных предметов, лиц, совершивших противоправное деяние, и их проверкой;

11. Документы, связанные с розыском лиц, совершивших противоправные деяния.

Фототаблица к протоколу осмотра места происшествия оформляется и распечатывается на рабочем месте. При необходимости для ее распечатывания один из участников команды вместе с судьей переходит на специально оборудованную площадку, где установлены принтеры.

Членам **следственно-оперативной группы №2** необходимо подготовить и представить судейской бригаде следующие документы:

1. Протокол личного досмотра и изъятия в соответствии с Законом РФ «О милиции» и КоАП РФ;
2. Протокол задержания подозреваемого;
3. Протокол допроса свидетеля;
4. Протокол допроса потерпевшего;
5. Протокол допроса подозреваемого;
6. Протокол предъявления лица для опознания;
7. Документы, связанные с получением образцов для сравнительного исследования;
8. Протокол осмотра предметов (документов) с фототаблицей;
9. Постановления о назначении необходимых судебных экспертиз;
10. Документы, связанные с задержанием и розыском лиц, совершивших противоправные деяния;
11. Документы, связанные с постановкой на криминалистические учеты обнаруженных предметов, орудий преступления и их проверкой.

Для производства оперативно-розыскного мероприятия «отождествление личности» по ориентировке участники команды, играющие роль оперуполномоченных уголовного розыска в составе 2-ой СОГ, вместе с судьей переходят на специально оборудованную площадку, где в группе из нескольких человек будет находиться подозреваемое лицо, которое будет ранее показано очевидцу.

5.12.6. Окончание процессуальных действий и оперативно-розыскных мероприятий.

По истечении установленного времени все оформленные документы, подготовленные **следственно-оперативной группой №1 и следственно-оперативной группой №2**, передаются членам судейской бригады для проверки и выставления оценки. Завершить выполнение задания разрешается и до окончания контрольного времени.

5.13. Судейство и критерии оценки действий членов команд-участников

За каждым специально обустроенным рабочим местом (площадкой), закрепляется судейская бригада, состоящая из трех судей. Судейские бригады формируются и распределяются Организационным комитетом.

Судейские бригады оценивают действия каждой команды в целом, а также содержание представленных документов и предметов, исходя из нижеуказанных критериев.

№ п/п	Критерии оценки работы 1-ой СОГ	Максимальное количество баллов
1.	Соблюдение требований норм УПК РФ, умение применять различные тактические приемы при производстве следственных действий, полнота и грамотность составления протоколов следственных действий: 1)Соблюдение норм УПК РФ при производстве осмотра места происшествия и составлении протокола. Умение применять различные тактические приемы осмотра места происшествия. Полнота протокола, умение описывать объекты, качество составления плана-схемы места происшествия. 2)Обоснованность назначения судебных экспертиз. Целесообразность и достаточность вопросов, поставленных перед экспертом. Соответствие постановлений требованиям УПК РФ. 3)Соблюдение требований УПК РФ при вынесении постановления о получении образцов для сравнительного исследования и составлении протокола получения образцов для сравнительного исследования. Итого:	4 3 3 10
2.	Соблюдение требований норм УПК РФ, обоснованность, мотивированность, грамотность при составлении иных процессуальных документов: 1)Соблюдение требований нормативно-правовых актов в ходе принятия сообщения о преступлении и оформления его в виде протокола принятия устного заявления о преступлении. 2)Соответствие постановления о возбуждении уголовного дела требованиям УПК РФ. 3)Соблюдение требований УПК РФ при составлении поручения о производстве отдельных следственных действий (оперативно-розыскных мероприятий). Обоснованность поручения. Целесообразность поставленных в поручении задач. 4)Умение составлять документы, связанные с постановкой на криминалистические учеты похищенных вещей. Итого:	3 3 3 1 10
3.	Умение применять технико-криминалистические средства и методы обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления. Владение способами запечатлевающей судебной фотографии. Качество составления фототаблиц, дактокарт и иных документов. Итого:	10

4.	Умение применять различные тактические приемы при проведении оперативно-розыскных мероприятий. Законность, обоснованность и полнота оперативно-розыскных документов:	
	1)Соблюдение режима секретности при получении, оформлении и сдачи документов оперативно-розыскной деятельности;	2
	2) Проведение первоначального комплекса ОРМ;	3
	3) Полнота и грамотность составления сводки-ориентировки;	2
	4)Соблюдение норм оперативно-розыскного законодательства, оснований и порядка заведения ОПД.	3
	Итого:	10
5.	Групповая сплоченность, согласованность действий, психологическая устойчивость участников команды в ходе выполнения поставленной задачи. Своевременность и полнота выполнения поставленных задач.	10

