

МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

А.А. Илиджев

**Дидактическая система
компетентностно-ориентированного
обучения в образовательных
организациях МВД России**

Монография

КАЗАНЬ 2018

ББК 74.48

И 43

Одобрено редакционно-издательским советом КЮИ МВД России

Рецензенты

Доктор юридических наук, профессор А.В. Варданян
(Ростовский юридический институт МВД России)

Доктор педагогических наук, профессор П.Н. Осипов
(Казанский национальный исследовательский
технологический университет)

Доктор педагогических наук, доцент А.Н. Григорьев
(Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета
МВД России)

Илиджев А.А.

И 43 Дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России : монография / А.А. Илиджев. – Казань : КЮИ МВД России, 2018. – 404 с.

В монографическом исследовании раскрываются дидактические основы компетентностно-ориентированного обучения, обеспечивающего формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций будущих офицеров полиции, разработаны и обоснованы проектно-технологическая модель, принципы отбора и алгоритм многоуровневого проектирования содержательного компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России.

Работа адресована представителям научно-педагогического состава образовательных организаций МВД России, а также докторантам, адъюнктам и соискателям ученых степеней в области педагогических наук.

ISBN 978-5-906977- 29-8

ББК 74.48

© Илиджев А.А., 2018
© КЮИ МВД России, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций в вузах МВД России.....	19
1.1. Историко-педагогические предпосылки компетентностного подхода в образовании	19
1.2. Содержание и сущность общекультурных и профессиональных компетенций как интегративных образовательных результатов.....	52
1.3. Особенности компетентностно-ориентированного обучения в вузе	69
Выводы	85
Глава 2. Концепция дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения курсантов вузов МВД России на основе проектно-технологического подхода	89
2.1. Проектно-технологический подход к организации компетентностно-ориентированного обучения	90
2.2. Проектно-технологическая модель дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения	112
2.3. Дидактические принципы реализации проектно-технологического подхода к формированию профессиональных компетенций	129
Выводы.....	143
Глава 3. Проектирование целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения	144
3.1. Проблема целеполагания в теории и практике высшего образования.....	144
3.2. Технология целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении	160
3.3. Общекультурные и профессиональные компетенции как цель образования будущего офицера полиции	191
3.4. Оценка работодателями сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России (на примере Республики Татарстан)	214
Выводы	232

Глава 4. Проектирование содержательного компонента компетентностно-ориентированного обучения	243
4.1. Анализ основных подходов к проектированию содержания образования	243
4.2. Инновационный опыт проектирования содержания компетентностно-ориентированного обучения	260
4.3. Проектно-технологическая модель содержания компетентностно-ориентированного обучения	280
Выводы	290
 Глава 5. Проектирование процессуального и контрольно-оценочного компонентов дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения	293
5.1. Роль и место процессуального компонента в дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения курсантов	293
5.2. Проектирование контрольно-оценочного компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.....	326
5.3. Опытно-экспериментальная проверка эффективности дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.....	359
Выводы	377
 Заключение	382
 Список литературы	390
 Приложения	399

ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие в России отмечается снижение уровня профессионализма работников в разных сферах деятельности (промышленность, сельское хозяйство, экономика, экология, медицина, образование, культура, спорт и др.). Особенно остро это касается сферы правоохранительной деятельности, в силу чего актуализировалась проблема недоверия граждан сотрудникам полиции. Так, по данным социологических исследований, 63% граждан не доверяют полиции, 53% граждан считают, что в полиции царит произвол и беззаконие, 57% граждан полагают, что российская полиция разлагается изнутри и этот факт подтверждается многочисленными преступлениями, совершенными полицейскими. Именно поэтому 73% граждан чувствуют себя незащищенными от полицейского произвола. В.Е. Гимпельсон, Г.А. Монусова отмечают устойчивость приведенных данных на протяжении последних 8 лет и слабое их изменение после реформы с переименованием милиции в полицию. Эти факты говорят о том, что в обществе актуализирован социальный заказ на повышение профессиональной компетентности работников полиции.

Между тем анализ реальной практики правовой подготовки курсантов вузов МВД России показывает, что имеет место целый ряд недостатков. Так, по нашим данным, которые согласуются с результатами исследований и других авторов, профессиональная подготовка курсантов вузов МВД России характеризуется тем, что ее цели и содержание недостаточно отражают потребности социальной практики, требования личности, общества и государства к профессиональной компетентности выпускников. Процесс обучения в высшей школе МВД России отличается доминированием традиционных форм и методов обучения, недостаточным использованием возможностей проектных технологий, позволяющих моделировать будущую профессиональную деятельность. Контроль и оценка качества профессио-

нальной подготовки ориентированы главным образом на выявление теоретических знаний, оставляя в тени вопросы контроля реальной готовности к профессиональной деятельности, их способности и готовности применять предметные знания и умения для решения профессиональных задач, носящих комплексный характер. Недооценивается воспитательный потенциал процесса обучения, что выражается в недостаточном внимании преподавателей к вопросам формирования профессионально значимых личностных качеств в процессе обучения.

Основой профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России является ее содержание, носителем которого служат, прежде всего, учебники и учебные пособия. Анализ состояния современного правового знания (по результатам изучения учебников по правовым дисциплинам для высшей школы МВД России) позволил сделать вывод об отсутствии целостности в его составе. В целом можно констатировать, что содержание подавляющего большинства учебников по правовым дисциплинам ориентировано на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, ориентированные на реализацию других функций (развивающей, воспитательной, проектировочной, рефлексивной и др.), отражены либо частично, либо вовсе отсутствуют.

Качество образования будущих офицеров полиции, обеспеченное существующей образовательной системой, перестало удовлетворять ожиданиям общества, государства и каждого его гражданина. Нарастает осознание необходимости поиска его новой модели, адекватной вызовам современности, основанной на компетентностном подходе. Обеспечить, на государственном уровне, ее трансляцию в образование будущих офицеров призваны Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), которые ориентированы на компетенции как результаты образования.

Опыт реализации федеральных образовательных стандартов высшего образования выявил ряд трудностей, являющихся следствием нерешенности проблемы формирования структуры содержания обучения в компетентностной модели. Процесс проектирования содержания обучения носит пока несистемный, случайный характер — он полон противоречий и неопределенностей, которые заслоняют

смысл необходимых и важных преобразований. Об этом говорит введение и обсуждение новой редакции стандартов (ФГОС ВО 3+). Новая версия – это доведение до логического завершения, до реализации в полной мере их ключевой идеи: она регламентирует только конечные результаты образовательного процесса, описанные в форме компетенций в соответствии с видами деятельности будущего выпускника образовательной программы, проектирование же содержания процесса, обеспечивающего достижение заданных результатов, – это дело вуза, кафедры. Стандарт дает им полную академическую свободу в его проектировании и реализации.

В новой редакции снимается дисциплинарная регламентация в виде изначально задаваемой структуры дисциплин (в то время как в начальной версии стандарта регламентировалось 50% обязательных дисциплин в каждом из трех задаваемых циклов), что приводит к еще большей неопределенности в проектировании содержания образовательных программ. В силу этого проектировщики остаются на позициях традиционной модели содержания обучения, которая концентрирует внимание на дисциплинарных параметрах процесса. Но для достижения новых результатов – освоения компетенций и формирования компетентности выпускника – эта модель уже недостаточна, поскольку компетентностный подход акцентирует внимание на конечном результате образовательного процесса.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» регламентирует основные положения разработки образовательных программ при переходе на ФГОС ВО 3+. Вместе с тем вопросы остаются. Преподавателю и курсантам важно знать, где и какие компетенции формируются в процессе обучения, каковы критерии их освоения, как регламентируется процесс освоения компетенций, кто и когда фиксирует достигаемые уровни?

Современный этап модернизации высшей школы МВД России актуализирует вопрос о его дидактическом осмыслении, поиске новых подходов к разработке целей, проектированию содержания и процесса

подготовки будущего офицера полиции. В педагогической науке идут поиски путей модернизации учебного процесса в соответствии с требованиями компетентностного подхода. В результате сложились определенные теоретические предпосылки для разработки современной дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузе. Изучение накопленного дидактического опыта позволило выделить несколько направлений исследований.

Первая группа исследований посвящена разработке методологических и общедидактических аспектов проблемы реализации компетентностного подхода в высшей школе. Представителями данной теории являются: В.И. Байденко, А.Я. Данилюк, А.К. Маркова, А.М. Новиков, А.В. Боровских, В.В. Краевский, И. А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.А. Вербицкий, Г.И. Ибрагимов, В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, А.О. Карпов, О.В. Шемет и другие, в трудах которых раскрывается понятийно-терминологический аппарат компетентностного подхода, его роль и место в системе образования, исторические предпосылки становления и развития и др.

Вторая группа работ затрагивает вопросы проектирования содержания образования в условиях реализации компетентностного подхода. Здесь раскрываются проблемы проектирования образовательных программ (В.И. Байденко, В.И. Блинов, В.М. Монахов, Ю.Г. Татур, В.Г. Иванов, И.И. Бурлакова, Н.В. Соснин, А.А. Факторович и др.), отбора и структурирования содержания учебного материала в учебниках и учебных пособиях (Л.И. Гурье, В.Г. Иванов, И.А. Колесникова, В.В. Кондратьев, Ф.Т. Шагеева и др.).

Третья группа исследователей акцентирует свое внимание на поиске технологий обучения и воспитания, адекватных идее формирования общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников высшей школы. К данной группе относятся исследования А.А. Вербицкого, Г.И. Ибрагимова, В.Ф. Габдулхакова, В.Н. Гуляева, Э.А. Манушина, А.А. Добрякова, Ф.Т. Шагеевой, П.Н. Осипова, Т.А. Старшиновой, Н.Е. Эргановой и других.

В четвертую группу дидактических исследований входят работы, в которых раскрываются проблемы контроля и оценки сформированности общекультурных и профессиональных компетенций у выпу-

ских высшей школы. Заметный вклад здесь внесли исследования А.А. Факторович, Е.Ю. Есенина, В.И. Блинова, А.И. Чучалина, А.А. Вербицкого, Е.М. Ибрагимовой, Е.А. Петренко и других.

Зарубежная научная школа, занимающаяся проблемой компетентностно-ориентированного высшего образования представлена трудами В. Хутмахера, Дж. Равена, Р.С. Йегера, М. Роменвиля, Х. Шэпера, К. Бридиса, В. Юнгкинда, Р. Долешаля, Э. де Кортэ, К. Мертенса, Н. Райана, С. Бергана, М. Люссо, Де Вирта Э., Д. Вога-на, С. Адама, А. Смита, Г. Роджерса, Х. Гонсалес, Д. К. Холджера, П.Т. Юэлла, П. Цервакиса и др.

Как видим, накоплен достаточно солидный научный багаж в разработке проблемы научно-педагогического обеспечения реализации компетентного подхода в высшей школе. Однако, нисколько не умаляя ценности выполненных исследований, мы можем констатировать, что вне поля зрения исследователей остался вопрос о разработке целостной дидактической концепции и системы компетентностно-ориентированного обучения в высшей школе, в том числе и вузах МВД России. Отсутствие такой целостной дидактической системы компетентностного обучения является одним из наиболее важных барьеров результативного внедрения компетентностного подхода в систему подготовки будущих офицеров в вузах МВД России. Данный вывод основан на том, что компетенции, в силу своей интегративной природы, объективно требуют организации и реализации целостной дидактической системы обучения, опирающейся на идеи диалектики, междисциплинарности, интеграции и синергии. К сожалению, эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления в педагогических исследованиях.

Анализ сути компетентностного подхода, требований ФГОС ВО в сопоставлении с изучением практики работы образовательных организаций высшего образования МВД России позволил выявить основные противоречия между:

- необходимостью организации образовательного процесса в вузах МВД России в компетентностном формате в целях формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников и

неработанностью соответствующей дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России;

- интегративной природой компетенций, требующей соответствующих комплексных средств их формирования, с одной стороны, и дисциплинарной природой учебного плана, направленного на формирование предметных знаний и умений – с другой.

Проблема исследования: каковы цели, содержание и структура дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России.

Объект исследования: процесс обучения в вузах МВД России как среда формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих офицеров полиции.

Предмет исследования: методологические основы, цели, содержание и структура дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения будущих офицеров полиции.

Цель исследования: разработать дидактическую систему компетентностно-ориентированного обучения, обеспечивающего формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих офицеров полиции.

Гипотеза исследования: разработка дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России будет возможна, если:

- ее методологической основой будет выступать интеграция теоретической и практической подготовки будущих офицеров полиции;

- образовательный процесс будет разворачиваться в логике проектно-технологического подхода, ориентированного на: выполнение курсантами заверщенного цикла учебно-исследовательской деятельности, результатом которой является практически значимый продукт; формирование у обучающихся ответственного отношения к процессу и результату деятельности;

- содержание учебного материала отбирается на основе требований ФГОС ВО и структурируется по модулям, каждый из которых представляет собой проект как завершённый цикл продуктивной деятельности, отражающий движение от постановки проблемы до рефлексии;

- формы и методы обучения строятся на развивающей основе, предполагающей три параллельные линии в организации учебного процесса: решение традиционных учебных задач как минипроектов образовательной деятельности, соответствующих ситуативной активности; решение тактических учебных задач – более крупных учебных проектов, соответствующих надситуативной активности; решение стратегических учебных задач – крупных учебных проектов, соответствующих творческой активности личности.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России: историко-педагогические предпосылки, категориальный аппарат, особенности содержания, форм, методов обучения и контроля.

2. Разработать и обосновать проектно-технологическую модель дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

3. Раскрыть сущностные признаки целеполагания и разработать технологию проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

4. На основе анализа теории и инновационного опыта высшей школы обосновать принципы отбора и алгоритм многоуровневого проектирования содержательного компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

5. Выявить роль и место процессуального компонента в дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения.

6. Определить сущность, содержание, формы и методы контроля и оценки в дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения

7. Провести опытно-экспериментальную проверку дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России.

Методологические основы исследования составляют системный (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин, М.С. Коган и др.), компетентностный (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.), личностно-деятельностный (В.С. Ильин, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн и др.), ситуационно-динамический

(Р.Х. Шакуров), многомерный (В.Л. Алтухов, Г.И. Ибрагимов и др.) подходы к познанию и проектированию процессов и явлений в образовании. Одной из ключевых в исследовании является концепция проектно-технологического подхода к обучению (Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, Д.А. Новиков). Автор также опирался на современные концепции образования в вузах силовых ведомств (И. А. Алехин, А.В. Барабанщиков, А.К. Быков, Н.А. Давыдов, А.В. Клопов, А.Д. Лазукин, Л.Н. Лазуткина, М.А. Лямзин, В.П. Масыгин, В.И. Марченков, В.Д. Самойлов и др.).

Теоретические основы исследования включают: психологические теории развития личности (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов и др.); системно-динамическая теория деятельности (Р.Х. Шакуров), основные положения теории непрерывного профессионального образования (А.М. Новиков, Ю.А. Кустов, Г.В. Мухаметзянова, Е.М. Ибрагимова и др.), теории проектирования содержания общего и профессионального образования (И.Я.Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев, В.В. Сериков, И.М. Осмоловская и др.), концепции проектного, контекстного, проблемного, концентрированного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, Г.И. Ибрагимов и др.). Важными теоретическими источниками исследования явились также работы, посвященные взаимосвязи и интеграции общего и профессионального образования (А.П. Беляева, А.Я. Данилюк, А.А. Кирсанов, М.И. Махмутов, И.Я. Курамшин, Ю.С. Тюнников и др.).

Автор опирался на теоретические подходы к моделированию профессиональной деятельности (В.Г. Иванов, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина, Г.П. Щедровицкий); концепции педагогического проектирования целей профессионального образования (В.П. Беспалько, О.С. Гребенюк, А.М. Новиков и др.). В основу исследования были положены также идеи педагогической квалитологии (А.И. Субетто), педагогической квалиметрии (В.А. Болотов, Дж. Гласс, А.А. Кыверялг, Г.Л. Громыко, К. Джини, Н.К. Дружинин, Н.Ф. Ефремова, М. Кендэл, О.Е. Пермяков, Н.А. Селезнева, Дж. Стэнли и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс методов исследования, в том числе: теоретиче-

ских (анализ предмета и проблемы исследования; моделирование и проектирование процесса обучения, обобщение результатов исследования и другие), эмпирических (изучение деятельности обучающихся с помощью наблюдения, анкетирования, устных и письменных опросов; тестирование, опытно-экспериментальная работа, анализ документов - учебных планов и рабочих программ, аттестационных документов об успеваемости курсантов и др.), математических, статистических методов обработки результатов исследования.

Научная новизна исследования:

1. Выделены этапы становления психолого-педагогических основ компетентностного подхода в психолого-педагогической науке. На первом этапе (с конца 50-х до середины 80-х годов XX века) сформировались психолого-дидактические концепции в области содержания образования (культурологическая и инвариантно-деятельностные теории содержания образования) и процесса обучения (теории развивающего, проблемного, личностно-деятельностного обучения), служившие теоретическими предпосылками компетентностного подхода. Компетенции и компетентность не являлись предметом специальных исследований. На втором этапе (с середины 80-х годов XX века до 2010 года) компетенции и компетентность становятся предметом специальных научных исследований, начинается систематическое изучение психологических и педагогических аспектов компетентностно-ориентированного образования, формируются соответствующие психолого-педагогические теории (А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.). Третий этап (с 2011 года по настоящее время) характеризуется полноценным научным изучением компетентностного подхода, его внедрением в практику профессионального образования, разработкой научно-методического и учебно-методического обеспечения реализации компетентного подхода в практической педагогической деятельности.

2. Предложена и обоснована типологизация общекультурных компетенций (по критерию доминирующей направленности) на три группы: общекультурные компетенции, ориентированные на выполнение той или иной деятельности (деятельностные); общекультурные

компетенции, ориентированные на знание (осознание) (когнитивные); общекультурные компетенции, ориентированные на социально значимые ценности (ценностные).

3. Выявлено, что интегративная природа общекультурных и профессиональных компетенций требует использования адекватных интеграционных механизмов в процессе обучения. На уровне изучения отдельной учебной дисциплины это предполагает формирование предметных знаний и умений в тесной взаимосвязи, во-первых, с развитием опыта их применения для решения комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций; во-вторых, с формированием мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

На уровне учебного плана эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций предполагает переход на концентрированную (модульную) систему организации обучения, в соответствии с которой внимание обучающихся сосредотачивается на изучении нескольких учебных дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций.

4. Определены сущностные характеристики, цель и принципы реализации проектно-технологического подхода как методологии формирования профессиональных компетенций обучающихся. На основе сравнения особенностей профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России и признаков проектно-технологического подхода дано обоснование возможности использования этого подхода в целях формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей вузов МВД России.

5. Обоснована динамическая многоуровневая проектно-технологическая модель дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения, представляющая собой описание процесса обучения на разных уровнях его представления, отражающего его существенные свойства и включающего взаимосвязанные компоненты: методологический, целевой, содержательный, организационно-процессуальный, контрольно-оценочный.

Выделенные принципы реализации проектно-технологического подхода к организации компетентностно-ориентированного обучения (ориентация на конечный продукт, развитие продуктивного мышления, интеграция идей проектности, проблемности, модульности и интеграции, доминирование в педагогической деятельности преподавателей функций координации, консультирования учебной деятельности обучающихся, сочетание индивидуализации и командности и др.) направлены на эффективное развитие личностного опыта обучающихся благодаря приоритетному и мотивированному включению в самостоятельную деятельность по выполнению проектных заданий.

В данной модели процесса обучения его временная структура аналогична таковой для проекта как завершенного цикла продуктивной деятельности и включает взаимосвязанные фазы, стадии, этапы обучения. При этом каждому уровню рассмотрения дидактической системы (образовательная программа, учебная программа дисциплины, учебный модель, учебная задача) соответствует свой цикл продуктивной деятельности. Модель дидактической системы предполагает нелинейную организацию образовательного процесса и позволяет реализовать деятельностное обучение. На каждом уровне рассматриваемой модели дидактической системы предусмотрено использование форм практического обучения (практические задания, практики разного вида и др.), направленных на создание условий для формирования опыта практических действий обучающихся в реальной профессиональной среде, закрепление теоретических знаний и практических навыков, полученных на аудиторных занятиях в учебном процессе.

6. Обоснованы концептуальные положения, лежащие в основе многоуровневого проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения. Разработаны технологии многоуровневого проектирования целевого и содержательного компонентов дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России, интегрирующие требования ФГОС ВО и проектно-технологического подхода.

7. Систематизированы требования к проектированию процессуального компонента дидактической системы компетентностно-

ориентированного обучения. Показано, что формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития компетенций обучающихся, обусловленным их направленностью на активизацию мышления, повышение плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечение учета индивидуальных особенностей в процессе формирования компетенций и др.

Обоснована модель поэтапного использования форм и методов проектного обучения, предусматривающая последовательное выполнение курсантами в процессе обучения многоуровневых проектов, включающих: 1) минипроекты (решение традиционных учебных задач с практическим и профессиональным содержанием), опирающиеся на ситуативную активность обучающихся и направленные на формирование положительных мотивов учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; 2) мидипроекты, соответствующие надситуативной активности личности и направленные на решение тактических учебных задач (например, подготовка практико-ориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.), формирование умений самостоятельно ставить цели своей деятельности, применять знания по различным дисциплинам на практике, взаимодействовать друг с другом и т.д.; 3) максипроекты – решение стратегических творческих учебных задач, соответствующих творческой активности личности. Они реализуются в практическом обучении и учебном проектировании и направлены на формирование личного опыта курсантов в осуществлении профессиональной деятельности. Выявлены дидактические условия реализации развивающих возможностей проектно-технологического подхода в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). В процессе теоретического обучения ими являются: последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности курсантов, погружение курсантов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности и др. В процессе практической подготовки: подготовка и реализация проектов среднего (например, подготовка и проведение научно-

практической конференции курсантов) и высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней и др.

8. Выявлены сущностные характеристики контрольно-оценочного компонента в дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России (признаки, особенности, функции, принципы), обосновано место контроля в системе смежных понятий (оценка, диагностика, мониторинг), предложена систематизация функций контроля по их роли в две группы – основные (оценочно-диагностическая и корректировочная) и вспомогательные (обучающая, развивающая и др.) функции; по критерию доминирующей направленности выделены две группы принципов контроля – организационные (систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность) и содержательные (объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, конгруэнтность).

Раскрыты критерии (когнитивный, деятельностный, личностный), показатели и уровни сформированности компетенций (пороговый, базовый, превосходный). Выделены требования к отбору средств, форм и методов контроля и оценки компетенций (преимущественная опора на динамическую трактовку качества результатов образования, широкое использование многомерных педагогических измерений в условиях сочетания качественных и количественных оценок, создание специальных структур и систем мониторинга для реализации компетентностного подхода, органичное сочетание способов формирования и средств контроля компетенций).

Определены организационно-дидактические условия, способствующие эффективности процесса оценки компетенций (расширение спектра оценочных средств по дисциплинам; активное использование виртуальных тренажеров-имитаторов в целях моделирования разных ситуаций (штатных и внештатных), возможных в реальной профессиональной деятельности; изменение структуры государственного экзамена; усиление взаимодействия вуза и профильных структур как в процессе формирования, так и оценки сформированности компетенций).

Теоретическая значимость исследования определяется обогащением теории и методики профессионального образования разработанной системой нового дидактического знания о содержании, методах, формах и способах обучения курсантов вузов МВД России в компетентностном формате; новыми дидактическими подходами к реализации требований ФГОС ВО; определенными в контексте проектно-технологического подхода дидактическими принципами организации процесса обучения в вузах МВД России. Разработанная модель организации учебного процесса в вузе, реализующая дидактический механизм формирования общекультурных и профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России, является существенным вкладом в дидактику высшей школы.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации функциональной дидактической модели компетентностно-ориентированного обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России (предполагает поэтапное формирование общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся), которая нашла отражение в различных видах учебно-методической документации (планах работы, рабочих программах, планах учебных занятий и внеаудиторных мероприятий и т.п.), представлена в ряде учебных и учебно-методических пособий.

Разработанные в исследовании теоретические положения дают преподавателю необходимые представления о проектно-технологическом подходе как одном из средств эффективной организации компетентностно-ориентированного обучения, об условиях его реализации на разных уровнях представления процесса обучения.

Сформулированы практические рекомендации по внедрению в правовую подготовку курсантов вузов МВД России теоретических и прикладных результатов исследования. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке учебно-программной документации, учебно-методических пособий и компетентностно-ориентированных дидактических материалов.

Глава 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

1.1. Историко-педагогические предпосылки компетентностного подхода в образовании

Курс на реализацию компетентностного подхода был отражен в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [122], а также в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [64], в которой подчеркивалось, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны» [64, с. 264]. В этих документах отмечалось, что общеобразовательная и профессиональная школы должны формировать у своих выпускников систему универсальных знаний, умений, навыков и опыт самостоятельной деятельности, других свойств личности, которые бы способствовали успешной адаптации личности в обществе, формировали готовность и способность к непрерывному образованию в течение жизни.

Непосредственное внедрение компетентностного подхода в отечественную систему высшего образования началось в 2011 году, когда были введены в действие требования Федерального государственного образовательного стандарта ВПО. На сегодня уже накоплен достаточный опыт его реализации в высшей школе России, который обнаружил как позитивные, так и проблемные аспекты его внедрения в практику подготовки специалистов. Чтобы глубже понять роль и место компетентностного подхода в системе высшего образования, в том

числе и в вузах МВД России, представляется важным обратиться к историко-педагогическим предпосылкам его возникновения. Такой анализ позволит, на наш взгляд, выявить не только предпосылки (исторические, педагогические и другие), но и дать объективную оценку роли и места этого подхода в современной системе высшего образования.

Однако прежде следует заметить, что в последние годы исследователями довольно часто используется понятие «подход» (системный, синергетический, проблемный, акмеологический, личностный, деятельностный и т.п.), не раскрывая, однако, природу подхода как явления и понятия. На наш взгляд, это задача отдельного специального исследования методологического характера. Поэтому, учитывая рамки исследовательских задач нашего исследования, мы лишь определим свою позицию по данному вопросу.

В научно-педагогической литературе понятие «подход» трактуется как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Его нередко сводят к методу (например, говорят о проблемном подходе или проблемном методе и т.п.). Мы согласны с теми исследователями (А.М. Новиков, Г.И. Ибрагимов и др.), которые исходят из того, что подход – это идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей. Метод же – понятие более узкое, включающее знание о том, как действовать в той или иной ситуации, для решения той или иной задачи, какие конкретные способы и приемы использовать для разрешения теоретической или практической ситуации.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими и педагогическими предпосылками.

Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны

жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Они (новые требования) связаны не с объемом знаний по тем или иным дисциплинам, а с умением использовать имеющиеся знания для решения профессиональных или социальных задач, с умением пополнять знания в случае необходимости. Формирование таких умений и навыков требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И. Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М. Новиков), третьи – ключевыми компетенциями (Э.Ф. Зеер).

Однако еще до перехода к рыночным отношениям, в педагогической теории и практике сформировались психолого-педагогические предпосылки для перехода к компетентностно-ориентированному обучению. Прежде всего, речь идет о **культурологической концепции содержания образования** (И.Я. Лернер, В.В. Краевский), в которой воплощается идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. Социальный опыт с дидактической точки зрения рассматривался как «совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности» [64, с. 41]. Для анализа содержания социального опыта как совокупности деятельностей взят отдельный акт целенаправленной деятельности, осуществляемый личностью. В результате было установлено, что в социальном опыте в целом и в каждом акте деятельности как генетической клеточке опыта можно выделить четыре основных разнородных элемента культурного опыта: знания о различных областях действительности; опыт выполнения известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека.

Остановимся кратко на содержании каждого из обозначенных элементов опыта. Каждый акт целенаправленной деятельности предполагает предварительное знание о ее цели, способах и результатах.

Соответственно, первым элементом социального опыта являются уже добытые обществом знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности. Знания по своей природе неоднородны и включают несколько видов: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические знания, оценочные знания. Эти виды знаний взаимосвязаны и только в совокупности обеспечивают выполнение ими своих функций в жизни людей. Основные функции знаний – онтологическая (служить основой представлений о действительности); ориентировочная (выполнение роли ориентира при определении направления практической или духовной деятельности); оценочная (служить базой для формирования отношений к объектам действительности) [64, с. 44-45].

Однако ни сами знания как методологическая, ориентировочная основа деятельности, ни непосредственно знания о способах деятельности еще не обеспечивают умения ими пользоваться реально. Чтобы овладеть способом деятельности, чтобы знание о нем превратилось в навык или умение, необходимо способ деятельности реально осуществлять и тем самым приобрести опыт его практической реализации. Поэтому вторым элементом социального опыта является приобретенный индивидом опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, то есть опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на нее. «Умение или навык – это единство знания о способе деятельности и опыта его реализации», – пишет И.Я. Лернер [70].

В связи с этим заметим, что И.Я. Лернер отмечает особое, самостоятельное значение опыта осуществления способов деятельности, без наличия которого нельзя говорить о воспроизведении культуры. Причем он в равной мере имеет в виду два вида способов деятельности: способы познания действительности и способы практического воздействия на действительность.

Специфическим элементом социального опыта является опыт творческой деятельности, то есть опыт переноса способов деятельности, преобразования их соответственно новой ситуации, извлечения

способов из одной области для применения их в кардинально другой. Опыт творческой деятельности призван «обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности» [64, с. 48]. Процессуальными чертами или содержанием опыта творческой деятельности являются: самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение структуры объекта; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения). Особенность этих черт творческой деятельности состоит в том, что нельзя создать предварительных жестких схем такой деятельности, поскольку нельзя предусмотреть виды, характер и степень сложности возможных новых проблем, нельзя предвидеть способы решения еще не возникших проблем. Этот опыт можно приобрести лишь в процессе реального поиска решения новых проблем, при котором требуется осуществление переноса, комбинация, преобразование способов деятельности, умение видеть проблему и т.д. Такая деятельность индивидуальна, а ее опыт всегда специфичен в соответствии со своеобразием личности, осуществляющей творческую деятельность.

Опыт творческой деятельности представляет собой особое содержание, отличающееся от содержания первых двух элементов, от знаний и опыта осуществления, воспроизведения уже известных способов деятельности. Опыт творческой деятельности составляет третий элемент социального опыта.

Четвертый элемент социального опыта составляет опыт эмоционально-ценностного отношения людей друг к другу и к миру, опыт эмоциональной воспитанности, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм. Этот опыт включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества или его социального слоя и отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и

объектами, на которые он направлен. Он обуславливает волевую, моральную, эстетическую реакции на окружающую индивида действительность и его собственные проявления. Опыт эмоциональной воспитанности тесно связан с системой социальных потребностей.

Эмоция всегда переживание, и последнее, как сторона сознания, как форма отражения действительности всегда отличается от познавательных процессов. Относительная независимость эмоций от других сфер человеческой деятельности, например, от интеллектуальной, неизменно и быстро сказывается на физиологических процессах, на обмене веществ, в то время как ощущения, восприятие и мышление существенно на биологические процессы не влияют. Самостоятельность эмоциональной сферы проявляется и в том, что обусловленная ею мотивация отбирает и отсеивает всю поступающую извне информацию, извлекая все, адекватное мотивам [64, с. 57-60].

Далее И.Я. Лернер определяет структуру содержания образования школьников. Поскольку цель общего образования состоит в подготовке молодого поколения к воспроизведению и развитию накопленной обществом культуры, его социального опыта, постольку автор делает вывод о том, что структура содержания образования должна соответствовать структуре содержания социального опыта. Отсюда он определяет содержание образования как «педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование всесторонне, гармонически развитой личности, подготовленной к участию в воссоздании (сохранении) и развитии культуры» [64, с. 67; 70]. Из этого определения автор делает пять важных выводов. Первый вывод состоит в том, что не только все содержание образования включает все четыре элемента, но и каждый учебный предмет, каждая учебная тема (в подавляющем большинстве случаев) воплощает в себе все четыре элемента. Второй вывод – каждая тема и отдельный урок предполагает выделение от двух до четырех целей, охватывающих все элементы содержания образования: обеспечение знаний, формирование умений, опыта творческой деятельности, воспитание отношений. Третий вывод – система интеллектуальных и практических навыков и

умений должна быть равноправной частью программы, предусмотренной содержанием и структурой учебников и обеспеченной практикой школьного обучения. Четвертый вывод – по каждому предмету необходимо выяснить содержание творческой деятельности в определенной системе, ее объем и разработать средства для усвоения этого содержания учащимися. При этом подчеркивается, что это содержание должно стать неременной частью программы учебника, воплощено в учебных пособиях и реализовано в учебном процессе. Пятый вывод – о необходимости выявления воспитательных возможностей каждого учебного предмета в определенной системе [64, с. 67-69; 70].

Общий вывод, к которому приходит И.Я. Лернер, заключается в том, что «для того чтобы обеспечить разные продукты обучения, необходимо организовать разные виды деятельности учащихся в соответствии с характером и природой различных элементов содержания» [64, с. 70; 70].

Как видим, в концепции И.Я. Лернера были заложены идеи, очень близкие к тем, о которых говорят сегодня сторонники компетентностного подхода. Прежде всего, это идея о том, что структура содержания образования должна включать все элементы содержания социального опыта. Причем обратим внимание на то, что из четырех элементов, входящих в структуру содержания образования, три прямо относятся к опыту личности: опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения. Акцент на опыте важен, ибо именно его наличие в разных видах деятельности является основой подготовленности личности обучающегося к воспроизводству и развитию культуры.

Следующая идея, заслуживающая внимания в контексте нашего исследования, – это мысль автора о необходимости включения всех элементов содержания образования на всех уровнях его представления: учебный план, учебные программы по предметам, учебники и учебные пособия, отдельные темы и виды занятий. И третья позиция – это идея о том, разные элементы содержания требуют для своего освоения личностью применения соответствующих методов обучения и их совокупности. Формирование знаний требует сообщающих методов обучения; формирование опыта осуществления способов дея-

тельности требует методов, предполагающих выполнение упражнений, решения типовых задач и т.п.; формирование опыта творческой деятельности обязательно предполагает решение проблемных задач. Что касается усвоения опыта эмоционального отношения, то он требует также специфических способов, основным среди которых является создание ситуаций переживания.

Попытка выйти за пределы знаниевой парадигмы была предпринята и в концепции **инвариантно-деятельностной организации содержания** общего образования, предложенной В.С. Ледневым. В отличие от концепции И.Я. Лернера, основой отбора содержания образования является не социальный опыт в форме научно-предметных областей, а деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, практико-преобразовательная, физическая, эстетическая [69, с. 76-81]. Эти виды деятельности являются основными, или базисными.

Познавательная деятельность обеспечивает формирование, хранение, функционирование необходимых образов реальности. Совокупным предметом познавательной деятельности является вся реальность, ее продуктом – научное знание. Основным критерием выделения этой стороны деятельности в качестве ее базисного инвариантного компонента является то обстоятельство, что без моделирования реальности, без передачи последующим поколениям и умножения знания никакая деятельность невозможна, так как она основана на информационных процессах получения, хранения, преобразования и использования информации.

Продуктом ценностно-ориентационной (или целе-мотивационной) деятельности для индивида является его направленность или ценностная ориентация, а совокупным объектом – вся деятельность.

Коммуникативная деятельность связана с общением, взаимодействием субъектов. Для индивидуального субъекта речь идет о взаимодействии с социумом. Необходимым условием, средством общения являются языки и средства коммуникации, позволяющие вещественно закреплять, хранить и передавать информацию.

Преобразовательная деятельность – это операционно-инструментальная сторона, входящая в любой реальный вид деятельности.

Физическая деятельность также является неотъемлемой стороной, инвариантной частью любого вида реальной деятельности человека.

Эстетическая деятельность есть инвариантная сторона деятельности индивида без учета ее предметного расчленения, когда она объективируется в конкретных видах потребительской или производственной, репродуктивной или продуктивной художественной деятельности в области литературы, живописи, музыки и др.

Каждая из выделенных базисных инвариантных сторон деятельности не существует вне других, то есть каждая из этих сторон — лишь проекция целого — человеческой деятельности, ее особый аспект. В силу этого всякая конкретная деятельность одновременно является и познавательной, и преобразовательной, и ценностно-ориентационной, и общением, и эстетической, и физической. Эти шесть инвариантных базисных сторон деятельности являются взаимопересекающимися и при этом входят в любой конкретный (в предметном отношении) вид деятельности.

Опираясь на эту концепцию структуры деятельности, а также учитывая, что функциональные механизмы психики и типологические свойства личности формируются опосредованно, В.С. Леднев пришел к выводу, что одним из главных направлений всестороннего образования человека является формирование положительных качеств, соответствующих инвариантным базисным компонентам структуры деятельности. К этим базисным сторонам культуры, базисным положительным качествам человека относятся: познавательная культура; нравственная культура; трудовая культура; эстетическая культура; коммуникативная культура; физическая культура. Формирование каждой из сторон культуры личности, ее опыта осуществляется в процессе общего образования в целом, то есть не только в цикле учебных предметов, выделенных по соответствующему доминантному признаку, но и во всех остальных учебных предметах. Каждый из базисных компонентов включается в учебный процесс (и в содержание образования) двояко: во-первых, это учебный курс, цикл учебных дисциплин, имеющих соответствующую доминантную направленность, во-вторых, это сквозные составляющие общего образования

в целом, выступающие в качестве компонентов всех учебных курсов [69, с. 82].

Для нашего исследования важен и вывод В.С. Леднева о том, что необходимость формирования разных сторон личности влияет на структуру содержания образования по-разному. Так, он выделяет в структуре личности три стороны: механизмы психики; опыт личности; типологические свойства и индивидуальные качества. В связи с этим он отмечает, что:

«а) для формирования одних сторон личности (формирование умственной, нравственной, коммуникативной, трудовой, эстетической и физической культуры) обязательно выделение самостоятельных учебных предметов...»;

б) для формирования других сторон личности (памяти, воли и т.д.) не требуется особых учебных предметов, но при этом оно особенно чувствительно к технологии, к формам и методам обучения [69, с. 66].

Итак, анализ концепции В.С. Леднева позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, определяя личность как основную цель образования, автор выделил инвариантные базисные положительные качества личности, соответствующие базисным инвариантным компонентам структуры деятельности (познавательная, нравственная, коммуникативная и др. культуры), которые формируются в процессе изучения не только отдельных специальных дисциплин, но и всех других предметов. Во-вторых, важную роль в их формировании играют формы и методы обучения, то есть технологическая сторона учебного процесса. В-третьих, эти положительные качества личности могли бы стать основой для систематизации широкого круга базисных компетенций, предлагаемых в современных исследованиях.

Требуется рассмотрения вопрос о том, что объединяет и, наоборот, в чем различие двух концепций формирования содержания образования, изложенных выше. Объединяет эти теории, на наш взгляд, то, что они ведут к одному и тому же результату – структуре содержания общего образования, обосновывают, по сути дела, тот набор предметов, который изучается в школе. Отличие же состоит в основаниях концепций. Первая исходит из содержания и структуры социального опыта, основные элементы которого должны быть предметом

изучения в школе; вторая – из структуры личности, в которой наряду с другими компонентами выделяется опыт личности, ее инвариантно-деятельностные характеристики. Обратим внимание на то, что в обеих концепциях речь идет об опыте – социальном или личностном.

Выше мы рассмотрели попытки выйти за пределы предметно-знаниевого образования, предпринимавшиеся исследователями в области содержания образования. Однако в 60-80-е годы двадцатого века в отечественной педагогике были разработаны концепции процесса (проблемного, развивающего, личностно-ориентированного), в которых также имело место стремление к развитию мышления, творчества, личностного опыта обучающихся. Эта вторая группа исследований, составивших педагогические предпосылки компетентностного подхода, представлена работами Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, М.И. Махмутова, В.С. Ильина. Остановимся на кратком анализе их содержания.

Так, Л.В. Занков в своей **концепции развивающего обучения** младших школьников акцентировал внимание на ускорении общего интеллектуального развития детей за счет реализации в учебном процессе таких принципов, как обучение на высоком уровне трудности, ведущей роли теоретических знаний, проблемности, индивидуализации, прохождения материала быстрым темпом и др. [39, с.148].

В системе В.В. Давыдова особая роль отводится развитию теоретического мышления у младших школьников, основным предметом усвоения становится так называемая содержательная абстракция, то есть общий принцип решения различных задач из некоторой предметной области, когда дети овладевают теоретическими понятиями, которые служат для них инструментом построения способов деятельности в некоторой предметной области [32]. Овладение общими принципами решения задач есть не что иное, как формирование интеллектуальной компетентности школьников, их способностей к действиям в нестандартных ситуациях.

Известна **концепция проблемного обучения** (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Д.В. Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения. Эта концеп-

ция сложилась как система научных взглядов на обучение к середине 70-х годов прошлого столетия. По определению М.И. Махмутова, проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой творческих ситуаций. Основными понятиями проблемного обучения являются «проблемная ситуация» и «учебная проблема» [73, с. 257].

Для этого вида обучения характерно, что знания и способы деятельности не даются в готовом виде, а являются в большей степени предметом поиска самими учащимися. Преподаватель раскрывает возможные общие направления такого поиска, отмечает ложные пути, а обучающиеся пытаются сами решить проблему с помощью эвристических подсказок преподавателя. Процесс проблемного обучения уподобляется научному поиску. Такая модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи – обучение через делание. В 60-е годы ее вариант разрабатывал Дж. Брунер.

Основная цель проблемного обучения – в построении такого процесса обучения, который бы способствовал формированию у обучающихся умений решать проблемы, то есть такого свойства интеллектуальной сферы личности, которое сегодня рассматривается как одна из важных ключевых компетенций. Особенно перспективно проблемное обучение в средней профессиональной и высшей школе, при постановке и решении студентами теоретических и практических задач, в курсовом и дипломном проектировании. Все это позволяет рассматривать проблемное обучение как одну из активных форм учебного процесса профессиональной школы.

Отличие концепции проблемного обучения от концепций развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова заключается в том, что проблемное обучение предполагает значительно больший акцент

на процессуальной стороне обучения, на методах и формах организации обучения. В ней разработаны система методов проблемного обучения и теория проблемного урока, реализация которых в практике приводит к развитию творческого мышления учащихся.

Однако теория проблемного обучения не была востребована широкой практикой по нескольким причинам. Первая причина, носящая социально-экономический характер, состояла в том, что в те годы общественного развития, характеризовавшиеся стабильностью всех сфер жизнедеятельности, граничившей с застоем, реально была востребована личность-исполнитель, человек не сталкивался ежедневно с ситуациями неопределенности, из которых надо было искать выход. Творчество было уделом очень небольшого слоя населения, для которых это было профессионально значимым свойством (ученые, писатели, художники и др.). Вторая причина, имеющая собственно теоретико-педагогический характер, заключалась в том, что теоретические и методические разработки по проблемному обучению не были доведены до уровня учебников и учебных пособий, сборников задач и упражнений, которые бы служили учителю и преподавателю соответствующей учебно-методической базой для реализации проблемного обучения в реальном опыте. Третья причина связана непосредственно с педагогами и заключалась в том, что последние не были реально заинтересованы в использовании идей проблемного обучения в своей практике. Дело в том, что реализация проблемного обучения требовала от педагогов больших усилий по подбору необходимого учебного материала для создания проблемных ситуаций, разработке различных вариантов по решению проблем, учету особенностей учащихся для включения их в процесс разрешения проблемных ситуаций и т.д. Между тем заработная плата учителей и преподавателей никак не зависела от их мастерства и умений.

Теории и концепции проблемного обучения как педагогические предпосылки компетентностного подхода были разработаны в 70-е годы прошлого века. В ряду педагогических предпосылок компетентностного подхода необходимо отметить и **теории личностно ориентированного (личностно-деятельностного) подхода к обучению**, сформировавшиеся в 80-90-е годы двадцатого столетия и предпола-

гающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Предметом специального внимания личностно-деятельностное обучение было в работах И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.С. Ильина, О.С. Гребенюка, В.В. Серикова, Т.В. Машаровой и др.