№ п/п	Критерии оценки 2-ой СОГ	Максимальное количество баллов
1.	Соблюдение требований норм УПК РФ, умение применять различные тактические приемы при производстве следственных действий, полнота и грамотность составления протоколов следственных действий	
	1)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса потерпевшего и при составлении протокола допроса. Полнота показаний потерпевшего.	2
	2)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса свидетеля и при составлении протокола допроса. Полнота показаний свидетеля.	2
	3)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса подозреваемого и при составлении протокола допроса. Полнота показаний подозреваемого.	2
	4)Соблюдение требований УПК РФ при предъявлении лица для опознания и составлении протокола данного следственного действия.	2
	5)Соблюдение требований УПК РФ при составлении протокола осмотра предметов (документов). Полнота протокола, умение описывать объекты.	2
	Итого:	10

	Соблюдение требований норм УПК РФ, обоснованность, мотивированность, грамотность при составлении иных процессуальных документов:	
	1)Соблюдение требований УПК РФ при принятии решения о признании лица потерпевшим.	2
	2)Соблюдение требований УПК при задержании лица по подозрению в совершении преступления и при составлении протокола задержания подозреваемого.	3
	3)Обоснованность назначения судебных экспертиз. Целесообразность и достаточность вопросов, поставленных перед экспертом. Соответствие постановлений требованиям УПК РФ.	2
	4)Соблюдение требований УПК РФ при вынесении постановления о получении образцов для сравнительного исследования и составлении протокола получения образцов для сравнительного исследования.	3
	Итого:	10
3.	Умение применять технико-криминалистические средства и методы обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления. Владение способами запечатлевающей судебной фотографии. Качество составления фототаблиц, дактокарт и иных документов.	
	Итого:	10
4.	Умение применять различные тактические приемы при проведении оперативно-розыскных мероприятий. Законность, обоснованность и полнота оперативно-розыскных документов.	
	1) Соблюдение режима секретности при получении, оформлении и сдачи документов оперативно-розыскной деятельности;	2
	2) Соблюдение норм оперативно-розыскного законодательства при ведении ОПД;	4
	3) Грамотность составления рапорта по результатам проведения оперативно-розыскного мероприятия «отождествление личности»;	2
	4) Навыки в проведении личного досмотра задержанного лица и соблюдение требований нормативных правовых актов при составлении протокола личного досмотра.	2
	Итого:	10
5.	Групповая сплоченность, согласованность действий, психологическая устойчивость участников команды в ходе выполнения поставленной задачи. Своевременность и полнота выполнения поставленных задач.	10

Максимальное количество баллов, которое может набрать команда за выполнение 1-го комплекса заданий, составляет 100 баллов. Из них 50 баллов мо-

жет набрать следственно-оперативная группа №1 и 50 баллов -следственно-оперативная группа №2.

За каждый дополнительно подготовленный в соответствии с фабулой дела уголовно-процессуальный или оперативно-розыскной документ, не указанный в план-задании, команда-участник получает до 2 баллов, но не более 20 баллов за общее количество дополнительных документов по работе каждой СОГ.

Раздел 6. Проверка индивидуальной профессиональной подготовленности курсантов и слушателей вузов МВД России

Проверка индивидуальной профессиональной подготовленности выпускников ВУЗов МВД России в ходе финального этапа ОТУ осуществляется по двум направлениям:

- преодоление тактико-специальной полосы;
- выполнение скоростной стрельбы из пистолета.

Для выполнения вышеуказанных упражнений участник прибывает к месту выдачи-приема оружия, где получает: боевой пистолет, 1 магазин и восемь патронов. Снаряжает магазин и сдает их представителю команды. Пистолет без магазина убирает в кобуру, после чего убывает к месту старта на тактико-специальной полосе, куда участник должен прибыть не позже, чем за 10 мин. до времени, определенном при жеребьевке команд, и указанном в стартовом протоколе. Судья при участниках проверяет экипировку членов команды (форменную одежду, головной убор, обувь, наличие кобуры, пистолета и пистолетного шнура). В соответствии со временем, определенном при жеребьевке команд и указанном в стартовом протоколе, участники команды принимают старт и преодолевают дистанцию и препятствия, расположенные на маршруте тактико-специальной полосы.

После финиша на тактико-специальной полосе (время преодоления полосы фиксируется в протоколе), участник не останавливаясь и не переходя на шаг, легким бегом направляется к месту выдачи-приема оружия и боеприпасов. Если участник остановился или перешел на шаг до места выдачи-приема оружия - он получает замечание, если участник не отреагировал на замечание судьи и продолжает идти или стоять, ему назначается штраф, равный 10 сек, который приплюсовывается к времени преодоления тактико-специальной полосы. На месте выдачи-приема оружия и боеприпасов он предъявляет служебное удостоверение и получает у представителя команды один заранее снаряженный магазин. Магазин вставляет в основание рукоятки пистолета и выдвигается на исходный рубеж. На исходном рубеже докладывает о готовности к стрельбе и по сигналу таймер-секундомера приступает к выполнению упражнения. После окончания стрельбы (время выполнения упражнения фиксируется в протоколе)

производит необходимые действия по разряжанию пистолета. Предъявляет оружие к осмотру, после чего убирает пистолет в кобуру и выдвигается к месту выдачи-приема оружия, где сдает боевое оружие представителю команды. После чего убывает к месту дислокации команды, где ожидает объявления результатов своего выступления.