На необходимость учета способностей и особенностей личности в обучении указывал еще К.Д. Ушинский – «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [125, с. 82]. В новейшей отечественной педагогике одна из первых работ по личностно-деятельностному обучению принадлежала И.С. Якиманской. Она отмечала, что «реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике от обучения как нормально построенного процесса к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность» [140, с. 11]. Суть личностно-деятельностного обучения заключается в том, что личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В этой связи отметим, что существуют разные представления по трактовке понятий «индивидуальность», «личность». Чаще всего в понятии «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность – специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» [138, с. 278]. Однако это определение, также как и немало других определений личности, носят слишком обобщенный характер и вряд ли могут быть конструктивно использованы в практике обучения. Педагогам необходимы формулировки, более или менее четко определяющие цели личностно-деятельностного обучения.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения: только извне, пре-

имущественно со стороны педагога, ориентируясь на социально значимую модель личности, моделируемую лишь социальным заказом, например, на конкурентоспособную личность с экономически развитым мышлением. В то же время специалисты отмечали, что, не отказываясь от социальной детерминированности целей обучения, лично-стно ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое развитие личности с ориентацией на самооценку ее представлений, мотивов [114, с. 69].

Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в мотивационно-потребностной сфере обучающегося, в том числе и при изучении конкретного учебного предмета, темы или раздела курса.

Анализ многочисленных исследований по лично-стно ориентированному обучению показал, что этому обучению присущи следующие общие черты.

Во-первых, общей является психологическая основа учебной деятельности обучающегося, раскрывающая или учитывающая механизм развития психических и личностных свойств и качеств. Акцент делается на психологическом аспекте организации педагогического процесса, на обеспечении в этом процессе субъектной позиции учащегося, его самореализацию, саморазвитие и т.д.

Во-вторых, общей является направленность педагогического процесса на формирование социально и профессионально значимых качеств личности.

В-третьих, общим является ориентация на гуманистическое взаимодействие. Исследователи отмечали необходимость построения новой структуры взаимодействия педагога и учащихся на занятиях, в основе которой – процесс совместного поиска, делового сотрудничества, творческого взаимовлияния и взаимопомощи. Необходимым условием такого межличностного общения является учет интересов и потребностей внутреннего мира обучающегося, его собственная активность, повышение субъектной роли, максимальной индивидуализации обучения.

В четвертых, все технологии лично-стно ориентированного подхода в образовании объединяет интеграция отдельных аспектов, ком-

понентов, педагогических средств, представленных в других концепциях и технологиях.

Проблема компетентностного подхода имеет свою, еще «доболонскую», историю. Исследователями [10] выявлено, что еще в 1850 году С. Смит описал проблему профессиональной компетентности столь ярко, что его слова стали как бы штампом: «Если вы согласитесь представить отдельные сферы жизнедеятельности в виде разных по форме прорезей в столешнице – там круги, тут треугольники, потом квадраты, эллипсы, – а людей, действующих в этих сферах, обозначите деревяшками, выпиленными в точно таких же формах, то, как общее правило, мы увидим, что человек-треугольник окажется в прорези-квадрате, эллипс в треугольнике, а человек-квадрат предстанет втиснутым в дыру-круг. Служащий и служба, то, кто делает, и то, что делается, редко образуют столь ладное сочетание, чтобы мы могли сказать: они почти созданы друг для друга» [119].

Впервые понятие компетенции было рассмотрено известным американским лингвистом Н. Хомским и впоследствии экстраполировано как научный метод. Н. Хомский рассматривает употребление в реальности, связанное с мышлением, навыками, опытом, как актуальное проявление компетенции [14, 42]. Далее в 1959 году Р. Уайт наполняет эту категорию личностными составляющими.

В отечественной научно-педагогической литературе идея компетентностного подхода впервые была актуализирована публикацией статьи В. де Ландшеера «Концепция «минимальной компетентности» в журнале «Перспективы. Вопросы образования» (1988 г.). В этой работе компетентность определялась в самом широком смысле как «углубленное знание предмета или освоенное умение» [67, с. 33]. Подчеркивалось, что компетентность – это состояние адекватного выполнения задачи. Она обычно не поддается сравнению. Человек либо компетентен, либо некомпетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других.

Обучающийся считается компетентным по результатам тестирования, если он способен применить усвоенное знание на практике, то есть использовать его для последующего обучения или для решения реальных жизненных ситуаций. Другими словами, акцент делается на

способности обучающегося осуществлять перенос усвоенного на решение ситуаций, имеющих место в реальной жизни. Компетенции должны помогать человеку в его реальной деятельности.

Кроме того, важен вывод о том, что «понятие минимальной компетентности варьируется или должно варьироваться в зависимости от социальных изменений» [67, с. 33]. Другими словами, компетентность – явление и понятие конкретно-историческое и конкретно-социальное. Это понятие не остается неизменным, раз и навсегда данным. Оно меняется, варьируется в зависимости от тех изменений, которые происходят в социуме, конкретном обществе.

Как видим, в работе Ландшеера речь шла не о подходе как некоей системе, а концепции минимальной компетентности, означавшей, по сути, требование к образованию, заключающееся в формировании готовности человека к применению полученных знаний и умений в реальной практике.

Далее Ландшеер говорит о понятии образовательной компетентности, понимая его как подготовленность к решению задач собственного развития и выполнения различных ролей в жизни: учащегося, члена семьи, гражданина, потребителя и др. [67, с. 33]. Здесь необходимо обратить внимание на следующие моменты. Во-первых, это акцент на выделение такой функции образовательной компетентности, как подготовленность индивида к непрерывному саморазвитию индивидуальности. Во-вторых, важным представляется выделение социальной составляющей образовательной компетентности, а именно – подготовленности к выполнению социальных ролей в жизни: члена семьи, учащегося и т.д.

Еще один важный вопрос – о составе и структуре компетентности. Ландшеер подчеркивает, что она не сводится к знаниям, умениям и навыкам. Последние могут лежать мертвым грузом, так и оставшись невостребованными в жизни: «знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [67, с. 33-34]. Отсюда видно, что в состав компетентности, помимо знаний, умений и навыков, входят и другие

составляющие: мотивационно-ценностные (установки, ценности, мотивации, самостоятельность), коммуникативные (сотрудничество), эмоционально-нравственные (чувства, надежды), волевые (усердие), психические процессы (интуиция). В этом определении отмечается значение некогнитивных компонентов успешной жизни, на которые обращается крайне незначительное внимание в процессе обучения.

Исследование Ландшеера дало толчок к тому, чтобы отечественные исследователи обратили внимание и стали изучать феномен компетентности. В начале 1990-х годов появились работы психологов и педагогов, посвященные тем или иным аспектам компетентности и компетенции (А.К. Маркова, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, В.А. Кальней, С.Е. Шишов, В.А. Болотов, В.В. Сериков, В.И. Байденко, А.М. Новиков, А.В. Хуторской, В.В. Краевский, Э.Ф. Зеер и др.). Рассмотрим их подробнее и начнем с психологических исследований данного вопроса.

Одной из первых психологических работ в России, затронувших понятие «компетентности», было исследование А.К. Марковой, опубликованное в 1996 году [72]. Она отмечала, что «*компетентность* чаще определяют как сочетание психологических качеств, как психологическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [72, с. 31]. В данной трактовке компетентности автор объединяет, интегрирует психологический (психологические качества и психологические состояния) и собственно педагогический (умение выполнять определенные трудовые функции) аспекты понятия. Это выводит на новый уровень осмысления компетентности, в котором синтезированы психологический и педагогический контексты понятия. Судить о наличии компетентности предлагается по характеру результата труда человека. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности. Оценка и измерение конечного результата – это единственный научный способ судить о компетентности [72, с. 34].

А.К. Маркова разводит понятия «компетентность» и «компетенции». «Компетенция – это определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать» [72, с. 34]. Как видно, компетенция – это те полномочия, функции, вопросы, которые по должности или статусу должен выполнять тот или иной человек. В этом смысле такая трактовка близка к тому, что прописывается в нормативных документах, в виде обязанностей того или иного должностного лица: что должен выполнять, делать, за что отвечает и т.п. Компетенция, по А.К. Марковой, это сфера должного. Она не имеет отношения к конкретному субъекту деятельности, это не характеристика конкретного специалиста, а лишь обозначение того круга вопросов, которые человек уполномочен решать на той или иной должностной позиции.

В отличие от компетенции, компетентность – понятие, непосредственно связанное с конкретным человеком, зависящее от его индивидуальных свойств и характеристик. Компетентность – это готовность человека ответственно и самостоятельно выполнять предназначенные трудовые функции. Другими словами, компетентность – это готовность специалиста к осуществлению деятельности в рамках нормативно определенной компетенции.

А.К. Маркова выделила по признаку «стороны труда» (профессиональная деятельность, профессиональное общение, профессиональная личность, целостное профессиональное саморазвитие) четыре вида профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная, индивидуальная компетентность. Кроме того, важно отметить, что была выделена структура каждого вида профессиональной компетентности, которая включала две подгруппы способностей (умений): 1) специфические способности и умения, отражающие данный вид профессиональной компетентности; 2) общие виды компетентности (межпрофессиональные), необходимые для человека независимо от профессии – ядерные профессионально важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике [72, с. 35] (таблица 1).

Таблица 1

**Виды профессиональной и межпрофессиональной компетентности
(по А.К. Марковой, 1996)**

Стороны труда	Виды профессиональной компетентности	Умения и способности	
		профессиональные	межпрофессиональные
Профессиональная деятельность	Специальная деятельностная компетентность	- выполнение собственно профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне - способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие	- способность к планированию производственных процессов - умение работать с компьютером, оргтехникой - чтение технической документации - ручные навыки
Профессиональное общение	Социальная, общечеловеческая, коммуникативная компетентность	- владение совместной (групповой, ...) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; - социальная ответственность за результаты своего профессионального труда	
Профессиональная личность	Личностная компетентность	- владение приемами личностного самовыражения и саморазвития - владение средствами противостояния профессиональным деформациям личности	- способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее - способность самостоятельно принимать решения - способность находить нестандартные решения (креативность) - гибкое теоретическое и практическое мышление - умение видеть проблему - способность самостоятельно приобретать новые знания и умения
Целостное профессиональное саморазвитие	Индивидуальная компетентность	- владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии - готовность к профессиональному росту - способность к индивидуальному самосохранению - неподверженность профессиональному старению - умение рационально организовать свой труд	- мотивация достижения - ресурс успеха - стремление к качеству своей работы - способность к самомотивированию - уверенность в себе - оптимизм

Наряду с межпрофессиональными способностями и умениями, А.К. Маркова выделила также общечеловеческие способности – психологические свойства, необходимые для включения человека в любую трудовую и профессиональную деятельность и коммуникацию. К ним отнесены:

- способность к жизни (жизнеспособность);
- способность к труду (трудоспособность);
- способность к активности и саморегуляции, прогнозирование, целеполагание, предвосхищение результата;
- способность к общению, к сотрудничеству с другим человеком;
- способность к профессиональной этике, к ответственности за социальные результаты своего труда;
- способность к помехоустойчивости, к преодолению препятствий, к противостоянию неблагоприятным воздействиям среды и др. [72, с. 85].

Обратим внимание на последнюю в списке способность – «способность к преодолению препятствий». Мы полагаем, что это очень важная ключевая компетенция человека, его общечеловеческая способность. Она важна в любом виде деятельности, общения, в любом трудовом процессе. Она сопровождает человека всю жизнь, и более того, как показал в своих исследованиях Р.Х. Шакуров, сама жизнь есть не что иное, как преодоление разнообразных барьеров, препятствий. Поэтому есть основание для вывода о том, что способность к преодолению препятствий – это важнейшая общечеловеческая компетенция, формирование которой должно быть одной из целей всей системы образования.

Итак, в исследовании А.К. Марковой была предложена трехуровневая структура компетентности, включающая: общечеловеческие способности; межпрофессиональные способности и умения; профессиональные способности и умения. Работа А.К. Марковой послужила добротной научной основой для дальнейших исследований в этом направлении.

Рассмотрим еще одну работу, в которой был внесен вклад в разработку идеи компетентностного подхода – исследование Э.Ф. Зеера [41], где автор раскрыл профессионально обусловленную структуру личности и выделил в ней три подструктуры: профессиональную направленность, профессиональную компетентность и профессионально важные качества. Для удобства дальнейшего анализа представим эту концепцию в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2

**Профессионально обусловленная структура личности
(по Зееру Э.Ф.)**

Компоненты структуры	Состав компонентов	
	Подструктуры	Состав (элементы) подструктур
1. Профессиональная направленность	Мотивы	намерение, интересы, склонности, призвание
	Ценностные ориентации	предприимчивость, деловитость, профессионализм, профессиональная честность, социальная ответственность, корпоративность и др.
	Профессиональная позиция	отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию
	Профессиональное самоопределение	- избирательность отношения к миру профессий; - самореализация, проявление социальной зрелости личности
2. Профессиональная компетентность	Социальная компетентность	- способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками; - готовность к принятию ответственности за результаты своего труда; - владение приемами профессионального самообучения
	Специальная компетентность	- подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности; - умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда; - способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
	Индивидуальная компетентность	- готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде; - способность к профессиональной рефлексии; - способность к преодолению профессиональных кризисов и профессиональных деформаций
3. Профессионально-важные качества	Качества, важные для конкретной одной профессии	в зависимости от профессии их состав различен
	Качества, необходимые для большой группы смежных профессий, – ключевые квалификации	- абстрактное теоретическое мышление; - способность к планированию сложных технологических процессов; - творческие и прогностические способности; - способность к самостоятельному принятию решений; - коммуникативные способности; - способности к совместному труду и сотрудничеству и др.

Под профессиональной компетентностью Э.Ф. Зеер понимает «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности», а профессионально важные качества – это «качества личности, определяющие продук-

тивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности» [41, с. 38].

В структуре профессиональной компетентности Э.Ф. Зеер выделяет три подструктуры: социальную компетентность, специальную компетентность и индивидуальную компетентность. В состав каждой подструктуры входят соответствующие способности, готовности и умения.

Анализ данной концепции показывает, что в ней четко определяется место ключевых квалификаций в профессионально обусловленной структуре личности, которые отнесены в группу профессионально важных качеств личности, применимых в широкой группе профессий.

Вместе с тем обнаруживаются некоторые несоответствия. Так, например, определению профессиональной компетентности противоречит ее структура, согласно которой выделяются социальная, специальная и индивидуальная компетентности. В состав социальной компетентности входят способность к групповой деятельности и сотрудничеству, ответственность, что не отнесешь к профессиональным знаниям и умениям. Это, скорее, личностные свойства (социально значимые или профессионально значимые). Кроме того, эти характеристики мы встречаем и в других компетентностях структуры личности: так, социальная ответственность входит в подструктуру «ценностные ориентации» в рамках компонента «профессиональная направленность», «способность к сотрудничеству» является одновременно составляющей профессиональной компетентности и профессионально важных качеств.

Заметный вклад в разработку идеи компетентностного подхода был внесен И.А. Зимней, которая выделила несколько причин ориентации образования на компетентностный подход: тенденция глобализации мировой экономики; признание Россией Болонской декларации по высшему образованию, которая ориентирует на гармонизацию структуры и содержания европейской системы высшего образования; смена образовательной парадигмы, происходящая в последнее время; богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»; предписания органов управления образованием [42].

Под компетенцией И.А. Зимняя понимает психологические новообразования (представления, знания, алгоритмы действий, ценности и отношения), которые выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях [42]. Она выделила три группы компетентностей, в зависимости от их отнесенности: 1) к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности – ценностно-смысловой ориентации в мире; гражданственности; саморазвития, саморегулирования, самосовершенствования, личностной рефлексии; здоровьесбережения и др.; 2) к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: а) с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, уважение и принятие другого, толерантность и др.; б) устное, письменное, монологическое, диалогическое общение, соблюдение этикета, традиций, ритуала и др.; 3) к деятельности человека: а) познавательной (постановка и решение познавательных проблем, задач и т.п.); б) учебной, игровой, трудовой, исследовательской и др.; в) в сфере информационных технологий (компьютерная грамотность, владение интернет-технологиями) и т.п. [42].

Обратимся далее к педагогическим исследованиям, посвященным вопросам формирования компетенций. Прежде всего, здесь следует выделить работу С.Е. Шишова и В.А. Кальней, опубликованную в 1999 г. [138]. Книга авторов явилась первой попыткой обобщения многолетнего опыта их сотрудничества с Советом Европы, участие в международных программах Европейского союза «Менеджмент в образовании: управление качеством образования». Понятию «компетенция» в книге посвящен отдельный параграф «Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования».

Авторы отмечают, что компетенция – это «общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам» [138, с. 71-72]. Здесь выделяется тот факт, что компетенция – это иная общая способность, формируемая в процессе обучения. Подчеркивается, что в основе ее формирования лежат знания, ценности, опыт, склонности, приобретаемые благодаря обучению. То есть компетенция может быть сформирована только посредством знаний, опыта и т.д. Однако знания, опыт, ценности, склонно-

сти – это еще не компетенция. Может быть, компетенция – это умение? Авторы отмечают, что и этого равенства нет: «нужно различать компетенцию и умение» [138, с. 72].

Умение – это действие в специфической ситуации. Это проявление компетенции, более общей подготовленности к действию. Однако поскольку только умения поддаются наблюдению, постольку отмечается, что компетенция – это характеристика, которую можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями.

Компетенция – это то, что порождает умение, действие. А умение – это компетенция в действии. Исходя из этих рассуждений авторы уточняют целевую установку компетенции: «компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [138, с. 72]. Это означает, что компетенция – качественно иной уровень владения знаниями и умениями.

Один из главных вопросов – это выделение состава *ключевых компетенций*, которыми должны владеть специалисты разных уровней и выпускники общеобразовательных школ. В анализируемой книге авторы дают два варианта состава ключевых компетенций, предложенные Советом Европы.

Первый вариант: Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которым он придает особое значение и которыми школы должны были бы «вооружить» молодежь [138, с. 17-18], (таблица 3).

Как видно из этой таблицы, не все группы ключевых компетенций представлены развернуто. Так, не указан состав последней группы, всего одна ключевая компетенция отмечена в третьей группе. Но главный минус данной типологии состоит в том, что она недостаточно обоснована – в частности, нет ясности в вопросе о тех критериях, которые положены в основу типологии. Тем не менее, значение данной типологии важно, ибо это одна из первых попыток систематизировать ключевые компетенции.

Таблица 3

**Типология ключевых компетенций
(для выпускников средних школ) (предложение Совета Европы)**

Группа	Состав ключевой компетенции
1. Политические и социальные компетенции	- Способность брать на себя ответственность; - Способность участвовать в совместном принятии решений; - Способность регулировать конфликты ненасильственным путем; - Способность участвовать в функционировании и в развитии демократических институтов
2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (межкультурные компетенции)	- Способность понимать различие между людьми разных культур; - Способность уважать друг друга; - Способность жить с людьми других культур, языков и религий
3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением	- Владение несколькими языками
4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации	- Владение новыми технологиями; - Способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе
5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь	- Непрерывная подготовка в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни

Авторы анализируемой работы предложили второй вариант списка ключевых компетенций, который сделан на базе описанного выше списка Совета Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе». Этот список включает следующие ключевые компетенции:

Изучать (уметь привлекать пользу из опыта; организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их; организовать свои собственные приемы обучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением).

Искать (запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их).

Думать (организовать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития на-

ших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важности политического и экономического окружения, в котором проходит обучение работе; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы).

Сотрудничать (уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты).

Приниматься за дело (включаться в проект; нести ответственность; войти в группу, в коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами).

Адаптироваться (уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказать гибкость перед лицами быстрых изменений; показать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения).

Как подчеркивают С.Е. Шишов и В.А. Кальней, этот список не является ни исчерпывающим, ни окончательным. Мы же отметим наличие в нем такой ключевой компетенции, как «показать стойкость перед трудностями», входящую в группу способность адаптироваться. Так же, как и А.К. Маркова, данные авторы считают готовность преодолевать трудности, препятствия ключевой компетенцией человека любой профессии.

Вместе с тем эта группировка также не имеет под собой обоснования: не ясно, какой признак (или признаки) лежит в основе данной классификации, ибо авторы об этом не пишут.

В 1997 г. была опубликована работа А.М. Новикова, посвященная перспективам развития профессионального образования России [88], в которой впервые была представлена научно обоснованная, строгая и целостная картина идей и принципов развития профессионального образования.

Раскрывая в рамках идеи гуманизации образования принцип фундаментализации профессионального образования, А.М. Новиков выделяет среди других такую тенденцию фундаментализации, как

«обучение базисным квалификациям» [88, с. 69-73]. Автор показал, что между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты сегодня необходимы в любой профессиональной деятельности, и они получили название «базисных квалификаций». «Базисные квалификации» – это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии [88, с. 74].

Как видим, А.М. Новиков говорит о базисных квалификациях как о компоненте содержания, которое он называет «внепрофессиональным или межпрофессиональным» [88, с. 74]. Этот огромный слой вырастает над собственно профессиональным образованием и, по предположению автора, он может составлять область «политехнического образования» в современном звучании.

Что включается в состав базисных квалификаций? Вот их перечень: владение «сквозными» умениями, работать на компьютерах, пользование базами и банками данных; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; коммерческая смекалка; умение трансферта технологий (переноса технологий из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; правовые знания; знания патентно-лицензионной сферы; умение защиты интеллектуальной собственности; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; умение презентаций технологий и продукции; знание иностранных языков; санитарно-медицинские знания; знание принципов «обеспечения безопасности жизнедеятельности»; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д. [88, с. 74].

Этот список далеко неполный, по мнению Новикова А.М., его можно пополнить и другими подобного рода знаниями и умениями. Для нас важно отметить, что сущность базисных квалификаций Новиков А.М. понимает как «сквозные» знания и умения. Выделим три момента. Первый связан со словом «сквозные», означающим, что знания и умения носят обобщенный характер, обладают свойством широкого переноса, пронизывают любую профессиональную дея-

тельность. Вторым моментом – базисные квалификации – это и знания и умения. Это не способности, не только умения, не только готовность к действиям, но и специфические знания. Автор не относит к базисным квалификациям личностные свойства. Он четко подчеркивает, что базисные квалификации – это новый слой знаний и умений, который появился в новых условиях рыночного хозяйствования и демократического общества. Третий момент состоит в следующем. Базисные квалификации автор не связывает, как это делают, например В.И. Байденко, Б. Оскарссон, со способностью актуализировать знания и умения для решения конкретной ситуации. Он говорит о новом слое содержания образования. То есть речь, по сути, идет о том, что содержание образования необходимо дополнить в той или иной форме новыми знаниями и умениями, носящими «сквозной характер».

Последнее важно подчеркнуть, поскольку именно в этом ведется различие понятий «базисные квалификации» и «ключевые компетенции». Первые – это новые специфичные знания и умения. Вторые – это не только и не столько новые знания и умения, сколько степень овладения знаниями и умениями (позволяющая актуализировать и изменить их и применить к решению практической ситуации в социально-профессиональной деятельности). Кроме того, ключевые компетенции – это еще и личностные свойства (ответственность, коммуникабельность и др.).

Одна из первых отечественных работ, посвященных проблеме ключевых компетенций, была опубликована в 2002 году В.И. Байденко и Б. Оскарссоном [13]. Авторы статьи употребляют понятие «базовые навыки» как синоним понятия «ключевые компетенции». Отмечая отсутствие единства исследований в определении базовых навыков, они дают свое понимание этого понятия: «базовые навыки» – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работ и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости» [13, с. 22]. Из этого определения видно, что базовые навыки включают в себя личностные и межличностные качества, а также способности, навыки и знания. Но это

не любые качества и способности, а те, которые проявляются в многообразных ситуациях работы и социальной жизни.

Здесь обратим внимание на такие слова, как «многообразные ситуации», означающие, что речь идет о качествах, пригодных к использованию не в узкой профессиональной области, а в любой работе, в любых жизненных ситуациях. То есть, по сути, имеются в виду обобщенные качества, способности и знания личности. Отсюда следует такая характеристика базовых навыков, как их обобщенность, объемность.

Кроме того, из определения вытекает и то обстоятельство, что базовые навыки – это способности, проявляющиеся в различных формах, что говорит о многообразии форм, в которых может быть выражен тот или иной базовый навык. Также необходимо отметить подчеркивание наличия связи между владением базовыми навыками и возможностью трудоустройства («получения занятости»). Последнее означает, что владение базовыми навыками является важным условием конкурентоспособности любого работника.

Вместе с тем в данном определении есть и неясность. Например, что означает выражение «межличностные» качества? Можно предположить, что это качества, ответственные за установление межличностных отношений. Или что-то другое? Раскрывая состав базовых навыков, авторы употребляют понятие «широкие базовые навыки». Вероятно, имеется в виду, что можно говорить и о «узких» базовых навыках. Тогда возникает вопрос о критериях и показателях такого деления.

Ниже (таблица 4) представлен состав базовых навыков, предложенных авторами анализируемой статьи, а также Саймоном Шо в отчете Европейскому фонду подготовки кадров.

Анализ таблицы показывает, что общим для обоих подходов является выделение восьми групп базовых навыков. Однако только четыре базовых навыка (коммуникативные способности, приспособляемость, способность работать в команде, способность работать самостоятельно) повторяются. Недостаток у них общий – неизвестно, что лежит в основе выделяемых базовых навыков? В.И. Байденко и Б. Оскарссон пишут, что у них в основе лежит определение понятия «базовые навыки». Но ведь из этого определения можно вычлени-

большое количество базовых навыков. Почему ими предлагается именно этот состав – неясно.

Таблица 4

Состав базовых навыков

№ п/п	Автор		
	Саймон Шо (1998 г.)		Байдено В.И., Оскарссон Б. (2002 г.)
1	Основные навыки: грамота, счет (писать, читать, говорить)	1	Коммуникативные навыки и способности
2	Жизненные навыки: - отношения с другими людьми - навыки самоуправления - навыки профессионального и социального роста	2	Творчество
3	Коммуникативные навыки: - коммуникация - решение проблем - коллективная работа	3	Способности к аналитическому мышлению
4	Социальные и гражданские навыки: - социальная активность - моральные правила и ценности - сотрудничество	4	Способность к критическому мышлению
5	Навыки для получения занятости: - обработка информации - приспособление - самостоятельное принятие решений	5	Приспособляемость
6	Предпринимательские навыки: - самостоятельная деятельность - ... и исследование деловых возможностей	6	Способность работать в команде
7	Управленческие навыки: - коммуникация - консультирование - аналитическое мышление - тренировка и наставление	7	Способность работать самостоятельно
8	Широкие навыки - анализирование - планирование - контроль	8	Самосознание и самооценка

Реализации компетентного подхода посвящен ряд статей в журнале «Педагогика». Одна из первых работ – статья В.А. Болотова и В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» [18]. Авторы пишут, что компетентностный подход отражает такой вид содержания образования, который предполагает цело-

ственный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся по многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Предметное знание при этом не исчезает из образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. «Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)» [18].

В отношении целей компетентностного подхода отмечается, что он «выдвигает на первое место не информированность ученика, а *умение разрешать проблемы*» [18, с. 11]. Компетентностный же подход, как отмечают авторы, ориентирует на формирование умений решать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Ими выделяются семь возможных ситуаций: в познании и обеспечении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Компетентностно-ориентированное обучение заканчивается не ответом у доски, а содержанием продукта. Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Ученика вряд ли можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и опробовав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. *Компетентность*, таким образом, предстает как *сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта* [18, с. 12].

Здесь обратим внимание на утверждение авторов о том, что компетентность – это синтез опыта обучающегося в различных сферах. Ключевое слово – «опыт», приобретение которого – не что иное, как осуществление, в течение определенного времени, того или иного вида деятельности, общения, поведения. Это закрепление в человеке образцов поведения в тех или иных ситуациях – учебных, профессиональных, социальных, проблемных и т.д. Следовательно, чтобы формировать компетентность, необходимо в процессе обучения создавать ситуации включения обучающихся в процессы решения реальных задач [18, с. 12].

Говоря об опыте, следует иметь в виду, что речь идет о разных его видах: когнитивный опыт, предметно-практический опыт, личностный опыт. Нам представляется, что исходя из содержания основных понятий, связанных с видом опыта, можно говорить о трех его видах: опыт в когнитивной деятельности, опыт в непосредственной практической деятельности и опыт взаимодействия с людьми, коллективом людей и социумом в целом.

«Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида», - пишут авторы анализируемой статьи [18, с. 13]. Отсюда следует, что компетентность – следствие саморазвития каждого обучающегося, причем речь идет не столько о саморазвитии технологическом, сколько личностном росте, самоорганизации и обобщении индивидом своего деятельностного и личностного опыта.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признания личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [18, с. 12].

Таким образом, на основе изучения психологических и педагогических исследований, посвященных изучению теоретико-методологических аспектов проблемы компетентностного подхода, можно констатировать следующие **выводы:**

1. В отечественной педагогике с середины 50-х годов прошлого века был наработан заметный научный потенциал, послуживший в дальнейшем научной основой для разработки и внедрения компетентностного подхода в практику образования.

2. В становлении компетентностного подхода выделяются три этапа. На первом этапе (с конца 50-х до середины 80-х годов XX века) компетенции и компетентность не являлись предметом специальной исследовательской или практической педагогической деятельности, обращение к ним носит стихийный характер. Вместе с тем, на этом этапе сформировались психолого-дидактические концепции в области содержания образования (культурологическая и инвариантно-деятельностные теории содержания образования) и процесса обучения (теории развивающего, проблемного, личностно-деятельностного обучения), служившие теоретическими предпосылками компетентностного подхода.

На втором этапе (с середины 80-х годов XX века до 2010 года) компетенции и компетентность становятся предметом специальных научных исследований, начинается систематическое изучение психологических и педагогических аспектов компетентностно-ориентированного образования, формируются психолого-педагогические теории (А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.). Третий этап (с 2011 года по настоящее время) характеризуется полноценным научным изучением компетентностного подхода, его внедрением в практику профессионального образования, разработкой научно-методического и учебно-методического обеспечения реализации компетентного подхода в практической педагогической деятельности.

1.2. Содержание и сущность общекультурных и профессиональных компетенций как интегративных образовательных результатов

Система высшего образования в нашей стране уже ряд лет работает в рамках новых ФГОС ВО. Нарработан солидный опыт практической деятельности по реализации стандартов. Написана не одна диссертация, опубликовано большое число монографий и научных статей

по проблемам компетентного подхода в профессиональном образовании. Но, тем не менее, сегодня еще остаются вопросы, требующие внимания. Прежде всего это касается понятийно-терминологического обеспечения компетентного подхода и, в частности, вопроса о содержании и сущности понятий «компетенции», «компетентность», «общекультурные компетенции», «профессиональные компетенции» и «профессиональная компетентность». Дело в том, что, несмотря на обилие работ, в которых рассматривается вопрос о содержании этих понятий, все еще имеет место некоторая путаница. Одни исследователи считают, что эти понятия идентичны, другие их разводят. Есть разные подходы к выделению состава и структуры компетенций. Кроме того, нередко предлагаемые исследователями определения данных понятий не имеют должного научного обоснования.

Между тем от степени обоснованности понятий, их содержания и структуры зависит качество любого исследования. Это влияет и на образовательную практику, в основе которой всегда лежит та или иная теория. В связи с этим обратимся еще раз к вопросу о составе, сущности и структуре обозначенных выше понятий «компетенция», «компетентность» и другие.

Следует отметить, что различные аспекты реализации ФГОС ВО в последние годы привлекают внимание все большего числа исследователей [33; 51; 77; 131]. Так, в работе Е.Н. Ковтун приведены наиболее значимые результаты экспертизы ООП, разработанных классическими университетами России в 2010-2011 годах на основе ФГОС ВПО, и в частности, выделяются следующие проблемы: формальность описания целей и результатов обучения в ООП в целом, а также в программах учебных дисциплин и практик; недостаточное использование при обучении активных и интерактивных форм проведения занятий и отсутствие соответствующих методик; слабая конкретизация форм и способов оценки сформированности компетенций в программах дисциплин и практик, а также в документах ИГА; неполное отражение в ООП регионального содержания и специфики образовательного потенциала вуза; малая привлеченность работодателей к созданию и реализации ООП [62, с. 18-19]. Автор подчеркивает, что «многие недостатки вузовских ООП объективно обусловлены некор-

ректными формулировками, логическими противоречиями и неясностями, имеющимися в текстах утвержденных ФГОС ВПО» [62, с. 20].

Представляет интерес работа Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман [30], в которой отражены результаты анализа более 200 стандартов ФГОС ВО на предмет формулирования в них общих компетенций и их соответствия запросам работодателей. Авторами показаны и классифицированы дефекты определений общекультурных компетенций (несовпадение количества общих компетенций в составе ФГОС ВПО; непрозрачность и неконкретность формулировок; наличие в некоторых формулировках элементов, описывающих разные универсальные способы деятельности; преобладание формулировок, которые не могут быть операционализированы), предложен алгоритм операционализации формулировок, позволяющий перевести их в формат, пригодный для целей оценивания данных образовательных результатов [30, с. 159-160].

Анализ общих компетенций привел авторов статьи к выводу о том, что «стандарт ничего не требует от вуза в плане формирования общих компетенций», поскольку «ни одна формулировка ФГОС не может быть операционализирована для целей формирования и оценивания единственно верным образом» [30, с. 168]. Этот вывод базируется, как видно, на одном тезисе: если общие компетенции не могут быть строго операционизированы, а значит объективно продиагностированы и измерены, следовательно, требований в виде общих компетенций вроде как и не существует. Получается, что представленные во ФГОС ВО общекультурные компетенции и не обязательно формировать, ибо нет строгих критериев и средств однозначной оценки. Но можно ли согласиться с таким выводом авторов?

Несколько видоизменив, можно поставить вопрос таким образом: если результаты образования не могут быть однозначно проверены, то можно ли заниматься деятельностью по их формированию? Это очень важный методологический вопрос. Выскажем нашу позицию по данному вопросу. В педагогике могут иметь место измерения разного рода: количественные и качественные. Применительно к ценностному миру личности применение количественных методов измерения мы считаем не целесообразным. Здесь подходят в значительно

большей мере качественные методы диагностики и, прежде всего, метод экспертных оценок. Заметим, что именно этот метод качественной диагностики и находит применение в реальной практике образования, когда речь идет об оценке личностных свойств. Поэтому можно заключить, что невозможность строгой количественной оценки общекультурной компетенции не является основанием для вывода о том, что «стандарт ничего не требует от вуза в плане формирования общекультурных компетенций».

Как показано выше (п. 1.1), большой вклад в выявление сущности и содержания понятий «компетенция» и «компетентность» внесли исследования В.И. Байденко [12], В.А. Болотова и В.В. Серикова [18], А.А. Вербицкого [24], И.А. Зимней [43], А.К. Марковой [72], А.М. Новикова [85], С.Е. Шишова и В.А. Кальней [137] и др. В литературе выделяют два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Первая позиция представлена в Глоссарии терминов ЕФО, где компетенция определяется как: 1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно; 2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; 3. Способность выполнять особые трудовые функции. Там же отмечается, что «... термин компетентность используется в тех же значениях» [28, с. 63]. Большинство исследователей данные понятия трактуются как тесно взаимосвязанные, но не тождественные. Одной из первых эта позиция предложена И.А. Зимней, которая разделяет понятия «компетенция/компетентность» по основанию возможное – актуальное, когнитивное - личностное. Под компетенцией она понимает внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека. А «компетентность» трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная черта человека, его личностное качество» [43, с. 10-11].

Анализ этих и других точек зрения на рассматриваемый вопрос позволяет сделать вывод, что «компетенция» – это отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающе-

гося, а «компетентность» – результат освоения компетенции личностью, то есть уже состоявшееся его личностное качество, интегральная характеристика личности, в основе которой лежит ряд компетенций. Компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенцией и системой компетенций, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности; самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях. Компетентность является системой и включает основные взаимосвязанные взаимодополняющие компоненты: знания, умения, навыки, способы деятельности, личностные свойства, которые востребованы самой системой. Основопологающим компонентом является практическая сторона: умения, навыки, способы деятельности.

Педагогические понятия «компетенция» и «компетентность» не перекрывают друг друга, а выражают общее и индивидуальное одного и того же явления. Отсюда следует, что профессиональные компетенции – это наперед заданные и представленные во ФГОС ВО требования к профессиональной подготовке обучающихся. А профессиональная компетентность – обладание выпускником системой профессиональных компетенций, включающее его личностное отношение к ней и к предмету профессиональной деятельности.

Теперь обратимся к анализу требований к результатам освоения основной образовательной программы ВО по направлению бакалавриата 030900 Юриспруденция в части общекультурных компетенций. Согласно ФГОС ВО, выпускник бакалавриата должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1); способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2); владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3); способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, ра-

боте в коллективе (ОК-5); имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК-6); стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7); способен использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8); способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-9); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12); владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13); владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом (ОК-14) [127].

Как видим, в стандарте определены 14 общекультурных компетенций, которыми должны овладеть будущие бакалавры к концу обучения по образовательной программе. В формулировках общекультурных компетенций используются такие глаголы, как: способен, владеет, осознает, обладает, готов, имеет, стремится, относится, участвует – всего 9 глаголов, из которых наиболее часто используется глагол «способен...» (6), затем по частоте использования идут глаголы «владеет...» (4), «обладает» (2), «имеет» (2). Остальные глаголы встречаются по одному разу. Следовательно, основные параметры общекультурных компетенций характеризуются двумя глаголами – способен и владеет.

Возникает вопрос: имеет ли принципиальное значение, через какой глагол формулируется та или иная общекультурная компетенция? Для ответа рассмотрим и проведем анализ соответствующих формулировок. Начнем с наиболее распространенных формулировок со словом «способен». Так, ОК-2 звучит следующим образом: «способен

добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста». Что означает данная формулировка? Для выяснения этого необходимо обратиться к слову «способен» и тому содержанию, которое стоит за ним. Когда говорят о том или ином человеке, что он способен выполнять ту или иную работу, способен осуществлять ту или иную деятельность, то обычно имеют в виду, что этот человек обладает необходимыми знаниями, умениями, опытом в соответствующей деятельности, которые в совокупности позволяют ему выполнять эту деятельность. Кроме того, в этом случае подразумевается, что человек может выполнять данную деятельность на необходимом уровне, а не абы как. То есть, когда говорят, что человек способен к чему-то, то имеют в виду, что он может выполнять деятельность на требуемом уровне.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой читаем: «способность – 1. Природная одаренность, талантливость; 2. Умение, а также возможность производить какие-либо действия» [92, с. 746]; «способный – 1. Обладающий способностями к чему-либо; 2. Могущий что-нибудь сделать; обладающий каким-нибудь свойством» [92, с. 746]. Как видим, слово «способность» имеет два смысла. Первый смысл связан с природной одаренностью, талантливостью (например, математические, музыкальные и др. способности). Второе значение слова – умение производить какие-либо действия; а также возможность производить действия. В качестве примера в первом значении приводится сочетание – способность двигаться; а для второго значения – покупательная способность населения. Для нашего исследования мы возьмем за основу трактовку способности как умения производить какие-либо действия.

Итак, способность, согласно словарю С.И. Ожегова, это умение производить какие-либо действия. Если исходить из данной трактовки, то общекультурную компетенцию ОК-2 можно понимать как умение добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста. Другими словами, термин «способен» адекватен термину «умеет».

Теперь рассмотрим термин «владеет». Читаем в том же словаре: «владеть – 1. иметь свою собственность; 2. держать в своей власти,

подчинять себе; 3.уметь, иметь возможность пользоваться, действовать при помощи чего-либо» [94, с. 86]. Из этих трех толкований для нас представляет интерес третий вариант, согласно которому владеть – это уметь пользоваться, уметь действовать при помощи чего-либо. То есть, опять приходим к тому же глаголу «уметь». И, наверное, не случайно, что в формулировке ОК-3 присутствуют оба глагола – владеет и способен. Отсюда можно заключить, что использование глаголов способен, умеет, владеет ничем принципиально не отличается друг от друга.

Далее обратимся к содержанию глагола «стремится», который встречается в формулировке ОК-7 «стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства». Что означает глагол «стремится»? Казалось бы здесь все ясно: стремится – значит мотивирован что-то делать, совершать какие-либо действия. В словаре С.И. Ожегова под стремлением понимается «настойчивое желание чего-либо добиться, что-нибудь осуществить; устремленность к чему-либо [92, с. 762]. Нередко вместо этого глагола используют глагол «хочет», имея в виду, что стремление это есть желание, хотение к каким-либо действиям. Стремление – это постоянная нацеленность, наличие у человека желанной цели, которая побуждает его к тем или иным действиям. Стремиться можно к чему-то или к кому-то, если сказать обобщенно, стремиться можно к той или иной ценности, которая выступает для человека как желанная цель. Такова психологическая сторона вопроса о стремлении.

Как видим, понятие «стремление» отражает мотивационную, побудительную компоненту деятельности человека. Отсюда следует, что в состав общекультурных компетенций входят не только умения (способности) выполнять то или иное действие, или деятельность, но и сформированная мотивация к социально и личностно значимым ценностям. Здесь, однако, надо обратить внимание на одну деталь. Напомним, что через глагол «стремится» выражена только одна общекультурная компетенция, описанная выше. Если вникнуть в ее суть, то обнаруживается, что эта компетенция обращена к мотивационной стороне не отдельного действия, а к мотивации личности в целом, связанной с ее стремлением к непрерывному самосовершенствованию.

Стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства означает не что иное, как стремление к самосовершенствованию как в личностном плане (стремление к саморазвитию), так и в профессиональном (стремление к повышению квалификации и мастерства). Другими словами, общекультурная компетенция в данном случае представляет собой личностное свойство как целостное явление, выражающееся в стремлении личности к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства. Значит, общекультурные компетенции помимо умений предполагают еще сформированное у личности стремление к непрерывному саморазвитию и совершенствованию в профессии.

Теперь рассмотрим следующую общекультурную компетенцию, связанную с двумя глаголами – «осознает» и «обладает», – «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» (ОК-1). Эта компетенция также, как видим, не связана с тем или иным умением. Ключевые слова в ней – осознание и профессиональное правосознание. Первая часть – «осознает социальную значимость своей будущей профессии» связана с глаголом «осознает»; вторая часть – «обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» – с глаголом «обладает».

Что значит «осознает» социальную значимость своей будущей профессии? На бытовом уровне все вроде понятно: осознает – значит понимает важность своей будущей профессии для общества. Теперь обратимся к тому же словарю С.И. Ожегова, где пишется: «осознать – полностью довести до своего сознания, понять» [92, с. 454]. Как видим, здесь также осознание сводится к пониманию. Следовательно, данная общекультурная компетенция требует того, чтобы выпускник бакалавриата понимал социальную значимость своей будущей профессии. Опять мы видим, что нет связи с глаголом – уметь. И это уже не мотивация, а что-то другое, связанное с осознанием, то есть пониманием чего-то, доведением до своего сознания. Понять – это значит освоить сущность того или иного явления. Выходит, что для того, чтобы выпускник бакалавриата осознал социальную сущность своей будущей профессии, необходимо, чтобы он понимал сущность профессии, ее место и роль в развитии общества, государства, региона,

муниципалитета, в котором находится вуз и в котором предстоит жить и работать выпускнику.

Далее проанализируем подробнее вторую часть данной общекультурной компетенции – «обладает достаточным уровнем профессионального правосознания». Что это такое? Когда мы говорим о человеке, что он обладает чем-либо, то предполагаем, что человек имеет это что-то как присвоенное им. В словаре С.И. Ожегова дается следующая трактовка слова «обладать»: иметь в собственности, в наличии или в числе своих свойств [92, с. 420]. Как видим, термин «обладать» является синонимом слова «иметь». В нашем случае «обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» следует понимать как то, что выпускник бакалавриата имеет как свойство личности достаточный уровень профессионального правосознания.

Обратимся еще к одному используемому глаголу – «имеет», который связан с ОК-6: «имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону». Здесь данный термин дан в связи со словом нетерпимое отношение («имеет нетерпимое отношение»). Что это означает? Читаем в словаре С.И. Ожегова: «Иметь – 1. Обладать, располагать, владеть; 2. В сочетании с существительным означает действие в соответствии со значением данного существительного» [92, с. 239]. В нашем случае корректно говорить о втором значении данного термина, ибо имеет место сочетание с существительным «нетерпимое отношение». Отсюда следует, что «имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению» следует трактовать как совершение действий в соответствии со значением сочетания «нетерпимое отношение». Можно смысл данного сочетания выразить одним словом – нетерпим к коррупционному поведению, то есть категорически отвергает любые проявления коррупционного поведения и, главное, в любых своих действиях и поведении руководствуется этим правилом. Для нас важно обратить внимание на то, что и данная общекультурная компетенция не связана прямо с термином «умеет» или «способен». Хотя, с другой стороны, она (компетенция) подразумевает осуществление действий, которые, в свою очередь, предполагают наличие умений осуществлять действие.