6.1. Преодоление тактико-специальной полосы

Прохождение тактико-специальной полосы проводится в форме контрольного маршрута с выполнением набора специальных заданий (преодоления различных препятствий).

Тактико-специальная полоса предполагает преодоление этапов в экстремальной ситуации.

Победитель (личное первенство) определяется временем преодоления финиша каждым участником команды и сумме штрафных баллов, набранных на всех этапах контрольного маршрута. Штрафное время начисляется:

в случае срабатывания растяжки – 3 сек. каждому участнику команды;
выход за маркированную линию полосы – 30 сек. участнику команды, допустившему нарушение.

На «СТАРТ» вызывается группа из 10 (десяти) участников, из которых две девушки.

Командное место определяется по наименьшей сумме мест семи лучших участников команды, из них не менее одного женского пола. Определение личных мест участников мужского и женского полов производится отдельно.

Вмешательство в действия команды с момента старта до финиша со стороны ее руководителя не допускается и штрафуеться снятием команды с этапа соревнования.

При невыполнении требований судей на объектах тактико-специальной полосы участник соревнования снимается с дистанции.

Судейская коллегия оставляет за собой право изменять порядок прохождения и количество этапов, о чем ставятся в известность руководители команд до начала соревнований.

Преодоление тактико-специальной полосы препятствий проводится в порядке, обозначенном на схеме (приложение №1).

Элементы тактико-специальной полосы:

Предстартовый инструктаж, проверка экипировки. Старт.

1. Участок – 200 м по грунтовой дороге.
2. Участок – 80 м по асфальтированной дороге.
3. Участок – 375 м по пересеченной местности.

4. Маркированный маршруту, минированный растяжками, малозаметными препятствиями.
5. Глубокий ров.
6. Яма с водой.
7. Поваленное дерево.
8. Участок – 60 м по асфальтированной дороге.
9. Участок – 160 м по грунтовой дороге.
10. Мостки.
11. Участок – 100 м по асфальтированной дороге.
12. Участок – 150 м по преодолению стандартной полосы препятствий.
9. Участок – 75 м по пересеченной местности.
10. Участок – 130 м по асфальтированной дороге с дымовой завесой.
11. Участок – 325 м по пересеченной местности.
12. Участок – подъем- спуск по канату.
13. Стрельба из пистолета Макарова

6.2. Скоростная стрельба из пистолета Макарова

Скоростная стрельба из пистолета Макарова выполняется по неподвижным целям после передвижения с переносом огня в глубину и по фронту.

Примерная схема расположения рубежей и мишеней при выполнении специального упражнения для стрельбы из пистолета Макарова показана на схеме (приложение № 2).

Требования к оружию: пистолет Макарова или его модификации, натяжение спуска - не менее 2 кг. При отсутствии оружия командам-участницам могут быть предоставлены пистолеты ПМ стандартного образца и 16 патронов на каждого участника, (в т.ч. для пристрелки). Для выполнения упражнения используются только патроны без стального сердечника. Упражнение выполняется в защитных очках. В оружии, предоставленном организаторами, запрещается замена частей УСМ и целиков.

Контроль оружия осуществляется за 10-15 мин. перед стрельбой в специально отведенном для этого месте.

Команды-участницы прибывают на соревнования со своим оружием и боеприпасами. Участникам предоставляется время для приведения оружия к нормальному бою в 25 метровом тире. Организаторы предоставляют командам-участницам необходимое количество мишеней № 4 (грудная фигура с кругами).

Расстановка мишеней определяется оргкомитетом учений. Мишенная обстановка предъявляется участникам в ходе пристрелки.

6.2.1. Условия упражнения

Цели: восемь мишеней. Мишенями являются металлические тарелки квадратной формы белого цвета 20X20 см.

Четыре поражаемые мишени установлены на высоте от 0,25 до 0,5 м от уровня земли на расстоянии 6-7 м от огневого рубежа.

Четыре поражаемые мишени установлены на высоте от 0,5 до 1 метра от уровня земли на расстоянии 10-15 м от огневого рубежа.

Огневой рубеж - прямоугольник 2 м в глубину и 4 м в ширину.

Исходный рубеж: 20 м от огневого рубежа.

Количество патронов: 8 шт. (восемь патронов в одном магазине).

Положение для стрельбы: стоя или с колена (определяемое стрелком в зависимости от обзора и расположения целей).

Мишень считается пораженной, если она упала.

Результат определяется: временем, затраченным на выполнение упражнения от старта до последнего выстрела, фиксируемого стрелковым таймером-секундомером, и штрафами за непораженные мишени (по 10 сек. каждый штраф).

Максимальное время на выполнение упражнения (с учетом устранения задержек и поломок пистолета при стрельбе) – три минуты.

6.2.2. Порядок выполнения упражнения

Участники команды выполняют упражнение поочередно, по мере прибытия к месту стрельбы.

Перед выполнением упражнения участник предъявляет служебное удостоверение судье при участниках и по его команде получает в зоне безопасности у представителя команды снаряженный магазин (восемь патронов в одном магазине), с которым выдвигается на исходный рубеж.

На исходном рубеже по команде «Заряжай», вставляет в основание рукоятки пистолета магазин с восемью патронами и убирает пистолет в кобуру, после чего докладывает о готовности к стрельбе.

Судья, руководитель стрельбы, проверяет готовность стрелка и включает стрелковый таймер-секундомер. По сигналу таймера (команде судьи "Вперед!" или по взмаху его руки - дублирующими сигнал таймера) участник выдвигается в сторону огневого рубежа. На огневом рубеже он извлекает пистолет из кобуры, выключает предохранитель, досылает патрон в патронник и ведет огонь по мишеням в произвольном порядке, при необходимости перемещаясь по огневому рубежу и меняя изготoвки по своему усмотрению.

Время окончания упражнения определяется стрелковым таймером-секундомером по последнему выстрелу.

По окончании упражнения участник выполняет действия по разряжению и осмотру оружия, предъявляет пистолет судье к осмотру, убирает оружие в кобуру и выдвигается к месту выдачи-приемки оружия, где сдает боевой пистолет представителю команды. Все задержки при стрельбе, поломки частей пистолета и др. стрелок устраняет в ходе выполнения упражнения самостоятельно в течение времени, отведенного на выполнение упражнения.

Стрельба ведется только из индивидуального оружия, передавать оружие друг другу запрещено (140 штрафных секунд).

Стрелок, допустивший нарушение мер безопасности (направил оружие, независимо от того заряжено оно или нет, на людей или в направлении их возможного появления) отстраняется судьей от выполнения упражнения. Участник, допустивший падение на грунт заряженного пистолета, до или во время выполнения упражнения отстраняется судьей от выполнения упражнения, как не владеющий навыками обращения с оружием.

За грубое нарушение мер безопасности (выстрел до команды или вне огневого рубежа) участник дисквалифицируется, и все его результаты на предыдущих этапах аннулируются.

ПРАВИЛА

проведения оперативно-тактических учений

1. Следственно-оперативная группа

1.1. Следственно-оперативные группы «расследуют» разбойное нападение на гражданина К. по следующей примерной фабуле: 17 июня 2009 г. в 10 часов 00 мин. на ул.Кирова г.Казани двое молодых парней остановили автомашину ВАЗ-2108 (ВАЗ-2106 и т.д.) под управлением гр-на К. и попросили его подвезти их до ул.Пушкина. В салоне автомашины в результате нападения с применением огнестрельного оружия (пистолета, обрез а охотничьего оружия и т.п.) или другого предмета, используемого в качестве оружия (ножа, удавки, шила и т.п.) преступники завладели материальными ценностями и документами водителя, после чего скрылись.

Обстоятельства совершения преступления, а также иные фактические данные, за исключением тех, которые изложены в полученной фабуле и обнаружены на месте происшествия, участники команды определяют сами.

На месте происшествия (в автомашине и возле нее) могут быть обнаружены следы: обуви либо пальцев рук на каких-либо следовоспринимающих объектах (на поверхности автомашины, на бутылке, пачке из-под сигарет и т.п.); окурки сигарет, бейсболка, шапка-маска, бутылка, пачка из-под сигарет, использованная жевательная резинка и т.п.

До начала учений все 10 участников каждой команды указывают свой правовой статус одного из субъектов уголовно-процессуальной или оперативно-розыскной деятельности.

1.2. Судьи на площадках, руководствуясь уголовно-процессуальным, оперативно-розыскным законодательством и другими нормативными и правовыми актами, оценивают качество оформленных процессуальных документов и материалов оперативно-розыскной деятельности по балльной системе. За нарушение режима секретности при получении, оформлении и сдачи документов оперативно-розыскной деятельности участник команды, играющий роль оперуполномоченного уголовного розыска, по решению судей на учебном месте и с согласия главного судьи по следственно-оперативным группам отстраняется на этот день от участия в учениях и замене не подлежит.

Максимальное количество баллов, которое может набрать команда-участник за выполнение 1-ого комплекса упражнений, составляет 100 баллов.

За каждый дополнительно подготовленный в соответствии с фабулой дела уголовно-процессуальный или оперативно-розыскной документ, не указанный в план-задании, команда-участник получает до 2 баллов, но не более 20 баллов за общее количество дополнительных документов по работе каждой СОГ.