В ОК-5 «обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе» встречается два глагола – «обладает», который мы уже анализировали, и «готов». Что значит «готов к кооперации с коллегами», «готов к работе в коллективе»? Сначала остановимся на содержании термина «готов». Употребляя этот термин, имеют в виду, что человек обладает необходимым ресурсом для осуществления той или иной деятельности. Под ресурсом в данном случае подразумевается необходимый набор знаний, умений, других личностных свойств, которые в совокупности являются необходимыми для того, чтобы человек осуществлял ту или иную деятельность, либо то или иное действие. В словаре С.И. Ожегова читаем: «готовый – сделавший все необходимые приготовления» [92, с. 138]. Здесь акцентируем внимание на том, что ключевое значение имеет вторая часть формулировки компетенции: *готов к кооперации с коллегами;* и *готов к работе в коллективе*. Готовность к кооперации с коллегами означает, что выпускник может участвовать в совместной работе с коллегами, выполнять отдельные задачи, являющиеся частью общей задачи коллектива, участвовать в разработке общих проектов и т.п. А готовность в работе в коллективе предполагает наличие у выпускника личностных свойств коммуникативного характера: понимать другого, порядочность, умение находить выход из конфликтной ситуации, ответственность за общее дело, умение учитывать интересы других и т.п.

Еще один глагол – «участвует». Он встречается в ОК-14: «владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом». Участвовать – значит принимать участие. По С.И. Ожегову «участие – совместная с кем-нибудь деятельность, сотрудничество в чем-либо» [92, с. 833]. Отсюда следует, что речь идет о том, чтобы выпускник был готов к занятиям физической культурой и спортом совместно с другими людьми. Эта формулировка ориентирует не на овладение развитыми умениями в той или иной физкультурно-спортивной деятельности, а только на то, чтобы человек непосредственно занимался физической культурой и спортом. Другими словами, эта общекультурная компетенция также прямо не связана с умениями и способностями.

Таким образом, подведем итоги анализа общекультурных компетенций с точки зрения их формулировок. Изучение состава общекультурных компетенций по направлению бакалавриата 030900 Юриспруденция показало, что для формулирования конкретных компетенций использованы различные термины, в основном глаголы. Всего использовано 9 глаголов, частота применения которых по мере убывания выглядит следующим образом: способен (7), владеет (4), обладает (2), имеет (2), осознает (1), готов (1), стремится (1), уважительно относится (1), участвует (1).

Наиболее часто встречаются два глагола – способен и владеет, которые характеризуют деятельностьную составляющую общекультурной компетенции (умения и навыки). Нами показано, что использование глаголов способен, умеет, владеет ничем принципиально не отличается друг от друга.

Большинство остальных глаголов (осознает, стремится, уважительно относится, имеет, обладает, готов, участвует), каждый из которых встречается по два или одному разу, раскрывают общекультурные компетенции, отражающие уровень понимания (социальной значимости профессии), развитую мотивацию к самосовершенствованию, ценностное отношение (к праву). То есть это не деятельностьные характеристики (связанные с умениями), а в большей степени когнитивные и мотивационно-ценностные характеристики будущего бакалавра.

С учетом сказанного общекультурные компетенции по направлению бакалавриата «Юриспруденция» могут быть классифицированы в три группы: общекультурные компетенции, ориентированные на выполнение той или иной деятельности; общекультурные компетенции, ориентированные на знание (осознание); общекультурные компетенции, ориентированные на социально значимые ценности.

Теперь рассмотрим и проанализируем состав и содержание профессиональных компетенций, предлагаемых во ФГОС ВПО по направлению бакалавриата «Юриспруденция». В соответствии с требованиями стандарта выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК): в *нормотворческой* деятельности: способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-

1); в *правоприменительной* деятельности: способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2); способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-3); способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4); способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5); способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6); владеет навыками подготовки юридических документов (ПК-7); в *правоохранительной* деятельности: готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8); способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9); способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10); способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-11); способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению (ПК-12); способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13); в *экспертно-консультационной* деятельности: готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции (ПК-14); способен толковать различные правовые акты (ПК-15); способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16); в *педагогической* деятельности: способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17); способен управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18); способен эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19) [127].

Как видим, выделяется пять групп, включающих девятнадцать профессиональных компетенций, то есть тех способностей и умений,

которыми должен овладеть обучающийся, чтобы успешно выполнять свои функциональные обязанности. Важно подчеркнуть тот факт, что выделенные профессиональные компетенции очень четко структурированы и обоснованы: они вытекают из основных видов профессиональной деятельности (их пять) и, соответственно, каждому виду деятельности характерны свои компетенции.

Остановимся подробнее на формулировках профессиональных компетенций. Здесь используются следующие глаголы (в скобках указана частота использования): способен (16), готов (2), владеет (1). Как видим, 84% профессиональных компетенций начинаются со слова «способен», 10% – со слова «готов», и 6% – «владеет». Несколько выше нами было показано, что использование глаголов способен, умеет, владеет ничем принципиально не отличается друг от друга и, в сущности, все они сводятся к умениям. Однако это не традиционно понимаемые предметные умения, а умения обобщенного характера, своего рода интегративные умения. Возьмем для примера одну из профессиональных компетенций, а именно ПК-3 - «способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права». Данная компетенция требует от выпускника целой совокупности юридических знаний и умений, но не только. Поскольку здесь имеет место сочетание «способен обеспечивать», то ясно, что эта компетенция предполагает не только умения, но и волевые (настойчивость в обеспечении соблюдения законодательства), ценностно-нравственные (понимание социальной значимости соблюдения законодательства всеми субъектами права) и другие свойства.

Точно так же можно провести анализ и других профессиональных компетенций. Например, ПК-8 – «готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства» – предполагает наличие у выпускника комплекса юридических, психологических, социально-экономических и других знаний и умений. Но опять же, только наличия совокупности знаний и умений еще недостаточно для того, чтобы эта профессиональная компетенция имела место быть. Необходимы еще и установка на строгое выполнение должностных обязан-

ностей, сформированные мотивы долга, ответственности, осознание социальной значимости профессиональной деятельности и т.д.

Отмеченное позволяет констатировать интегративную сущность профессиональной компетенции, проявляющуюся в том, что ее наличие определяется не только объемом усвоенной информации, но и системой освоенных и опробованных в действии методов поиска недостающих знаний и умений на основе имеющихся. Та или иная профессиональная компетенция предусматривает способность выпускника комплексно применять знания нескольких дисциплин в профессиональной деятельности, продуктивно действовать в той или иной профессиональной ситуации даже в том случае, когда у него отсутствует конкретное профессиональное умение. В этом случае профессиональная компетенция проявляется как возможность создания новых способов профессионального действия. Именно в этом состоит принципиальное отличие профессиональной компетенции от «обычного» профессионального умения, традиционно понимаемого как владение способом выполнения определенного профессионального действия.

Достоинство конструкта «профессиональная компетенция» с психологической точки зрения в том, что он связывает субъекта с его профессиональной деятельностью, включает в себя в единстве и тесной взаимосвязи когнитивные, деятельностные, ценностные, нравственные и поведенческие составляющие. Такой целостности нет в конструкте «знания, умения, навыки» [135]. В этом контексте профессиональные *компетенции* как заданные требования к профессиональной образовательной подготовке выпускника представляют собой интегративную взаимосвязь смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

Структура профессиональной компетенции представляет собой сложное образование, включающее три основных компонента: *когнитивный*, связанный со знаниями и способами их получения; *деятель-*

ностный, определяющий процесс становления умений на основе полученных знаний и способов их реализации, а также обеспечивающий «перевод» имеющихся знаний и умений в другие знаковые системы и, таким образом, позволяющий адаптировать их к новым условиям, профессионально действовать в новых ситуациях, и *личностный*, представляющий мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации ею своих компетенций.

Интегративный характер профессиональных компетенций говорит о том, что их формирование требует интеграции двоякого рода. С одной стороны, речь идет об интеграции в процессе освоения той или иной дисциплины, которая должна выражаться в ориентации учебного процесса на формирование в единстве предметных знаний и умений применять эти знания для решения не только предметных задач, но и комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций, в которых нужно уметь «увидеть» роль и место предметных знаний и умений. Кроме того, в процессе изучения конкретной дисциплины необходимо иметь в виду цели развития мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, формирования социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

С другой стороны, интегративность предполагает такую организацию обучения, которая была бы ориентирована на интеграцию, взаимосвязь предметов в рамках как одного, так и разных циклов. Удачной формой реализации такой интеграции является, как показывают исследования [52], концентрированное обучение (его модульный вариант реализации, предполагающий одновременное изучение 3-4 дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций).

Таким образом, изложенное позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Представлены результаты анализа ФГОС ВПО по направлению бакалавриата «Юриспруденция» на предмет формулирования в них общекультурных и профессиональных компетенций. Обосновано, что используемые для формулировок конкретных общекультурных и профессиональных компетенций конструкты (способен, владеет, готов) в сущности сводятся к глаголу «умеет» в его широкой трактовке,

включающей в единстве и тесной взаимосвязи когнитивные, деятельностные, ценностные, нравственные и поведенческие составляющие.

2. Предложена и обоснована типологизация общекультурных компетенций (по критерию доминирующей направленности) на три группы: общекультурные компетенции, ориентированные на выполнение той или иной деятельности (деятельностные); общекультурные компетенции, ориентированные на знание (осознание) (когнитивные); общекультурные компетенции, ориентированные на социально значимые ценности (ценностные).

3. Показано, что профессиональные *компетенции* как заданные требования к профессиональной подготовке выпускника представляют собой интегративную взаимосвязь знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

4. Выявлено, что интегративный характер общекультурных и профессиональных компетенций требует использования адекватных интеграционных механизмов в процессе обучения. На уровне изучения отдельной учебной дисциплины это предполагает формирование предметных знаний и умений в тесной взаимосвязи, во-первых, с развитием опыта их применения для решения комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций; во-вторых, с формированием мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

На уровне учебного плана эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций предполагает переход на концентрированную (модульную) систему организации обучения, в соответствии с которой внимание обучающихся сосредотачивается на изучении нескольких учебных дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций.

1.3. Особенности компетентностно-ориентированного обучения в вузе

Внедрение компетентностного подхода является, как уже подчеркивалось, одним из ключевых направлений модернизации высшего образования, в том числе и в образовательной системе МВД России. В связи с этим следует отметить, что на данном этапе развития высшего образования судьба компетентностной модели обучения во многом зависит от способности вузов создать соответствующую образовательную среду, которая сможет обеспечить эффективное внедрение ФГОС ВО. Это предполагает внесение необходимых изменений во все подструктуры образовательного процесса, в том числе в его организацию, содержание, формы, методы и средства взаимодействия студентов и преподавателей, в содержание и характер взаимодействия различных участников образовательного процесса. Что это означает конкретно? Каковы особенности компетентностно-ориентированного обучения в современной высшей школе МВД России? Рассмотрению этих вопросов посвящен данный параграф исследования.

Прежде всего следует отметить, что специфика ФГОС ВО нового поколения состоит в том, что в них четко сформулированы цели образования в виде требований к результатам образования. Эти результаты представлены как совокупность компетенций, объединенных в группы общекультурных и профессиональных компетенций. Содержание образования в виде подлежащих изучению дисциплин и разного вида практик по сути дела является производным от этих заданных результатов. Логика ФГОС ВО предполагает последовательное движение от целей к проектированию такого содержания образования, которое способно обеспечить их достижение.

Однако было бы ошибочным полагать, что только посредством содержания образования можно обеспечить освоение компетенций обучающимися. Это связано с тем, что, как было показано в предыдущем параграфе, природа компетенций носит комплексный характер. Компетенция является интегративным результатом образовательного процесса, но при этом компетенция не сводится к механической сумме разных предметных знаний и умений. Отсюда следует,

что компетенции – это результат не только освоенного содержания обучения различным предметам, но и использования соответствующих технологий, форм и методов обучения, образовательной среды и т.д. Формирование компетенций требует также нового качества педагогической и учебной деятельности.

Как видим, особенности компетентностно-ориентированного обучения связаны с основными факторами образовательного процесса, к которым относятся:

- логика формирования содержания образования на всех уровнях его представления – от основной образовательной программы до структурирования учебного материала;
- активные и интерактивные формы и методы обучения, ориентированные на обеспечение высокого уровня разных видов самостоятельности (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентировочной и др.);
- изменение требований к педагогической деятельности преподавателя, характеру его взаимодействия с обучающимися и с коллегами.

Остановимся подробнее на рассмотрении особенностей компетентностно-ориентированного обучения, обусловленных выделенными факторами.

Особенности, связанные с проектированием содержания образования. Известно, что основными уровнями, на которых проектируется содержание образования в вузе, являются: уровень основной образовательной программы и уровень учебной дисциплины. На каждом из этих уровней имеют место особенности проектирования содержания образования. Если говорить о первом уровне, то надо отметить, что основным компонентом образовательной программы является **учебный план**, в котором указывается перечень дисциплин (модулей), практик, аттестационных испытаний итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся, других видов учебной деятельности с указанием их объема в зачетных единицах, последовательности и распределения по периодам обучения. В учебном плане также выделяется объем работы обучающихся в академических или астрономических часах. Для каждой дисциплины (модуля) и практики указывается форма промежуточной аттестации обучающихся. В

учебном плане отражаются смысловые и логические связи между дисциплинами, формирующими общекультурные и профессиональные компетенции.

Вместе с тем сохраняется противоречие между дисциплинарным характером учебного плана и комплексной природой компетенций, на формирование которых это содержание должно быть ориентировано. По сути дела, имеет место ситуация, когда заданы новые цели образования в виде совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, а структура учебного плана сохраняется в прежнем формате. Новые цели вступают в противоречие с традиционным дисциплинарным подходом к отбору содержания образования.

По этому поводу надо подчеркнуть, что дисциплинарная природа учебного плана имела места до введения ФГОС ВО. В структуре последних набор обязательных дисциплин сведен до пяти (философия, основы безопасности жизнедеятельности, физическая культура, иностранный язык, история) и тем самым сделан шаг к проектированию компетентностно-ориентированного учебного плана.

Снятие этого противоречия возможно, если удастся учесть в процессе проектирования учебного плана интегративную, комплексную природу формируемых компетенций. Это означает, что проектирование содержания образования должно идти от компетенций к комплексу учебных дисциплин, ответственных за их формирование. Поэтому не случайно во ФГОС ВО результаты образования устанавливаются на уровне циклов, а не отдельных учебных дисциплин.

Проектирование ООП начинается с анализа компетентностной модели, представленной во ФГОС ВО и выделения в их составе на основе общих признаков групп сходных компетенций. Далее для каждой из выделенных групп компетенций разрабатывается программа их формирования и соответствующий модуль, включающий набор учебных дисциплин и практик, отражающий заложенные в требованиях ФГОС ВО объемы и качество учебной нагрузки. Отсюда следует, что первой особенностью проектирования содержания образования в компетентностном формате является объективная потребность в использовании модульного подхода. Причем модульность пронизывает все уровни проектирования содержания образования – ООП,

учебный план, учебная дисциплина. Это позволяет: определить «зоны ответственности» за формирование той или иной группы компетенций в ООП (совокупность дисциплин (или их разделов), принадлежащих одному или нескольким циклам); установить системные логические связи между различными дисциплинами (разделами дисциплин), участвующими в формировании группы компетенций (через выделение «сквозных» теоретических понятий, через определение требований к «входам – выходам» по преемственным дисциплинам); согласованно подходить к отбору технологий, форм и методов обучения, обеспечивающих формирование компетенций; обоснованно определить сроки проведения рубежного контроля (в форме междисциплинарного экзамена) для оценки группы компетенций [126].

Вторая особенность компетентностно-ориентированного содержания образования – его целостность. На уровне ООП это проявляется в объективном требовании к применению целостного подхода к проектированию ООП, обеспечивающего взаимосвязь компонентов, входящих в его структуру (учебных дисциплин, модулей, практик) благодаря выделению в них «сквозного» содержания, ориентированного на формирование у выпускников готовности к решению профессиональных задач на основе освоенных групп компетенций.

На уровне учебной дисциплины целостность содержания образования обеспечивается за счет использования дидактических механизмов, направленных на интеграцию знаний, умений, отношений. Это обеспечивается за счет структурирования учебного материала на основе сочетания принципов фундаментализации и профессионализации, инвариантности и вариативности, проектности и проблемности, личностной направленности, рефлексии и других.

Третья особенность компетентностно-ориентированного содержания образования – сочетание стабильности и динамичности. Стабильность проектируемого содержания образования обеспечивается благодаря наличию конкретного комплекса компетенций, определенных в требованиях ФГОС ВО. В основе свойства динамичности лежит объективная потребность отражать в содержании образования требования регионального рынка труда, потребности населения региона, обучающихся и т.д. Эти требования изменяются достаточно

быстро и поэтому содержание образования необходимо периодически пересматривать (уточнять, дополнять, корректировать и т.п.). Как правило, вузы проводят работу по обновлению содержания образования ежегодно (на уровне рабочих программ дисциплин). Такой итерационный подход позволяет содержанию образования быть открытым к изменениям внешней и внутренней среды образовательной организации высшего образования.

Таковы особенности проектирования содержания образования в компетентностно-ориентированном обучении. Однако в формировании компетенций решающую роль играют, наряду с содержанием образования, формы, методы и средства, используемые в образовательном процессе. Это то, что относят к процессуальному компоненту обучения.

Каковы особенности форм и методов в компетентностно-ориентированном обучении?

В связи с этим надо отметить, что в требованиях ФГОС ВО к условиям организации обучения эти особенности четко выделены. Они состоят в том, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся ...». И далее: «В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов» [128]. Кроме того, в требованиях указано, что удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен быть в целом в учебном процессе не менее 20% аудиторных занятий, а занятия лекционного типа для соответствующих групп обучающихся (на уровне бакалавриата) не могут составлять более 40% аудиторных занятий.

Выбор интерактивных форм занятий определяется основной целью ООП, готовностью обучающихся и педагога к их проведению, содержанием изучаемой дисциплины и рядом других факторов.

Из вышеизложенного можно выделить следующие особенности процессуального компонента компетентностно-ориентированного обучения.

Первая особенность – обязательное использование активных и интерактивных форм проведения занятий. Акцентируем внимание на слове «обязательное», согласно которому преподаватели обязаны в процессе проектирования рабочих программ дисциплин предусматривать применение интерактивных форм проведения занятий. При этом надо иметь в виду, что в их числе обязательно должны быть и те, которые представлены в требованиях ФГОС ВО (компьютерные симуляции, игровые формы и другие). Если при знаниевой парадигме использование активных и интерактивных форм было делом преподавателя и зависело от его желания и возможностей, то в условиях компетентностного подхода это становится обязательным. Условием развития компетенций является опыт успешных действий студентов по решению практических задач, в том числе нетиповых задач, требующих творческого подхода, включения интуиции, выдвижения различных гипотез и т.п.

Немаловажно и то обстоятельство, что в требованиях ФГОС ВО указаны четыре конкретные интерактивные формы проведения занятий – компьютерные симуляции, игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги. Их состав не случаен и подобран так, что каждая форма выполняет определенную доминирующую функцию по формированию у обучающихся той или иной компетенции. В работе Г.И. Ибрагимова показано, что компьютерные симуляции ориентируют на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности. Деловые и ролевые игры решают, прежде всего, задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п. Например, такая общекультурная компетенция (ОК-5), как «готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе», объективно требует использования игровых форм проведения занятий с включением в процесс всех обучающихся. Разбор конкретных ситуаций направлен на формирование умений анали-

зировать реальную ситуацию, возникающую в профессиональной и иной деятельности, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п. Психологические и другие тренинги решают задачи формирования у обучающихся способности анализировать социально и личностно значимые проблемы, ставить цели и выбирать пути их достижения и т.д. [51].

Вторая особенность процессуальной стороны обучения – однозначное определение роли и места интерактивных форм проведения занятий. Это зафиксировано в требовании о том, что удельный вес занятий в интерактивной форме должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий. То есть в процессе проектирования обучения преподаватель должен предусмотреть в системе учебных занятий проведение не менее чем одной пятой части аудиторных занятий в интерактивной форме того или иного вида.

Третья особенность процессуальной стороны компетентностно-ориентированного обучения состоит в том, что оно предполагает ограничение удельного веса лекционных занятий – не более 40 % аудиторных занятий. Это означает, что не менее 60 % аудиторного времени отводится на семинарские и практические формы проведения занятий. Поэтому данную особенность можно сформулировать и так – доминирование практико-ориентированного характера обучения.

Четвертая особенность обусловлена тем обстоятельством, что подготовка выпускников для работы в современных условиях развития общества в целом и рынка труда в частности должна интегрировать не только предметные знания, умения и навыки, но и развивать у них навыки взаимодействия с социальным и профессиональным окружением. Для этого в требованиях ФГОС ВО предусмотрено обязательное проведение мастер-классов экспертов и специалистов, встреч с представителями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций. Эти формы ответственны за формирование профессиональных и социальных компетенций у обучающихся, накопление ими опыта соответствующей деятельности. Данную особенность компетентностно-ориентированного обучения можно сформулировать как обязательное использование различных форм интеграции образования, науки, рынка труда и услуг.

Вычлененные особенности форм, методов и средств компетентностно-ориентированного обучения создают в вузе образовательную среду, обеспечивающую сочетание фундаментальной и прикладной подготовки обучающихся, направленной на овладение деятельностью, формирование готовности к видению и решению проблем и задач на основе знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей, других внутренних и внешних ресурсов. Эта среда создает возможности для моделирования в образовательном процессе профессиональной и социальной реальности и тем самым уже на этапе обучения погружает обучающихся в будущую профессиональную и социальную деятельности, способствует развитию соответствующего опыта у обучающихся.

Далее рассмотрим вопрос о том, каковы особенности педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях компетентностно-ориентированного обучения.

Выделяют логическую и временную структуру педагогической деятельности [85]. Логическая структура педагогической деятельности отражает его особенности, формы, методы и средства педагогической деятельности. Временная структура педагогической деятельности отражает ее развитие во времени по фазам, стадиям и этапам в соответствии со структурой проектной деятельности.

С учетом этого рассмотрим и те изменения, которые имеют место в педагогической деятельности преподавателя высшей школы МВД России.