1.3. При выставлении оценок судьи руководствуются следующими критериями:

1. Соблюдение требований нормативных правовых актов в ходе принятия сообщения о преступлении и оформления его в виде протокола принятия устного заявления о преступлении.

2. Соблюдение норм УПК РФ при производстве осмотра места происшествия и составлении протокола. Умение применять различные тактические приемы осмотра места происшествия. Полнота протокола, умение описывать объекты, качество составления плана-схемы места происшествия.

3. Умение применять технико-криминалистические средства и методы в целях обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления.

4. Владение способами запечатлевающей криминалистической фотографии. Качество составления фототаблицы.

5. Обоснованность назначения судебной экспертизы. Целесообразность и достаточность вопросов, поставленных перед экспертом. Соответствие постановлению требованиям УПК РФ.

6. Соответствие постановления о возбуждении уголовного дела требованиям УПК РФ.

7. Соблюдение требований УПК РФ при составлении поручения о производстве отдельных следственных действий (оперативно-розыскных меро-

приятый). Обоснованность поручения. Целесообразность поставленных в поручении задач.

8. Соблюдение требований УПК РФ при принятии решения о признании лица потерпевшим, производства допроса потерпевшего. Полнота показаний потерпевшего. Соответствие протокола допроса потерпевшего требованиям УПК РФ.

9. Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса свидетеля. Полнота показаний свидетеля. Соответствие протокола допроса свидетеля требованиям УПК РФ.

10. Соблюдение норм оперативно-розыскного законодательства, оснований и порядка заведения ОПД. Полнота и грамотность составления необходимых оперативно-служебных документов и сводки-ориентировки.

11. Согласованность действий каждого из участников команды в ходе выполнения поставленной задачи.

12. Соблюдение требований УПК РФ при вынесении постановления о получении образцов для сравнительного исследования и составлении протокола получения образцов для сравнительного исследования. Качество дактилокарт (потерпевшего и подозреваемого).

13. Правильность оформления задания лицам, оказывающим конфиденциальное сотрудничество на контрактной основе.

14. Грамотность составления рапорта по результатам проведения оперативно-розыскного мероприятия «отождествление личности».

15. Соблюдение требований УПК РФ при предъявлении лица для опознания и составлении протокола данного следственного действия.

16. Соблюдение требований УПК РФ при задержании лица по подозрению в совершении преступления и составлении протокола задержания подозреваемого.

17. Умение проводить личные досмотры задержанных лиц и соблюдение требований нормативных правовых актов при составлении протокола личного досмотра.

18. Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса подозреваемого и составлении протокола. Полнота показаний подозреваемого.

19. Соблюдение требований УПК РФ при составлении протокола осмотра предметов, изъятых у задержанного. Полнота протокола осмотра.

20. Использование учетов ОВД при раскрытии преступлений. Правильность и полнота составления учетно-регистрационных и иных документов.

2. Скоростная стрельба из пистолета

2.1. Стрельба выполняется одиночным участником в тире, по мере прибытия к месту стрельбы.

Участник после финиша на тактико-специальной полосе, не останавливаясь и не переходя на шаг, легким бегом направляется к месту выдачи-приема боеприпасов. Если участник остановился или перешел на шаг до места выдачи-приема боеприпасов - он получает замечание, если участник не отреагировал на замечание судьи и продолжает идти или стоять ему назначается штраф, равный 10 сек, который приплюсовывается к времени преодоления тактико-специальной полосы. На месте выдачи-приема боеприпасов он получает у представителя команды ранее снаряженный магазин и выдвигается на исходный рубеж. По команде судьи на линии огня «Заряжай» участник вставляет магазин, снаряженный восемью патронами, в основание рукоятки пистолета, после чего докладывает о готовности к стрельбе и по сигналу таймер-секундомера приступает к выполнению упражнения.

Стрельба ведется только из индивидуального оружия, передавать оружие друг другу запрещено.

При наличии задержек при стрельбе участник определяет причину задержки, и самостоятельно ее устраняет. В случае поломки деталей пистолета, под контролем судьи на линии огня разряжает пистолет и предъявляет его к осмотру, затем производит его разборку и докладывает судье на линии огня о необходимости замены определенных частей пистолета. Представитель команды предает запасные части или другой пистолет судье на линии огня, который передает их участнику, после чего участник выполняет упражнение заново.

По окончании стрельбы (время выполнения упражнения фиксируется в протоколе) участник докладывает «Стрельбу закончил!», производит необходимые действия по разряжанию пистолета. Предъявляет оружие к осмотру, после окончания осмотра нажатием кнопки затворной задержки возвращает затвор в исходное положение, включает предохранитель, после чего убирает пистолет в кобуру.