Если говорить о логической структуре, то отметим, что особенностями педагогической деятельности являются следующие три позиции: 1) педагогическая деятельность - это деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) и поэтому она подчиняется законам общей теории управления; 2) она носит совместный характер, предполагает обязательное наличие двух субъектов: педагога и обучающегося; 3) в ней имеет место интеграция двух процессов: процесса самореализации преподавателя и его целенаправленное участие в развитии опыта обучающегося (его обученности, развития, воспитанности).

Первая позиция – об управленческом характере педагогической деятельности. Управленческая деятельность всегда целенаправленна. Поскольку целями образования являются заданные во ФГОС ВО компетенции, постольку педагогическая деятельность каждого преподавателя вуза должна быть направлена на формирование этих компетенций. Достижение этой цели предполагает решение задач по управлению познавательной активностью и самостоятельной работой обучающихся. Применительно к высшей школе МВД России управленческий аспект педагогической деятельности приобретает специфическое звучание, поскольку для будущих офицеров эта деятельность является профессионально значимой.

Существенно возрастает роль функции по управлению самостоятельной работой обучающихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности. В мировом образовательном сообществе в связи с этим стал использоваться новый термин, подчеркивающий значение данной функции преподавателей, - *facilitator* (фасилитатор) - тот, кто способствует, облегчает, помогает учиться. Преподаватель инициирует творческие усилия студентов по получению и анализу информации, помогает им в организации индивидуального учебного процесса. Без соответствующей психолого-педагогической подготовки обеспечить это достаточно сложно.

Кроме того, существенно возрастают требования к проектировочному компоненту педагогической деятельности, поскольку преподаватель должен быть готов к проектированию в целях, содержании, формах, методах и средствах обучения, формированию не только предметных знаний и умений, но и общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных в требованиях ФГОС ВО и основной образовательной программе. Применительно к вузам МВД России это означает, что каждый преподаватель (независимо от преподаваемой дисциплины) должен знать место и роль своего предмета в развитии компетенций будущего офицера полиции, предусмотренных требованиями стандарта.

Одна из серьезных проблем заключается в том, что существующие учебники и учебные пособия не отвечают в полной мере требованиям стандартов третьего поколения. Перед преподавательским со-

обществом стоит задача подготовки нового поколения учебников, соответствующих компетентностной модели образования. В связи с этим возрастают требования к качеству не только научной, но и научно-методической работы преподавателей.

Еще одна специфика педагогической деятельности как управленческой, вызванная к жизни компетентностной парадигмой образования, состоит в том, что существенно выросла роль контрольно-оценочной функции преподавателя. Чтобы эффективно управлять формированием знаний и умений в единстве с развитием компетенций, преподаватель должен знать и уметь проектировать и реализовывать соответствующие дидактические средства контроля и оценки знаний и компетенций.

Если говорить о такой особенности педагогической деятельности, как ее совместный характер, то, на первый взгляд, казалось бы, никаких особых изменений в деятельности преподавателя высшей школы не произошло. Однако это не совсем так. Наши многолетние наблюдения, беседы с преподавателями, специальное изучение этого аспекта позволяют говорить о том, что происходит изменение роли преподавателя в организации совместной деятельности. Во-первых, растет удельный вес самой совместной деятельности (как между педагогом и обучающимися, так и между самими обучающимися), поскольку, как уже отмечалось выше, предусмотрено обязательное использование интерактивных форм организации обучения, что требует от преподавателя соответствующих знаний и умений проектирования таких форм обучения. Во-вторых, важной функцией преподавателя становится поддержка активной коммуникации обучающихся в ходе совместной деятельности, что требует глубоких знаний о закономерностях эффективной совместной деятельности и наличия соответствующего опыта. В-третьих, возрастает роль функции социализации обучающихся в процессе обучения, поскольку на обучающегося в современном мире влияет (зачастую это влияние далеко от социально значимых ценностей) огромное число формальных и неформальных институтов. Включение перечня общекультурных компетенций в требования к результатам освоения образовательных программ свидетельствует о том, что качество образования несводимо только к кон-

кретным знаниям или освоенным профессиональным умениям. Оно (качество образования) невозможно без нравственной составляющей личности. В связи с этим важное значение приобретает личность преподавателя, который оказывает непосредственное воспитывающее влияние на обучающихся, создает условия, необходимые для формирования нравственных качеств, являющихся фундаментом профессиональной культуры выпускника. В связи с этим принципиальным становится вопрос о готовности преподавателя высшей школы к построению педагогического общения со студентами, осуществлению целенаправленной воспитательной деятельности.

Вышеизложенные особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы как бы синтезируются в такой ее характеристике, как необходимость постоянного саморазвития преподавателя. Компетентностно-ориентированное обучение объективно требует от преподавателя постоянного саморазвития, поскольку только при этом условии можно рассчитывать на проектирование и реализацию преподавателем адекватных педагогических и дидактических средств (содержание, формы, методы, средства обучения) развития опыта обучающихся, формирования заложенных во ФГОС ВО компетенций.

В логическую структуру педагогической деятельности входят и используемые в процессе преподавания формы, методы и средства обучения. Об особенностях этих компонентов педагогической деятельности мы писали несколько выше. Поэтому здесь обратим внимание на следующее относительно новое обстоятельство. Дело в том, что можно говорить об индивидуальных формах педагогической деятельности (когда педагог в одиночку готовится к занятиям, проектирует содержание, занимается рефлексивным анализом и другими видами деятельности) и формах организации педагогического процесса (формы совместной деятельности, когда педагогическая деятельность осуществляется совместно с обучающимися) [85, с. 164]. Когда говорят о формах педагогической деятельности, то в педагогике чаще всего имеют в виду формы организации педагогического процесса (урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практическое занятие, консультация, тьюториал, игра, тренинг и т.д.). Об этих формах и их видах мы также уже писали выше.

Поэтому акцентируем внимание на том, что в условиях компетентностно-ориентированного обучения преподаватели уделяют много времени на индивидуальные формы педагогической деятельности и, прежде всего, на деятельность по проектированию содержания и процесса обучения. Причем сегодня речь идет и о необходимости проектирования электронных образовательных ресурсов. Изучение опыта показывает, что преподаватели тратят на эту работу достаточно много времени и, тем не менее, в реальной практике нередко имеет место формализм по отношению к проектированию содержания и форм его реализации. Это один пробел.

Другой пробел сложившейся ситуации состоит в том, что зачастую наблюдается разрыв между тем, что преподаватель спроектировал, и тем, что на самом деле реализуется в практической деятельности. По мнению исследователей и по результатам нашего исследования, реальный процесс обучения в высшей школе только формально можно считать компетентностно-ориентированным. По числу практических занятий и их удельному весу, по заполняемым формам текущего и рубежного контроля, а также итоговой аттестации все обстоит в соответствии с проектом.

Итак, мы рассмотрели особенности логической структуры педагогической деятельности. Теперь остановимся на раскрытии особенностей временной структуры педагогической деятельности.

Прежде всего, обратим внимание на то, что деятельность преподавателя осуществляется следующим образом:

на первой фазе проекта (фаза проектирования) он проектирует педагогическую систему (лекцию, семинар, рабочую программу дисциплины и т.д.) сам, в отсутствии обучающихся;

вторая фаза проекта (технологическая), на которой происходит реализация спроектированной педагогической системы в реальной образовательной практике, преподаватель осуществляет свою деятельность совместно с обучающимися;

на третьей фазе – рефлексивной – преподаватель оценивает результаты реализации педагогической системы, как правило, сам, в отсутствии обучающихся.

Получается, что результаты деятельности преподавателя на первой и третьей фазе проекта зависят полностью от него самого, от его профессионализма, связанного с умением проектировать педагогические системы разного уровня, осуществлять рефлексивную деятельность, связанную с оценкой полученных результатов. А вторая фаза проекта (технологическая) и ее эффективность определяется уже характером совместной деятельности преподавателя и обучающихся. На этой фазе речь идет о педагогическом процессе как процессе совместной деятельности педагога и обучающихся.

Главная особенность первой фазы – фазы проектирования педагогической системы – заключается в том, что в условиях компетентно-ориентированного обучения преподаватель должен уметь осуществлять декомпозицию общих целей, заложенных в требованиях ФГОС ВО, до уровня целей конкретного учебного занятия. Процесс трансформации общекультурных и профессиональных компетенций в цели конкретного занятия и их системы является отличительной чертой деятельности преподавателя на фазе проектирования. Среди новых компетенций, необходимых преподавателю для проектирования образовательного процесса в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, отметим также участие в разработке компетентностной модели выпускника; паспортов и программ формирования компетенций; состава, основного содержания и содержательно-логических связей учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, НИР, входящих в образовательную программу вуза.

На второй фазе – технологической – особенности педагогической деятельности связаны с умениями преподавателя высшей школы реализовывать непосредственно в педагогическом процессе спроектированную на первой фазе педагогическую систему. К особенностям этой фазы относятся выделенные выше положения о формах, методах и средствах педагогического процесса. В числе новых компетенций, необходимых преподавателю на этой фазе, выделим работу в командах (кафедральных и межкафедральных), организацию активной самостоятельной работы обучающихся, сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов.

Одной из особенностей ФГОС ВО третьего поколения является их студентоцентрированный характер, что предполагает пересмотр принципов взаимодействия в системе «преподаватель – курсант» в направлении усиления активности самих курсантов как субъектов обучения, от которой во многом зависит эффективность образовательного процесса. Важно обращать внимание курсантов на особенности компетентностного обучения, показывать его преимущества как средства подготовки к профессиональной деятельности.

Что касается третьей фазы – рефлексивной, – то здесь преподаватель должен осмыслить, сравнить и оценить начальные и конечные состояния: а) объекта своей продуктивной деятельности – итоговая оценка реализации проекта (например, оценка проведенной лекции или практического занятия); б) субъекта деятельности, то есть самого себя – рефлексия.

Если говорить об итоговой оценке, то отметим, что новые результаты образования требуют изменений в формах и методах контроля. Дело в том, что традиционные экзамены, предполагающие устные ответы на вопросы, способны, скорее, проверить качество памяти выпускников, а не уровень их профессиональной подготовки. Точно так же и выпускные квалификационные работы далеко не всегда позволяют получить достоверную информацию об уровне готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому в деятельности преподавателей сегодня востребованы новые принципы формирования оценочных средств. Преподаватель должен владеть умениями создавать и использовать банки современных оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных испытаний выпускников.

Кроме того, в современной практике образования все большее развитие получают системы независимой оценки качества высшего образования.

Важнейшим компонентом в структуре педагогической деятельности в условиях компетентностно-ориентированного обучения становится рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и собственной деятельности, то есть взгляд на соб-

ственное сознание и собственные действия «со стороны». А. М. Новиков выделяет два вида рефлексии:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности субъектом – рефлексия первого рода или авторефлексия;

- рефлексия как понимание межличностного (межсубъектного) общения: как понимание одним субъектом другого, а также выяснение того, как другой субъект (другие субъекты) знает и понимает рефлексирующего – рефлексия второго рода. Для преподавателя важное значение имеет понимание им позиций обучающихся, их восприятия, мышления, эмоциональных состояний, реакций на действия педагога. На этой основе принимаются решения о корректировке или изменении действий и позиций самого преподавателя [85, с. 186].

Реализация ФГОС ВО как научно-педагогический проект требует творческого взаимодействия преподавателей, причем не только на кафедральном, но и на межкафедральном уровне. Создать условия для овладения студентом той или иной компетенцией можно лишь в результате постоянного партнерства преподавателей, участвующих в подготовке студентов, их согласованных действий, основанных на видении не только общей цели в виде компетенций, зафиксированных во ФГОС ВО, но и возможных путей достижения этих целей. Следовательно, современный преподаватель должен уметь работать в команде на всех этапах проекта: от фазы проектирования, где осуществляется целеполагание и планирование учебных курсов, до итоговой аттестации, которая должна носить междисциплинарный характер.

Акцентируем внимание еще на одном новом требовании к деятельности преподавателя высшей школы, вызванном к жизни компетентностным подходом. Для организации компетентностно-ориентированного обучения от современного преподавателя объективно требуется не только свободное и глубокое владение предметными знаниями, психолого-педагогическими компетенциями, но он еще должен владеть теми профессиональными компетенциями, формирование которых он обеспечивает. Не имеющий собственного профессионального опыта или не совершенствующий его с учетом актуальных требований преподаватель вряд ли способен организовать обучение, направленное на освоение профессиональных компетенций.

Разумеется, это относится, прежде всего, к тем преподавателям, которые преподают учебные дисциплины профессионального цикла. Однако мы полагаем, что и преподаватели общенаучных дисциплин должны иметь определенное представление о том, каковы содержание и особенности профессиональной деятельности выпускников, в подготовке которых он принимает участие.

Выводы: Компетентностно-ориентированное обучение характеризуется следующими особенностями:

- в целях образования: сбалансированность между ориентацией на освоение предметных знаний и умений в ходе изучения учебных дисциплин и овладением предусмотренными в требованиях ФГОС ВО компетенциями (общекультурными и профессиональными) в ходе освоения конкретной образовательной программы;

- в проектировании содержания образования: модульность, пронизывающая все уровни проектирования содержания образования – основная образовательная программа, учебный план, учебная дисциплина; целостность и междисциплинарность, проявляющиеся в объективном требовании обеспечения взаимосвязи компонентов содержания образования на всех уровнях его представления; сочетание стабильности и динамичности; постоянное взаимодействие образовательного и профессионального сообщества, включенность работодателей не только в формирование содержания образовательных программ, но и в процедуры их реализации;

- в формах и методах обучения: обязательное использование активных и интерактивных форм проведения занятий; однозначное определение роли и места интерактивных форм проведения занятий; доминирование практико-ориентированных форм и методов обучения; обязательное использование различных форм интеграции образования, науки, рынка труда и услуг;

- в педагогической деятельности преподавателя:

- 1) применительно к ее логической структуре - возрастание роли функций по управлению самостоятельной работой обучающихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности, контролю и оценке результатов обучения и образования; усиление социальной ответственности каждого преподавателя за раскрытие интеллектуального и

духовно-нравственного потенциала обучающихся, формирование их готовности к профессиональной и социальной деятельности; ориентация на постоянное саморазвитие преподавателя и др.;

2) применительно к временной структуре: на фазе проектирования отличительной чертой деятельности преподавателя становится наличие умений трансформировать общекультурные и профессиональные компетенции в цели конкретного занятия и их системы; на технологической фазе возрастает роль умений организовывать активную самостоятельную работу курсантов, сопровождать проектную деятельность в командах и др.; на фазе рефлексии: преподаватель должен владеть умениями создавать и использовать банки современных оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных испытаний выпускников; важнейшим компонентом становится рефлексивный анализ преподавателем собственного сознания и деятельности, а также понимание им позиций обучающихся, их восприятия, мышления, эмоциональных состояний, реакций на действия педагога.

Выводы по первой главе

1. В отечественной педагогике с середины 50-х годов прошлого века был наработан заметный научный потенциал, послуживший в дальнейшем научной основой для разработки и внедрения компетентностного подхода в практику образования.

2. В становлении компетентностного подхода выделяются три этапа. На первом этапе (с конца 50-х до середины 80-х годов XX века) компетенции и компетентность не являлись предметом специальной исследовательской или практической педагогической деятельности, обращение к ним носит стихийный характер. Вместе с тем на этом этапе сформировались психолого-дидактические концепции в области содержания образования (культурологическая и инвариантно-деятельностные теории содержания образования) и процесса обучения (теории развивающего, проблемного, личностно-деятельностного обучения), служившие теоретическими предпосылками компетентностного подхода.

На втором этапе (с середины 80-х годов XX века до 2010 года) компетенции и компетентность становятся предметом специальных

научных исследований, начинается систематическое изучение психологических и педагогических аспектов компетентностно-ориентированного образования, формируются психолого-педагогические теории (А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.).

Третий этап (с 2011 года по настоящее время) характеризуется полноценным научным изучением компетентного подхода, его внедрением в практику профессионального образования, разработкой научно-методического и учебно-методического обеспечения реализации компетентного подхода в практической педагогической деятельности.

3. Представлены результаты анализа ФГОС ВПО по направлению бакалавриата «Юриспруденция» на предмет формулирования в них общекультурных и профессиональных компетенций. Обосновано, что используемые для формулировок конкретных общекультурных и профессиональных компетенций конструкты (способен, владеет, готов) в сущности сводятся к глаголу «умеет» в его широкой трактовке, включающей в единстве и тесной взаимосвязи когнитивные, деятельностные, ценностные, нравственные и поведенческие составляющие.

4. Предложена и обоснована типологизация общекультурных компетенций (по критерию доминирующей направленности) на три группы: общекультурные компетенции, ориентированные на выполнение той или иной деятельности (деятельностные); общекультурные компетенции, ориентированные на знание (осознание) (когнитивные); общекультурные компетенции, ориентированные на социально значимые ценности (ценностные).

5. Показано, что профессиональные компетенции как заданные требования к профессиональной подготовке выпускника представляют собой интегративную взаимосвязь знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

6. Выявлено, что интегративный характер общекультурных и профессиональных компетенций требует использования адекватных интеграционных механизмов в процессе обучения. На уровне изучения отдельной учебной дисциплины это предполагает формирование предметных знаний и умений в тесной взаимосвязи, во-первых, с развитием опыта их применения для решения комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций; во-вторых, с формированием мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

На уровне учебного плана эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций предполагает переход на концентрированную (модульную) систему организации обучения, в соответствии с которой внимание обучающихся сосредотачивается на изучении нескольких учебных дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций.

7. Компетентностно-ориентированное обучение характеризуется следующими особенностями:

- в целях образования: сбалансированность между ориентацией на освоение предметных знаний и умений в ходе изучения учебных дисциплин и овладением предусмотренными в требованиях ФГОС ВО компетенциями (общекультурными и профессиональными) в ходе освоения конкретной образовательной программы;

- в проектировании содержания образования: модульность, пронизывающая все уровни проектирования содержания образования – основная образовательная программа, учебный план, учебная дисциплина; целостность и междисциплинарность, проявляющиеся в объективном требовании обеспечения взаимосвязи компонентов содержания образования на всех уровнях его представления; сочетание стабильности и динамичности; постоянное взаимодействие образовательного и профессионального сообщества, включенность работодателей не только в формирование содержания образовательных программ, но и в процедуры их реализации;

- в формах и методах обучения: обязательное использование активных и интерактивных форм проведения занятий; однозначное оп-

ределение роли и места интерактивных форм проведения занятий; доминирование практико-ориентированных форм и методов обучения; обязательное использование различных форм интеграции образования, науки, рынка труда и услуг;

- в педагогической деятельности преподавателя:

применительно к ее логической структуре - возрастание роли функций по управлению самостоятельной работой обучающихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности, контролю и оценке результатов обучения и образования; усиление социальной ответственности каждого преподавателя за раскрытие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала обучающихся, формирование их готовности к профессиональной и социальной деятельности; ориентация на постоянное саморазвитие преподавателя и др.;

применительно к временной структуре: на фазе проектирования отличительной чертой деятельности преподавателя становится наличие умений трансформировать общекультурные и профессиональные компетенции в цели конкретного занятия и их системы; на технологической фазе возрастает роль умений организовывать активную самостоятельную работу курсантов, сопровождать проектную деятельность в командах и др.; на фазе рефлексии: преподаватель должен владеть умениями создавать и использовать банки современных оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных испытаний выпускников; важнейшим компонентом становится рефлексивный анализ преподавателем собственного сознания и деятельности, а также понимание им позиций обучающихся, их восприятия, мышления, эмоциональных состояний, реакций на действия педагога.

Глава 2.

КОНЦЕПЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В предыдущей главе были рассмотрены вопросы о становлении компетентностного подхода в образовании, сущности и содержании его базовых понятий – «компетенция» и «компетентность», а также особенностях компетентностно-ориентированного обучения в вузе. Компетентностный подход основан на концепции компетенций как основы развития как личности в целом, так и способностей обучающихся решать важные практические задачи. Подчеркивается, что признание учеными и общественностью компетентностного подхода означает «переход к новой образовательной парадигме – от «знаниевой» к «деятельностной» [85, с. 67]. Переход к деятельностной парадигме предполагает осознание педагогическим сообществом того факта, что формирование общекультурных и профессиональных компетенций требует переосмысления методологии образования, нового взгляда на его методологические основы.

Специалисты в области методологии образования все чаще пишут о том, что доминирующий в настоящее время научный тип образования должен смениться другим, новым типом, который называют проектно-технологическим типом образования [85, с. 10]. В этом типе имеет место отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену такому пониманию приходит осознание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры [85, с. 12]. Это ведет к тому, что ме-

няются цели обучения и воспитания, формы, методы обучения, роль педагога и т.д. В этой связи представляет научный и практический интерес вопрос о том, что представляет собой методология проектно-технологического подхода в образовании? Каковы возможные модели и принципы реализации этого подхода как инструментария развития личности и формирования общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся? Поиску ответов на эти вопросы посвящена данная глава исследования.

2.1. Проектно-технологический подход к организации компетентностно-ориентированного обучения

Анализ литературы и диссертационных исследований показал, что в целях формирования компетенций исследователи опираются на большое число различных методологических подходов, которое требует определенной систематизации.

Для начала рассмотрим значение двух основных составляющих – понятий «подход» и «методология». Довольно много определений «подхода» встречается в научной литературе. Приведем некоторые из них.

В *философии* подход трактуется как комплекс различных (парадигматических и др.) структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей [83]. Отметим, что речь идет о структурах и механизмах познания и (или) практики.

В *психологии* подход рассматривается как сочетание различных принципов, теорий и критериев возникновения психики [105]; совокупность приемов, способов - в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [29]. Здесь, как видим, выделяются более конкретные признаки – сочетание различных принципов, теорий, критериев; совокупность приемов и способов.

В *педагогических* исследованиях понятие «подход» рассматривается как основной объяснительный принцип; интерпретация основных закономерностей развертывания рассматриваемого процесса;

описание основных механизмов, обеспечивающих динамику явлений в процессе; совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности; методологический инструментарий для решения сложных задач [114].

Из приведенных формулировок можно сделать вывод об отсутствии общепризнанного определения понятия «подход». Тем не менее, несмотря на различие предметов исследования разных наук (философия, психология, педагогика и др.), есть и общие признаки, характеризующие понятие «подход». К ним относятся: идеи, понятия, принципы, теории, приемы, способы познания или практической деятельности, решения сложных теоретических и практических задач.

Теперь обратимся к понятию «методология». Что такое методология? Слово происходит от греч. *methodos* – путь исследования или познания, и *logos* – теория, учение – «учение о методе», «теория метода». Философский энциклопедический словарь трактует методологию как философскую исходную позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин [129, с. 365]. Э.Г. Юдин считает, что методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения поставленных задач [139, с. 31]. Как видим, понятие «методология» в философии трактуется как исходная позиция, характеристика компонентов научного познания, определяющая последовательность действий исследователя. Она включает в себя понятия «метод», «методика», «принцип».

Далее рассмотрим понятие «методологический подход». Он определяется как совокупность принципов, определяющих общую цель и стратегию какой-либо деятельности [121, с. 27], как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (Э.Г. Юдин). Эти толкования методологического подхода доминируют в научной литературе.

Ю.К. Бабанский и Г.А. Победоносцев в работе о комплексном подходе говорят о нём как о принципе организации образовательного процесса и методическом средстве повышения эффективности воспитания [11, с. 10-11]. А. Петров, рассматривая структуру методологического подхода, выделяет два уровня: концептуально-теоретический (базовые положения, идеи, принципы) и процессуально-

деятельностный (применение адекватных способов и форм осуществления деятельности) [98]. В другой работе говорится о трехуровневой структуре методологического подхода: философско-прескриптивный (совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии); концептуально-дескриптивный (совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии); процессуально-праксеологический (совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования) [58].

Таким образом, понятие «методологический подход» трактуется по-разному: как мировоззренческая позиция, как принципы, как совокупность процедур и приемов. Однако при этом всеми признается ключевая роль методологического подхода в организации той или иной деятельности - обеспечение методологической основы познания и преобразования изучаемых объектов реальной действительности (явлений, процессов, систем). Понятия «методология» и «методологический подход» находятся как соотношение основы и средства [58].

Далее остановимся подробнее на рассмотрении и анализе точки зрения на методологический подход известного методолога А.М. Новикова, который внес существенный вклад в разработку этой проблемы. Отмечая, что категория исследовательского подхода, его роль и место в структуре методологического знания изучены совершенно недостаточно, он выделяет два значения категории «исследовательский подход». В *первом значении* исследовательский подход понимается как «некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение» [84, с. 126]. Сюда относятся целостный, комплексный, функциональный, информационный, классовый подходы и т.д. В педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют системный, комплексный, личностный, деятельностный (личностно-деятельностный) подходы.

Во *втором значении* исследовательский подход рассматривается как «направление изучения предмета исследования» [84, с. 128]. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к иссле-

дованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т.д. Сюда относятся соответственно: содержательный и формальный; исторический и логический; качественный и количественный; феноменологический и сущностный; единичный и общий подходы.

А.М. Новиков обращает внимание на то, что «поскольку перечисленные классификации подходов по парным категориям диалектики независимы, каждое конкретное педагогическое исследование будет характеризоваться их определенным набором. Причем нередко разные задачи одного и того же исследования могут решаться разными наборами подходов» [84, с. 132]. Акцентируем внимание на том, что каждое педагогическое исследование характеризуется определенным набором выделенных по парным категориям диалектики подходов. Причем подчеркивается, что разные задачи исследования могут решаться разными наборами подходов. Между тем в педагогических исследованиях имеет место однообразие выбираемых подходов, включающее: содержательный логический, качественный, феноменологический, единичный подходы.

Итак, анализ позиции А.М. Новикова позволяет констатировать следующее.

1. Выделяют два значения исследовательского подхода. Первое значение – исследовательский подход – это основной принцип, основная позиция, основное положение, на которое опирается исследователь. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют четыре подхода: системный, комплексный, личностный, деятельностный. В то же время подчеркивается, что «количество возможных подходов в первом значении принципиально вообще не ограничено» [84, с. 133]. Отсюда следует, что в первой группе количество подходов может быть любым. Так, например, анализ диссертационных исследований по педагогическим наукам показывает, что в современной педагогике фигурируют следующие подходы: системный, целостный, деятельностный, технологический, системно-деятельностный, задачный, личностный, культурологический, исто-

рический, аксиологический, интегративный, дифференциально-интегральный, синергетический, кибернетический, компетентностный, личностно-деятельностный, дифференцированный, инновационный, системно-комплексный, вероятностный, коммуникативно-компетентностный, междисциплинарный, модульный, правовой, личностно-социально-деятельностный, личностно ориентированный, субъектный, кластерный, квалиметрический, проектный, многомерный, акмеологический, экзистенциально-рефлексивный, креативный подход, модульно-компетентностный, субъектно-деятельностный, проблемно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, организационно-деятельностный, информационный, ситуационный и др.

Подходы, входящие в первую группу, отличаются друг от друга по целям, содержанию и другим критериям. В связи с этим возникает проблема классификации исследовательских подходов этой группы. Мы здесь придерживаемся типологии подходов, предложенной в работах Г.И. Ибрагимова [48, с. 69-70]. Согласно этой точке зрения выделяются три группы исследовательских подходов: подходы общенаучного характера (многомерный, синергетический, сценарный), частнонаучные подходы, отражающие специфику той или иной социальной системы, и, в частности, системы высшего образования (компетентностный, знаниевый) и предметно-научные, связанные с конкретным предметом исследования, каковым в нашем случае является дидактическая система формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей в вузах МВД России (ситуационно-деятельностный, проектно-технологический, проблемный, развивающий, личностно ориентированный, информационно-потребностный и др.).

Второе значение исследовательского подхода – это есть *направление изучения предмета исследования*. В этой группе подходы классифицированы по парным категориям диалектики. Выделяются пять пар категорий диалектики: содержание и форма; явление и сущность; историческое и логическое; качество и количество; единое и общее. Каждой паре категорий соответствует своя пара исследовательских подходов.

2. Второй вывод – в конкретном исследовании могут быть использованы разные подходы, разный их набор. Причем для решения

каждой исследовательской задачи набор подходов может быть свой. В этой связи надо отметить, что в диссертационных исследованиях мы не встречали, чтобы исследователи указывали, конкретно для решения какой задачи использовался тот или иной подход или набор подходов. Между тем это было бы целесообразно.

В связи со сказанным возникает вопрос о взаимосвязи исследовательских подходов первой и второй группы. Какие подходы являются основными для исследования? Или по-другому – какие исследовательские подходы являются атрибутивными, то есть объективно обязательными для любого исследования, а какие подходы – привносимыми, в зависимости от предмета и задач исследования?

Исходя из содержания рассмотренных исследовательских подходов можно заключить, что исследовательские подходы, понимаемые во втором значении, являются атрибутивными, то есть присутствующими в исследовании независимо от воли исследователя, ибо они являются сущностными признаками научного исследования. В самом деле, любое исследование невозможно без содержательного или формального, без качественного или количественного, без анализа внешних или внутренних признаков, без логического или исторического анализов предмета исследования.

Но каждый из этих подходов (или почти каждый) может осуществляться под разными углами зрения, с разным охватом аспектов, граней, в статике или динамике, целостно или частично и т.д. Например, реализуя содержательный подход, исследователь обращается к содержанию изучаемых явлений и процессов, выявлению совокупности их элементов и взаимодействий между ними, определяющих основной тип, характер этих явлений, процессов. Он обращается к фактам, данным наблюдений, опыта и выведению из них посредством абстракций, анализа, синтеза теоретических заключений. Однако он может это делать по-разному, в зависимости от того, на какие основные положения (подходы) опирается. Если это системный подход, то исследователь будет исходить из требований этого подхода для проведения содержательного анализа и синтеза явлений и процессов; если он опирается на личностный подход – то неизбежно обращение к психологической структуре личности, выявлению личностной обусловлен-

ности педагогических явлений и процессов и т.д. Точно также и другие подходы второй группы связаны с подходами первой группы.

Еще один вывод из сказанного. Поскольку исследователь выбирает тот или иной подход или подходы из первой группы (ибо подходы второй группы, как мы показали, присутствуют всегда в той или иной мере), постольку следует исходить из того, что эти подходы являются в этом смысле атрибутивными, основными. Это означает, что в контексте выбранного подхода исследователь реализует требования второй группы подходов. Например, предположим, что изучая проблему формирования профессиональных компетенций обучающихся, исследователь опирается на проектно-технологический подход, в соответствии с основной идеей которого (реализация проектов, технологичность) проводится изучение предмета исследования в содержательном (и /или формальном), качественном (и/или количественном), логическом (и/или историческом), феноменологическом (и/или сущностном), единичном (и/или обобщенном) планах.

Сочетаний только в рамках второй группы подходов может быть, как подсчитал А.М. Новиков, всего 32 (пять групп категорий по два подхода в каждой). А если сюда добавить и подходы из первой группы (которых может быть очень много), то получится огромное число сочетаний.

Но в конкретном педагогическом исследовании набор этих подходов будет ограничен. Чем определяется это ограничение? Здесь можно сказать, что выбор определяется как объективными, так и субъективными факторами. К объективным мы относим доминирующие на конкретном историческом этапе развития образования парадигмы, определяющие общий вектор развития образования и науки об образовании (педагогике). Субъективный фактор связан с предметом исследования (проблемы дидактики, воспитания, управления и т.п.) и авторским взглядом исследователя.

Каждый методологический подход реализуется посредством соответствующих принципов, конкретизирующих ключевые идеи подхода. Раскроем далее содержание некоторых из обозначенных подходов, ориентируясь на их ключевые идеи и принципы реализации.

В основе **системного подхода** лежит исследование объектов как систем. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как взаимосвязанная совокупность: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей структуры сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Применительно к формированию профессиональных компетенций использование системного подхода означает необходимость представления профессиональных компетенций и процесса их формирования как системы и предполагает применение принципов: структурности, целостности, иерархичности, взаимосвязи внешних (требования работодателей, общества, государства, личности) и внутренних факторов на различных этапах формирования профессиональных компетенций; преемственности и др., призванных обеспечить системность данной деятельности.

В формировании профессиональных компетенций системными объектами являются собственно профессиональные компетенции и процесс их формирования. Системный объект – профессиональные компетенции - в структурном плане представляет собой совокупность компонентов, каждый из которых может пониматься как подсистема профессиональных компетенций. Формирование профессиональных компетенций есть целенаправленный процесс воздействия на объекты управления, осуществляемый при проектировании и реализации образовательного процесса с целью установления, обеспечения, поддержания и развития качества, удовлетворяющего требованиям потребителей и общества в целом.

Суть **личностного подхода** заключается в следующем: ни одно психологическое явление (процесс, состояние или свойство личности) не может быть правильно понято без учета личностной его обусловленности. Личность рассматривается как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Уникальность личности – ее интеллектуальная и нравственная свобода, право на уважение. Задача обучающего: создание условий для само-

развития задатков и творческого потенциала личности. Образовательный процесс должен рассматриваться с учетом его личностной обусловленности, с учетом личностных позиций его участников: преподавателей, обучающихся, руководителей, социальных партнеров.

Основная идея **деятельностного подхода** заключается в том, что сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство. Деятельность признаётся как основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи обучающего: выбрать и организовать деятельность обучаемого с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого). Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию).

Культурологический подход, в основе которого лежит учение о ценностях и ценностной структуре мира, обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача обучающего: приобщить к культурному потоку, активизировать творчество.

Синергетический подход [103; 124 и др.] предполагает переход от закрытой (замкнутой внутри ведомства) к открытой (доступной для воздействия общества) системе образования. Искусство управления социальными, в том числе образовательными, системами во многом зависит от умения учитывать не столько различие, сколько взаимодействие между процессами самоорганизации и организации в них. Такой подход способен превратить образование из способа обучения человека в средство формирования творческой личности, обладающей синергетикой для дальнейшего роста и самосовершенствования. Основными принципами реализации синергетического подхода являются: открытости и социального партнерства; нелинейности образовательных систем, предполагающий управление ими на основе вероятностного (в отличие от линейного, детерминистического) мышления; учета внутренних тенденций развития систем и согласования с

ними поставленных целей, сочетания управления и самоуправления; принцип неоднозначности получаемых результатов как следствия вероятностного описания; принцип «разрастания малого» или усиления флуктуации, означающий, что при определенных условиях нелинейность может усиливать флуктуации, тем самым делать малое отличие большим, макроскопическим по последствиям [81].

Ведущей идеей **квалиметрического подхода** является ориентация на многообразие приемов и способов получения количественных оценок качества различных педагогических объектов и процессов с использованием аппарата и достижений предметных и специальных квалиметрий, всевозможных оценочных критериев, показателей, шкал, методик и процедур [123 и др.]. К основным принципам реализации квалиметрического подхода относятся принципы: независимой оценки конечных результатов деятельности учебного заведения; отражения качества проектов и процессов в качестве результатов на выходе этого процесса; единства качества и количества; управления «по факту»; доминирования и разнообразия вариантов применения в системе обеспечения качества образования оценочно-диагностических процедур и др.

Сущность **многомерного подхода** заключается в переходе к принципиально новой парадигме мышления – многомерности [4; 5; 35 и др.]. В статье «Смена парадигм и формирование новой методологии (попытка обзора дискуссии)» В.Л. Алтухов констатировал, что в современной науке и в научном мышлении происходит смена «больших парадигм», относящихся к крупнейшим общеисторическим ступеням. Этот процесс он определил как интеллектуальную революцию, главным содержанием которой являются изменения в логическом фундаменте научного мышления, то есть «переходе от фундаментализма к полифундаментальности (многомерности) в категориальном строе и способе мышления, в его методологическом и мировоззренческом базисе» [5, с. 92].

Многомерный объект полифундаментален, т.е. характеризуется различными сущностными измерениями, в известном смысле это – «неодносущностный» объект [4, с. 94]. Новый тип структурных отношений (многомерность) определяет и новый порядок развития систе-

мы, для которого характерны многовариантность, специфическая колебательность процессов и др. Согласно этой парадигме мир, в котором истина одна, а заблуждений много, уже прекратил свое существование. Идея многомерности означает, что истина также многомерна и многолика. Она «квантуется», т.е. обязательно «выдается» познающему субъекту порциями – «квантами». При этом каждое частное знание о многомерном объекте рассматривается как результат определенного, заданного исследователем типа философской рефлексии.

В изучении многомерного мира ведущими являются принципы полифундаментальности, дополнительности, плюрализма. Согласно принципу полифундаментальности, любая теория, сколь бы глубока она ни была, не в состоянии охватить исследуемую реальность в полноте ее сущностных измерений (ипостасей), каждая из альтернативных теорий, описывающих многомерный объект, в состоянии раскрыть какой-то один из аспектов целого. Имеется в виду, что каждая из них описывает именно целое, но не его часть. Поскольку каждая теоретическая система вырабатывает свое видение целого, строя соответствующую модель, которая не исчерпывает его сущностных характеристик, то ни для одной из альтернативных систем уже нет оснований претендовать на то, что лишь она является единственно истинной. Для охвата всей многомерной реальности, приближения к этому идеалу необходимо уже не противопоставление, а взаимное дополнение альтернативных точек зрения на изучаемую реальность, общество, мир, человека.

Принцип дополнительности позволяет сохранить самостоятельность, теоретический статус каждого описания и в то же время рассматривать их в определенной системе, в единстве. Этот принцип утверждает, что существенные стороны явления могут выступать не как взаимоисключающие противоположности, а как непротивоположности – как разные, дополняющие друг друга стороны. Дополнительность делает возможным провести в сущности явления новое сечение, не совпадающее с постулируемым материалистической диалектикой «раздвоением единого на противоположности». На этом новом сечении как раз и выявляются разные измерения, разные определенности явления, не находящиеся в состоянии борьбы противоположностей.

Антропологический подход представляется как системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Таковы основные признаки описанных методологических подходов. В нашем исследовании мы опираемся на идеи большинства подходов, представленных на каждом уровне. При этом ключевое значение имеет проектно-технологический подход как методология, адекватная цели и задачам нашего исследования.

Проектно-технологический подход является методологией, отвечающей требованиям постиндустриального общества, в котором доминирует проектно-технологический тип культуры [82]. В педагогике уже наработан определенный задел в разработке этого подхода, представленный в работах В.С. Безруковой, Г.И. Ибрагимова, Г.Л. Ильина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Г.В. Мухаметзяновой, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, К.Н. Поливановой, В.В. Серикова, Е.С. Полат и других исследователей [49; 56; 57; 80; 84; 89; 101 и др.].

В исследовании В.А. Никитина показано, что логика общественно-исторического развития привела к формированию на современном этапе нового типа организационной культуры – проектно-технологического, в котором ключевыми являются понятия: проект, технологии и рефлексия [82].

Проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [21]. Множество разнообразных проектов может быть классифицировано по различным основаниям: по *основным сферам деятельности*, в которых осуществляется проект: технический, организационный, экономический, социальный, образовательный, инвестиционный, инновационный, научно-исследовательский, учебный, смешанный; в зависимости от масштаба (в порядке его возрастания) и степени взаимозависимости выделяют следующие классы проектов: *работы* (операции); *пакеты работ* (комплексы технологически взаимосвязанных операций); *проекты*; *мультипроекты* (мультипроект – проект, состоящий из нескольких

технологически зависимых проектов, объединенных общими ресурсами); *программы* (программа – комплекс операций (мероприятий, проектов), увязанных технологически, ресурсно и организационно и обеспечивающих достижение поставленной цели); *портфели проектов* (набор не обязательно технологически зависимых проектов, реализуемый организацией в условиях ресурсных ограничений и обеспечивающий достижение ее стратегических целей); *по длительность проекта*: краткосрочные (до 3-х лет), среднесрочные (от 3-х до 5-ти лет), долгосрочные (свыше 5-ти лет); *по степени сложности*: простые, сложные, очень сложные [84, с. 30].

Важно отметить, что деятельность обучающегося можно рассматривать как совокупность (иерархию) учебных проектов: любая образовательная программа с позиций обучающегося – это учебный проект, изучение отдельных учебных курсов – тоже учебные проекты (подпроекты по отношению к основному проекту – образовательной программе) и т.д. Точно также и деятельность педагога можно рассматривать как выполнение педагогических проектов.

Таким образом, можно сказать, что мы имеем дело в процессе образования с системой проектов разного уровня, разной иерархии. Например, применительно к подготовке офицера полиции в системе высшего образования МВД России можно выделить такую иерархию образовательных проектов: ФГОС ВО или образовательная программа (по направлению или специальности); примерный учебный план; учебная программа по предмету; учебный модуль по предмету; учебная тема. Если провести определенное укрупнение, то можно говорить о трех уровнях учебных проектов для обучающегося: образовательная программа; учебная программа по дисциплине; учебная тема.

С другой стороны, если исходить из критерия времени, то можно основной учебный проект (образовательную программу) разбить на четыре подпроекта (по годам обучения в бакалавриате: учебный проект первого года обучения, второго и т.д.). Годовой учебный проект по тому же признаку можно разбить на семестровый учебный проект, а последний на учебные проекты по конкретному предмету и далее – проект как отдельное учебное занятие.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней своего развития. Полная совокупность ступеней развития образует *жизненный цикл* проекта. Жизненный цикл принято разделять на *фазы*, фазы на *стадии*, стадии на *этапы*.

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами: проектирования, технологической фазой и рефлексивной фазой.

Фаза проектирования предполагает построение идеальной модели создаваемой системы и плана ее реализации. *Технологическая фаза* характеризуется тем, что здесь осуществляется реализация системы. *Рефлексивная фаза* предполагает оценку реализованной системы и принятие решения либо о ее дальнейшей коррекции, либо о завершенности проекта.

Как видим, основные положения проектно-технологического подхода отвечают и соответствуют сущностным характеристикам и особенностям компетентностно-ориентированного обучения.

В самом деле, из определения проекта следует, что это «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов ...». Проанализируем подробнее эту часть определения проекта.

Прежде всего отметим, что проект – это «целенаправленное изменение отдельной системы». Образовательный процесс – всегда целенаправлен. Он ориентирован на изменение, то есть развитие опыта обучающихся, их направленности, восприятия, памяти, мышления и т.д. Обучающийся может рассматриваться как системный объект и субъект образовательного процесса. В качестве системы, как показано выше, выступают, в зависимости от уровня рассмотрения, образовательная программа, учебный план, рабочая программа дисциплины, модуль, система занятий, отдельное занятие, конкретная учебная ситуация и т.д. Образовательный процесс на разных уровнях его представления можно рассматривать как соответствующие проекты.

Кроме того, акцентируем внимание и на слове «отдельная система», что указывает, по мнению А.М. Новикова, не только на целостность проекта, но и подчеркивает единственность проекта, его неповторимость и признаки новизны [84, с. 29]. Эта мысль также может

быть полностью перенесена в систему образования, в которой преподаватель всегда имеет дело с отдельной системой, поскольку каждое учебное занятие – это неповторимый образовательный процесс, по своему уникальный и особенный.

Еще один важный штрих из определения проекта – это такой признак, как «установленные требования к качеству результатов». На наш взгляд, это одна из ключевых характеристик проекта, позволяющих говорить о том, что методология проектно-технологического подхода является адекватной для реализации компетентностной парадигмы. Дело в том, что в рамках компетентностной парадигмы мы как раз имеем ситуацию, когда требования к результатам образования четко установлены в виде конкретного набора общекультурных и профессиональных компетенций. Таких установленных требований к качеству результатов образования не было ни в прежних ГОС, ни в прежней знаниевой парадигме.

Вслед за А.М. Новиковым проект мы понимаем как «завершенный цикл продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, учебного заведения, предприятия» [84, с. 29]. Поскольку в системе образования имеет место продуктивная деятельность участников образовательного процесса и эта деятельность циклична, постольку вышеприведенное понимание проекта может быть распространено и на сферу образования, и в частности, обучения.

Сущность проектно-технологического подхода в обучении раскрывается в следующих основных характеристиках: *ориентация на получение конкретного результата; интегративный и исследовательский характер* – проект, по определению, предполагает использование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии. Обучающиеся объективно ставятся в такие условия, когда они вынуждены осуществлять разные виды деятельности – от ценностно-ориентировочной до контрольно-оценочной. Осуществление интегративной деятельности способствует приобретению обучающимися необходимого опыта; *аксиологичность* – проект – это реальная проблема, имеющая конкретную значимость (теоретическую, практическую и т.д.) для конкретных потребителей. Наличие у проекта реальной ценности способствует формированию у обучающихся соот-

ветствующего ответственного отношения к процессу и результату деятельности, стремления к достижению наилучшего качества продукта, развитию творческого потенциала и т.д.; *направленность на студента* (обучающегося), который находится в центре внимания, основная цель - содействие развитию его творческих способностей, исследовательских компетенций; построение учебного процесса в *логике деятельности*, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении; обеспечение *индивидуального темпа* работы над проектом для каждого студента, создающего дополнительные психо-эмоциональные механизмы поддержания исследовательской деятельности, поскольку каждый обучающийся наглядно видит динамику своего личного развития; *осознанность* усвоения базовых знаний, которая обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях [47, с. 63].