2.2. Судья на линии мишени с помощником определяют количество пораженных целей (цель считается пораженной, если она упала), заносят результат стрельбы и количество штрафов в протокол команды, протокол предъявляют участнику, который удостоверяет правильность результата личной подписью и выдвигается к месту выдачи-приема оружия, где сдает боевое оружие представителю команды.

Представитель команды может наблюдать за мишенями с помощью оптической трубы, с линии пункта боепитания. После занесения результатов в протокол команды, пораженные мишени устанавливаются на свои места

3. Преодоление тактико-специальной полосы

3.1. Бег выполняется с боевым оружием по пересеченной местности (1700 м) (см. приложение 1). При выполнении бега пистолет должен быть прикреплен к пистолетному (револьверному) шнуру. Старт участников в команде осущест-

вляется группами по 10 человек (в том числе две девушки), исходное положение - стоя перед линией старта. Результат участника может быть аннулирован при сходе участника с трассы тактико-специальной полосы с целью ее сокращения или невыполнении команд судьи-контролера.

3.2. Преодоление отдельных элементов тактико-специальной полосы производится следующим образом:

1. участок – 200 м по грунтовой дороге; гладкий бег по песчаному грунту;
2. участок – 80 м по асфальтированной дороге; гладкий бег по асфальту;
3. участок – 375 м, ускоренное передвижение по пересеченной местности по маркированному маршруту, минированному растяжками, малозаметными препятствиями:
4. бег по пересеченной местности;
5. глубокий ров, участники соревнования самостоятельно выбирают способ преодоления препятствия;
6. яма с водой, задержка при падении в яму с водой входит в общее время преодоления полосы;
7. поваленное дерево; участники соревнования самостоятельно выбирают способ преодоления препятствия.
8. участок – 60 м по асфальтированной дороге; гладкий бег по асфальту.
9. участок – 160 м по грунтовой дороге:
10. бег по проселочной дороге;
11. мостки;
12. участок – 100 м по асфальтированной дороге; гладкий бег по асфальту.
13. участок – 150 м по полосе препятствий:
14. лабиринт;
15. забор, преодолевается сверху;
16. разрушенная лестница, первая перекладина преодолевается сверху, остальные снизу;
17. разрушенная стенка, участники соревнования самостоятельно выбирают способ преодоления препятствия;
18. покрышки, участники соревнования преодолевают данное препятствие, наступая только на покрышки. При касании земли преодолевают препятствие повторно;
19. участок – 50 м по завалу, препятствие преодолевается по маркированному коридору;
20. участок – 75 м по пересеченной местности.
21. участок – 130 м по асфальтированной дороге с дымовой завесой. При схождении (не прохождении) данного препятствия участник снимается с соревнования;

22. участок – 325 м по пересеченной местности; участники соревнования самостоятельно выбирают способ преодоления препятствия;

21. участок – подъем-спуск по канату; подъем и спуск без использования веревки штрафуются 10 сек. и препятствие преодолевается повторно.

Личное первенство определяется по результатам секундомеров (среднее арифметическое значение показаний секундомеров главного судьи, судьи на финише и судьи-секретаря), итоговое время для личного и командного зачета определяется с учетом штрафов.

Протокол **результатов деятельности следственно-оперативной группы**

Команда

Учебное место _____

Время начала ОТУ ч. _____ мин.

Время окончания ОТУ ч. _____ мин.

Состав участников

№ п/п	Статус участника	Ф. И. О. участника СОГ №	Ф. И. О. участника СОГ №
1.	Следователь 1		
2.	Следователь 2		
3.	Оперуполномоченный уголовного розыска 1		
4.	Оперуполномоченный уголовного розыска 2		
5.	Специалист - криминалист		

№ п/п	Критерии оценки работы 1-ой СОГ	Максимальное количество баллов	Основные ошибки	Результат
1.	Соблюдение требований норм УПК РФ, умение применять различные тактические приемы при производстве следственных действий, полнота и грамотность составления протоколов следственных действий:			
	1)Соблюдение норм УПК РФ при производстве осмотра места происшествия и составлении протокола. Умение применять различные тактические приемы осмотра места происшествия. Полнота протокола, умение описывать объекты, качество составления плана- схемы места происшествия.			
	2)Обоснованность назначения судебных экспертиз. Целесообразность и достаточность вопросов, поставленных перед экспертом. Соответствие постановлений требованиям УПК РФ.			

	3)Соблюдение требований УПК РФ при вынесении постановления о получении образцов для сравнительного исследования и составлении протокола получения образцов для сравнительного исследования.			
	Итого:			
2.	Соблюдение требований норм УПК РФ, обоснованность, мотивированность, грамотность при составлении иных процессуальных документов:			
	1)Соблюдение требований нормативно-правовых актов в ходе принятия сообщения о преступлении и оформления его в виде протокола принятия устного заявления о преступлении.			
	2)Соответствие постановления о возбуждении уголовного дела требованиям УПК РФ.			
	3)Соблюдение требований УПК РФ при составлении поручения о производстве отдельных следственных действий (оперативно-розыскных мероприятий). Обоснованность поручения. Целесообразность поставленных в поручении задач.			
	4)Умение составлять документы, связанные с постановкой на криминалистические учеты похищенных вещей.			
	Итого:			
3.	Умение применять технико-криминалистические средства и методы обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления. Владение способами запечатлевающей судебной фотографии. Качество составления фототаблиц, дактокарт и иных документов.			
	Итого:			
4.	Умение применять различные тактические приемы при проведении оперативно-розыскных мероприятий. Законность, обоснованность и полнота оперативно-розыскных документов:			
	1)Соблюдение режима секретности при получении, оформлении и сдачи документов оперативно-розыскной деятельности;			
	2) Проведение первоначального комплекса ОРМ;			
	3) Полнота и грамотность составления сводки-ориентировки;			
	4)Соблюдение норм оперативно-розыскного законодательства, оснований и порядка заведения ОПД.			
	Итого:			
5.	Групповая сплоченность, согласованность действий, психологическая устойчивость участников команды в ходе выполнения поставленной задачи. Своевременность и полнота выполнения поставленных задач.			

№ п/п	Критерии оценки работы 2-ой СОГ	Максимальное количество баллов	Основные ошибки	Результат
1.	Соблюдение требований норм УПК РФ, умение применять различные тактические приемы при производстве следственных действий, полнота и грамотность составления протоколов следственных действий			
	1)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса потерпевшего и при составлении протокола допроса. Полнота показаний потерпевшего.			
	2)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса свидетеля и при составлении протокола допроса. Полнота показаний свидетеля.			
	3)Соблюдение требований УПК РФ в ходе производства допроса подозреваемого и при составлении протокола допроса. Полнота показаний подозреваемого.			
	4)Соблюдение требований УПК РФ при предъявлении лица для опознания и составлении протокола данного следственного действия.			
	5)Соблюдение требований УПК РФ при составлении протокола осмотра предметов (документов). Полнота протокола, умение описывать объекты.			
	Итого:			
2.	Соблюдение требований норм УПК РФ, обоснованность, мотивированность, грамотность при составлении иных процессуальных документов:			
	1)Соблюдение требований УПК РФ при принятии решения о признании лица потерпевшим.			
	2)Соблюдение требований УПК при задержании лица по подозрению в совершении преступления и при составлении протокола задержания подозреваемого.			
	3)Обоснованность назначения судебных экспертиз. Целесообразность и достаточность вопросов, поставленных перед экспертом. Соответствие постановлений требованиям УПК РФ.			
	4)Соблюдение требований УПК РФ при вынесении постановления о получении образцов для сравнительного исследования и составлении протокола получения образцов для сравнительного исследования.			
	Итого:			
3.	Умение применять технико-криминалистические средства и методы обнаружения, фиксации и изъятия следов преступления. Владение способами запечатлевающей судебной фотографии. Качество составления фототаблиц, дактокарт и иных документов.			
	Итого:			
4.	Умение применять различные тактические приемы при проведении оперативно-розыскных мероприятий. Законность, обоснованность и полнота оперативно-розыскных документов.			

	1)Соблюдение режима секретности при получении, оформлении и сдачи документов оперативно-розыскной деятельности;			
	2)Соблюдение норм оперативно-розыскного законодательств при ведении ОПД;			
	3)Грамотность составления рапорта по результатам проведения оперативно-розыскного мероприятия «отождествление личности»;			
	4)Навыки в проведении личного досмотра задержанного лица и соблюдение требований нормативных правовых актов при составлении протокола личного досмотра.			
	Итого:			
5.	Групповая сплоченность, согласованность действий, психологическая устойчивость участников команды в ходе выполнения поставленной задачи. Своевременность и полнота выполнения поставленных задач.			

Максимальное количество баллов, которое может набрать команда за выполнение 1-го комплекса заданий, составляет 100 баллов. Из них 50 баллов может набрать следственно-оперативная группа №1 и 50 баллов - следственно-оперативная группа №2.

За каждый дополнительно подготовленный в соответствии с фабулой дела уголовно-процессуальный или оперативно-розыскной документ, не указанный в план-задании, команда-участник получает до 2 баллов, но не более 20 баллов за общее количество дополнительных документов по работе каждой СОГ.

Главный судья

Главный секретарь

№ п/п	Критерии оценки по линии оперативно-розыскной деятельности	Количество баллов	Причины снижения
1.	Проведение первоначального комплекса ОРМ:	<i>Всего: 2</i>	
1.1	Установление свидетелей и очевидцев	1	
1.2	Проведение поквартирного обхода	1	
2.	Заведение ОПД	<i>Всего: 5</i>	
2.1	Наличие ориентировок	1	
2.2	Наличие необходимых для заведения ОПД документов (постановление, копия пост. о возб. уг. дела, материалы ОРД)	1	
2.3	Составление плана ОРМ по ОПД	1	
2.4	Наличие выдвинутых версий	1	
2.5	Правильность составления оперативных документов	1	
3	Наличие ориентировок	1	
4.	Соблюдение режима секретности	1	
5.	Организация взаимодействия с другими службами ОВД (подразделения СТМ и ОПП)	1	

Критерии оценки

Примечание: Общее максимальное допустимое количество баллов по всем критериям не может превышать 10 баллов. Отсутствие обращений к оперативным учетам снижает общую оценку на один балл и отсутствие: самого ОПД на пять; в ОПД менее 10 документов на один; ориентировок на один; рапорт о постановке на учет похищенных вещей; обзорной справки по ОПД на один; наличие менее трех версий по ОПД на один балл соответственно.

Предложения в изменения критерии оценки действий СОГ по ОРД:

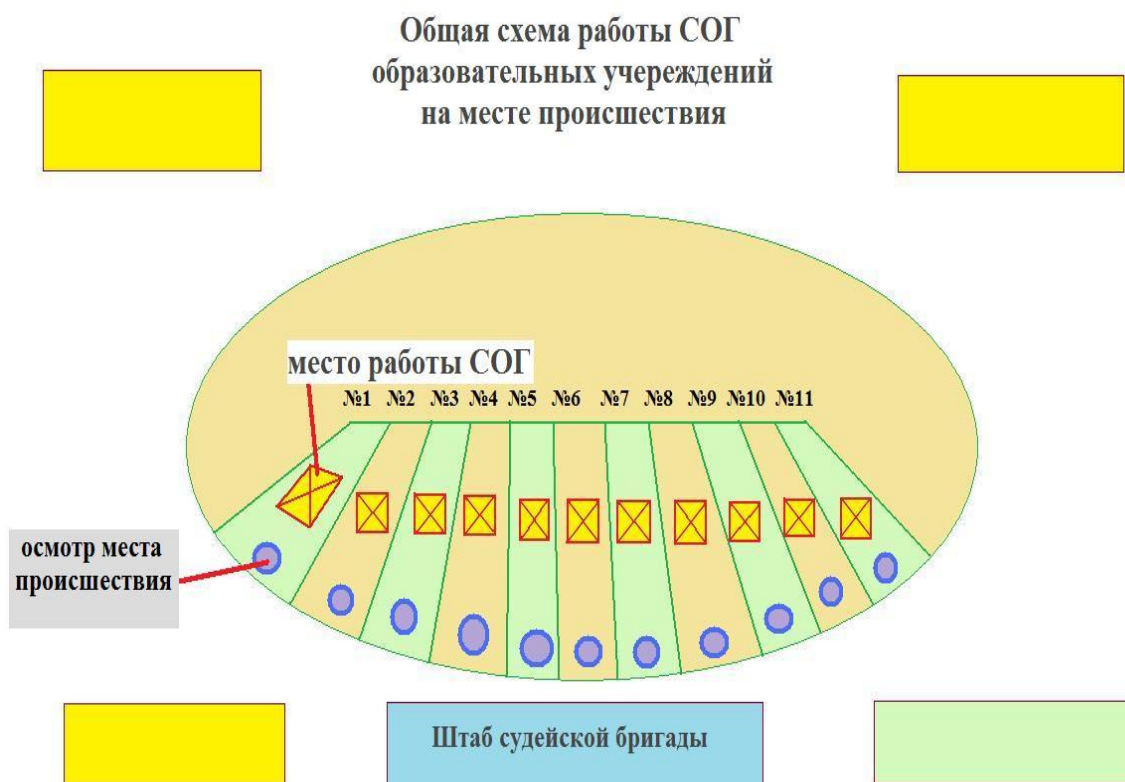
- в пунктах 1 (или 2) и 4 увеличить количество оцениваемых действий до 12 баллов в каждом;
- соответственно, в п.4 уменьшить количество оцениваемых баллов с 10 до 6.

Таким образом, общее количество оцениваемых баллов останется прежним - 50 баллов.



Состав СОГ

СОГ 1	СОГ 2
Следователь 1	Следователь 1
Следователь 2	Следователь 2
Оперуполномоченный 1	Оперуполномоченный 1
Оперуполномоченный 2	Оперуполномоченный 2
Специалист-криминалист	Специалист-криминалист
Потерпевший	Потерпевший
Свидетель	Свидетель
Подозреваемый	Подозреваемый



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ОЛЕГ ПЕТРОВИЧ КУБАСОВ

**ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
В ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ**

Монография

Корректор Н.А. Климанова
Компьютерная верстка О.П. Кубасов

Подписано в печать 19.01.2015
Формат 60×90 1/16 Усл. печ. л. 10,4 Тираж 30

Издательство КЮИ МВД России
420108, г.Казань, ул. Магистральная, 35