Основная цель использования проектно-технологического подхода в дидактической системе формирования профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России состоит в формировании у будущих офицеров полиции готовности к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в том или ином виде профессиональной деятельности. Эта готовность предполагает наличие у будущего офицера полиции проектировочных, конструктивных, исполнительских и рефлексивных способностей.

Реализация проектно-технологического подхода предполагает опору наряду с общедидактическими принципами (наглядности, доступности, научности, систематичности, профессиональной направленности и др.) и на следующие специфические принципы обучения: продуктивности, проблемности, модульности, интеграции обучения, науки и производства (социальной сферы), субъектности, континуальности, рефлексии (подробнее см. ниже – п. 2.3.).

Теперь сопоставим признаки проектно-технологического подхода и профессиональной деятельности выпускников вуза МВД России. Как мы видели, современное понимание проекта (как ключевого понятия анализируемого подхода) состоит в том, что это есть завершённая деятельность, результатом которой является реальный продукт.

Сотрудники МВД России и, в частности, выпускники профильных вузов по специальности «Юриспруденция» должны быть готовы к выполнению нескольких видов профессиональной деятельности. Для каждого из этих видов профессиональной деятельности важнейшим признаком является завершенность. Например, в деятельности полицейского - участкового, также и других должностных лиц, не должно быть тех или иных вопросов, которые остались бы без завершения. Любой вопрос, любое дело должно быть доведено до логического завершения, то есть до обоснованного получения конкретного результата или продукта. Особенно в этом плане наглядно можно продемонстрировать данную мысль на деятельности следователя, в работе которого завершенность является одним из ключевых критериев оценки деятельности.

В проектно-технологическом подходе проект понимается как завершенная деятельность по решению той или иной задачи. Отсюда следует, что, обучая курсантов в логике проектно-технологического подхода, можно добиться формирования у них соответствующих компетенций.

Следующее ключевое понятие проектно-технологического подхода – технология. Технология – это совокупность действий, последовательное совершение которых приводит к гарантированному получению результата, то есть к достижению цели. Работники правоохранительных органов в своей деятельности руководствуются требованиями закона, ведомственными инструкциями, которые определяют однозначно порядок действий специалиста при решении той или иной задачи. То есть деятельность работников правоохранительных органов насквозь технологична. Поэтому с этой точки зрения проектно-технологический подход также адекватен цели и задачам нашего исследования.

Вместе с тем правовая сфера имеет отличительные черты, в сравнении с чисто научным содержанием. Право есть самостоятельная форма общественного сознания. Поэтому и правовое сознание (правовое мышление) имеет свои особенности. Рассмотрим их подробнее.

Первая особенность связана с развитием способностей в сфере отношения к себе и Я-концепции. Дело в том, что в любой правовой

ситуации имеет место протагонист (действующее лицо). В науке же ситуация исключает наблюдателя, развертываясь объективно (кроме особых случаев). Анализ позиции протагониста в правовых ситуациях, примеривание этой позиции на себя создают условия для *личностной рефлексии* – для поиска ответов на вопросы: «Кто я? Чего я хочу?». Действующий в правовых ситуациях оказывается субъектом многих типов отношений – гражданских, семейных, ситуации нравственного выбора, ценностного самоопределения и т.д. Поэтому работа в разных сферах права провоцирует формирование сложного, *многомерного представления* о себе.

Но протагонист обязательно сталкивается с другим столь же полноправным участником ситуации. Поиск решения коллизии предполагает умение встать на точку зрения другого, проанализировать ситуацию с разных позиций, выбрать правильное решение, а для этого увидеть ситуацию как многосубъектную и сложноорганизованную.

Таким образом, право как учебное содержание задает условия для развития способностей, существенным образом отличающихся от способностей, формирующихся на научном содержании – это развитие представления о себе и Я-концепции.

Вторая особенность формирования правового сознания связана с развитием способностей в сфере мышления. Правовая сфера, казалось бы, -сфера строго нормированная. Однако анализ и разрешение каждого отдельного случая требуют многомерного его рассмотрения. Сколь бы непротиворечивым не было законодательство, всегда единичный случай богаче любых нормативных предписаний. При применении правовых норм к каждому конкретному случаю реализует себя диалектика всеобщего и единичного. В чем эта диалектика проявляется?

Сравним изучение научных курсов и правовых ситуаций. В научных учебных курсах задача, упражнение позволяют практиковаться в применении того или иного закона, правила. Что же касается анализа случая в правовой сфере, то здесь требуется особого рода «встреча» данной ситуации и всего многообразия нормативных актов. Способность проектировать норму на конкретику и видеть конкретное через призму нормы – совершенно уникальная способность, возникающая именно в сфере права. Данная способность связана с форми-

рованием особого типа мышления – *постформального*, который стал выделяться и изучаться лишь в последние годы. В чем суть такого типа мышления? Она состоит в том, что постформальное мышление обеспечивает анализ ситуаций открытого типа: в этих ситуациях нет эталонного решения, они связаны не только с традиционными мыслительными операциями, но и с ценностным выбором, с признанием невозможности принятия однозначного решения лишь на основании аналитических процедур [101, с. 14].

Именно постформальное мышление формируется при работе в сфере права. Принципиальное отличие правовых курсов состоит в том, что мышление в них формируется внутри практических действий по анализу ситуаций, то есть формируется как сторона практического сознания.

Третья особенность работы с правовыми курсами связана с формированием способностей в сфере речи. Работа с материалом правового знания становится условием развития особых языковых средств выражения собственных мыслей. В чем эта особенность выражается? Известно, что в сфере права требуется развернутая аргументация своих мыслей и описание переживания, использование особых речевых средств для усиления воздействия на слушателя (например, речь адвоката или прокурора), выстраивание и вербальное оформление сложных, многоуровневых логических ходов или сложных нюансов пережитого. Знакомство с лучшими образцами правовой риторики, опыт самостоятельной организации сложных речевых периодов обеспечивает обучающемуся возможность развития его способностей в сфере речи [101, с. 13-14].

Какое отношение выделенные особенности имеют к проектно-технологическому подходу? К.Н. Поливанова отмечает, что проект как форма самоорганизации настоятельно требует практики. Проект возникает как форма работы с практической ситуацией, как способ перевода ситуации на другой язык, способ понимания (интерпретации) практики. Именно социально-гуманитарная сфера задает пространство для проектирования в наибольшей мере [101, с. 15]. Здесь обратим внимание на тезис о том, что «проект возникает как форма

работы с практической ситуацией, как способ перевода ситуации на другой язык, способ понимания (интерпретации) практики».

Важным представляется следующее. Во-первых, мысль о том, что проект возникает как форма работы с практической ситуацией. Другими словами, проект является основной формой работы с практической ситуацией. Обратим внимание на слово «практическая» ситуация, которое означает, что речь идет о реальных ситуациях, возникающих в практике. Кроме того, практическая ситуация отличается тем, что она требует конкретного решения и получения конкретного результата. Проект отличается от традиционно известных ситуаций, в том числе и практических ситуаций, тем, что к обычной ситуации не предъявляются такие требования, как к проекту (в частности, нет требования о том, что ситуация обязательно должна разрешиться получением продукта и др.).

Далее надо понять, что означает трактовка проекта как «способа перевода ситуации на другой язык». Что значит перевести ситуацию на другой язык? Речь в данном случае идет о наличии у человека способности «прочитать» практическую реальную ситуацию через призму тех знаний, которые он приобрел в процессе обучения. Прочитать реальную ситуацию – это значит выделить в этой ситуации ее основные признаки (характеристики), затем осуществить мыслительную работу по вычленению (актуализации) тех знаний, которые необходимы для понимания ситуации и принятия решения по ее разрешению. Сложность данной работы состоит в том, что реальные практические ситуации не привязаны конкретно к той или иной дисциплине, которую изучал обучающийся. Ситуация всегда комплексна и потому главное заключается в том, чтобы увидеть в ней соответствующий аспект и вычленить его и те знания, которые могут помочь пониманию этого аспекта. Для этого необходимо, чтобы обучающийся уже в процессе обучения приобрел опыт анализа и разрешения практических реальных ситуаций. В этом контексте проектно-технологический подход как раз и ориентирован на эти задачи.

Для разрешения реальной практической ситуации обучающемуся необходимо разработать и выполнить учебно-исследовательский проект, то есть осуществить продуктивную деятельность от разработки

замысла до получения результата, его рефлексии и оценки. Причем все это осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности. Применительно к нашему исследованию это означает, что система практических ситуаций должна быть такой, чтобы обеспечивать обучающимся возможность приобретения профессиональных проб в видах профессиональной деятельности, представленных в соответствующем ФГОС ВПО – нормотворческая, правоохранительная, правоприменительная, экспертно-консультационная, педагогическая. Для этого используется ситуационное моделирование проблем, отражающих реализацию целостной профессиональной деятельности. Ситуационное моделирование проблем носит метапредметный характер и поэтому создает возможности для формирования у курсантов опыта реализации компетенций, входящих в структуру профессиональной деятельности. В дидактике высшей школы хорошо известна теория контекстного обучения А.А. Вербицкого, основная идея которого заключается в том, чтобы в процессе обучения проектировать профессиональный и социальный контексты деятельности будущего специалиста.

Проектирование и конструирование курсантом своей профессиональной роли – это такое ее отражение, которое, во-первых, дает правильное и полное представление о целостной профессиональной роли офицера полиции (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет ему в процессе обучения овладеть способами выполнения профессиональной роли, что способствует в дальнейшем безболезненному переходу к реальным профессиональным функциям.

Проектирование выступает как моделирование профессиональной деятельности, к которой готовят курсантов (модель деятельности), и содержания образования (модель подготовки). В качестве таких моделей выступают, с одной стороны, система общекультурных и профессиональных компетенций, с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений). Суть проектирования и конструирования профессиональной деятельности состоит в том, что курсанты воспроизводят профессиональную деятельность и профессиональные роли в процессе обучения в специ-

ально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражает лишь ее наиболее существенные черты.

Итак, мы выделили некоторые особенности профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России и сравнили их с существенными характеристиками проектно-технологического подхода. Результаты сравнения позволяют сделать вывод о том, что применение проектно-технологического подхода может быть адекватной методологией формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей вузов МВД России.

Однако опора на проектно-технологический подход не означает, что мы ограничиваемся только им. Наряду с этим подходом в исследовании применяются и другие подходы, адекватные конкретным задачам исследования. Среди них хорошо известные системный, деятельностный и личностный подходы, требования которых в силу их общенаучного характера распространяются на большинство задач исследования. Важное значение для нас имеют и проблемный и ситуационный подходы, в соответствии с которым в образовательном процессе необходимо создавать практико-ориентированные проблемные ситуации.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, сформулируем **выводы**:

1. В исследовании определены роль и место различных методологических подходов в педагогическом исследовании. Выявлены и типологизированы (на объективные и субъективные) факторы, влияющие на выбор методологических подходов.

2. Раскрыты содержание и принципы реализации основных методологических подходов общенаучного характера (деятельностный, личностный, многомерный, синергетический), частнонаучного характера, отражающего специфику системы высшего образования (компетентностный) и предметно-научного характера, связанных с конкретным предметом исследования, каковым в нашем случае является дидактическая система формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей в вузах МВД России (проектно-технологический, проблемный и др.).

3. Раскрыты сущностные характеристики, цель и принципы реализации проектно-технологического подхода как методологии формирования профессиональных компетенций обучающихся. На основе сравнения особенностей профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России и признаков проектно-технологического подхода дано обоснование возможности использования этого подхода в целях формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей вузов МВД России.

2.2. Проектно-технологическая модель дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения

Моделирование является основным методом исследований во всех отраслях знаний. В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Обобщенно моделирование можно определить как способ опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса. Модель – это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры (статической или динамической, материальной или мысленной), которая подобна структуре изучаемого объекта. В процессе исследования она выступает в роли относительно самостоятельного квазиобъекта, позволяющего получить при исследовании некоторые знания о самом объекте.

Для того чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, необходимо, чтобы она отвечала ряду *требований*, обеспечивающих ее функционирование. К ним относят требования: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и /или использующим модель (про-

стота), с моделируемым объектом, т.е. создаваемой дидактической системой (адекватность) [85, с. 174]. Раскроем кратко эти критерии.

Требование *ингерентности* означает достаточную степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [84, с. 53].

Для соблюдения этого требования при проектировании модели дидактической системы формирования профессиональных компетенций мы опирались и учитывали, прежде всего, требования ФГОС ВО, особенности вузов МВД России, курсантов и преподавателей.

Второе требование – *простота* модели, заключается в том, чтобы в модели фиксировалось не все многообразие реальной ситуации (это невозможно), а только наиболее важные, характерные черты и свойства моделируемой системы. Например, преподаватель, моделируя лекцию или семинар, не может предусмотреть всего множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения лекции. Он всегда оставляет определенную свободу маневра, осуществляемого уже на основе опыта и импровизации. Кроме того, модель должна быть достаточно простой и потому, что ею необходимо оперировать, использовать ее как рабочий инструмент, который должен быть понятен и доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Третье требование, предъявляемое к модели, – ее *адекватность*, то есть соответствие проектируемой модели самой дидактической системе, возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями.

На последнем критерии следует остановиться несколько подробнее. Дело в том, что в нашем исследовании мы моделируем дидактическую систему формирования профессиональных компетенций, которая опирается на концепцию проектно-технологического подхода к обучению. В этом смысле проектируемая модель является новой и потому возникает вопрос: как можно обеспечить адекватность модели реальной дидактической системе, если таковой еще нет?

Выход мы видим в следующем. Создание модели дидактической системы – это исследовательская задача, которая была поставлена на основе изучения теории и практики формирования профессиональных компетенций. Другими словами, прежде чем поставить вопрос о создании модели новой дидактической системы, был изучен существующий опыт, выявлены болевые точки (то есть противоречия, проблемы), выделены гипотетические предположения о возможных путях совершенствования имеющих место дидактических систем.

С другой стороны, адекватность модели реальной дидактической системе будет зависеть от того, насколько модель отвечает цели, ради достижения которой она создается. Если дидактическая система, создаваемая на основе модели, обеспечивает достижение цели в соответствии с теми критериями, которые задаются, то можно говорить об адекватности модели реальной дидактической системе. Проблема, однако, состоит в том, что такой вывод можно сделать уже после того, как реальная модель реализована в практике. Где же здесь выход? Выход заложен в схеме фазы проектирования, на одном из этапов которой предусмотрена процедура проверки модели на адекватность и другие критерии.

Прежде чем моделировать любую дидактическую систему, необходимо остановиться на вопросе о содержании понятий «система» и «дидактическая система». В методологии науки общепринято определение «системы» как совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство. Общими признаками системы являются: 1) целостность – несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из части системы ее свойств как целого; 2) отграниченность – выделенность системного объекта среди других, наличие устойчивых границ его функционирования; 3) структурность – упорядоченность связей и отношений элементов системы в некоторую структуру, которая и определяет поведение всей системы в целом; 4) иерархичность – возможность рассматривать каждый компонент системы как подсистему, включающую в себя упорядоченные и взаимосвязанные элементы, то есть являющиеся также системой; 5) взаимосвязь системы со средой, которая может носить закрытый

характер, не изменяющий среду и систему, и открытый – преобразующий среду и систему; 6) множественность описания – каждая система, являющаяся сложным объектом, не может быть сведена к какой-то одной картине, одному отображению [112]. Как видим, общими признаками системы являются *шесть признаков*: целостность, ограниченность, иерархичность, структурность, взаимосвязь системы со средой, множественность описания.

Известный польский дидакт В. Оконь под системой обучения понимает «определяемый социально детерминированными целями динамично функционирующий комплекс элементов, включающий в себя учителей, учащихся, содержание обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами» [95, с. 67]. Как видно из определения, автор выделяет четыре элемента системы обучения: учителя, их компетенции, методы работы, увлеченность; учащиеся, их потребности, мотивация и методы работы; содержание обучения, его селекция и систематизация, способы проверки полученных результатов; среда обучения, т.е. средства обучения и его общественно-материальные условия [95, с. 66]. Этот комплекс элементов не статичен, а динамично функционирует, то есть изменяется и развивается. При этом весь этот комплекс элементов определяется социально детерминированными целями. Таким образом, цели находятся вне системы обучения, определяя ее направленность и состав. Но это общие цели. Что касается целей другого уровня (образовательной программы, учебной программы, конкретного занятия и их системы), то они, будучи зависимыми от общих целей, имеют свои особенности.

Теперь рассмотрим представления о дидактической системе отечественных исследователей. И.М. Осмоловская определяет *дидактическую систему* как «совокупность элементов процесса обучения (цель, содержание, методы и т.д.), образующих целостность и характеризующихся единством, взаимосвязанностью, непротиворечивостью» [96, с. 38]. Дидактическая система, исходя из данного определения, характеризуется следующими признаками: совокупность элементов, образующих целостность; единство, взаимосвязь и непротиворечивость элементов, составляющих систему. Признак «единство»

говорит о том, что конструирование процесса обучения происходит с единых позиций, то есть на единой теоретической основе.

Кроме дидактической системы И.М. Осмоловская пишет и о дидактической модели. При этом в основу положено следующее понимание модели. «Модель – система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [96, с. 38]. К признакам модели относятся: существование объекта, замещением которого является модель; упрощение объекта на основе абстрагирования от несущественных признаков; отражение сущностных свойств объекта. С учетом этого под *дидактической моделью* понимается "описание процесса обучения, абстрагированное от конкретной практики, но отражающее его существенные свойства и включающее понимание целей, содержания, средств реализации, результатов» [96, с. 38]. Как видим из данного определения, структурными элементами дидактической модели являются цель, содержание, средства реализации, результат.

В.И. Андреев считает, что «дидактическая система – это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность учителя или преподавателя) и учение (учебная деятельность учащихся)» [7, с. 239]. Он отмечает, что при всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя следующие компоненты: цели образования; цели обучения; содержание обучения; методы обучения; дидактические средства обучения; методы контроля и оценки результатов обучения; результаты обучения; преподавание; учение; формы организации обучения; дидактические принципы; дидактические условия [7, с. 238]. Как видим, В.И. Андреев выделяет 12 компонентов дидактической системы, которые являются неизменными, то есть присущими обучению любого типа.

В учебном пособии «Теория обучения» под ред. Г.И. Ибрагимова [53] его авторы отмечают, что процесс обучения представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование способности

применять их на практике. Основными компонентами процесса обучения являются: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль и оценка результатов. Эти компоненты характеризуют любой процесс обучения, где бы он ни протекал, кто бы его ни осуществлял. Конкретное их наполнение может быть (и бывает) различным в зависимости от того, кто, когда, где и в каких условиях проходит процесс обучения, какая дидактическая теория лежит в основе процесса обучения и т.д. Однако состав компонентов инвариантен, он имеет место в любом процессе обучения.

Здесь мы видим уже семь компонентов процесса обучения, которые в укрупненном виде можно представить так: целевой, мотивационный, методологический (принципы и закономерности обучения), содержательный, организационный (формы организации), процессуальный (методы и средства обучения), контрольно-результативный. Учитывая ту роль, которую играет мотивация в деятельности человека, а также то, что мотивационная сторона деятельности выделяется многими психологами (наряду с операционно-процессуальной стороной), мы полагаем, что в состав компонентов процесса обучения необходимо включить мотивационный компонент. Этот компонент пронизывает всю деятельность, а не только ее начало, как трактуют некоторые специалисты, считающие, что задача мотивации состоит в «запуске» деятельности.

На наш взгляд, эти структурные компоненты процесса обучения являются оптимальными по количеству. Они не противоречат позициям И.М. Осмоловской и В.И. Андреева, а, напротив, дополняют (в частности, вместо четырех компонентов предлагается семь) и укрупняют их (вместо 12 компонентов предлагается семь за счет объединения некоторых из них). С учетом этого, мы будем рассматривать дидактическую систему формирования профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России как взаимосвязанную совокупность семи компонентов – целевого, мотивационного, методологического, содержательного, организационного, процессуального, результативного.

Обратим внимание на то, что в первом случае говорится о компонентах дидактической системы, а во втором – компонентах процесса обучения. Другими словами говоря, процесс обучения и дидакти-

ческая система рассматриваются как синонимы. Так ли это? Если это одно и то же, тогда возникает вопрос – зачем надо применять разные понятия? Нам представляется, что в этом вопросе следует разобраться и выявить соотношение этих понятий – процесс обучения и дидактическая система.

Надо сказать, что в учебниках и учебных пособиях по дидактике чаще всего употребляется понятие «процесс обучения» и очень редко – дидактическая система. Понятие «дидактическая система», наоборот, применяется в научных работах, исследованиях, где раскрывается теория того или иного вида обучения. Например, говорят, дидактическая система проблемного обучения, дидактическая система контекстного, концентрированного, модульного обучения и т.д. Отсюда можно заключить, что понятие «дидактическая система» применяется в тех случаях, когда надо дать описание той или иной конкретной теории обучения. Дидактическая система, таким образом, это есть не что иное, как теоретическое описание того или иного конкретного процесса обучения. М.И. Махмутов, автор широко известной теории проблемного обучения, писал, что проблемное обучение есть «дидактическая система в теории обучения и особый тип обучения в практике» [73]. Кроме того, отметим, что часто употребляют выражения: «дидактическая система Я.А. Коменского», «дидактическая система И.Г. Песталлоци», «дидактическая система И. Гербарта, Френеля», «дидактическая система В.Ф. Шаталова» и т.п. Точно также пишут: «дидактическая система проблемного, контекстного, концентрированного, модульного, эвристического обучения» и т.п.

Но не говорят: «процесс обучения Я.А. Коменского, Гербарта и т.п.».

Из вышесказанного можно заключить следующее о соотношении понятий «дидактическая система» и «процесс обучения». Процесс обучения является базовым понятием, отражающим сущность обучения, его основные компоненты и характеристики. Это понятие может применяться и на теоретическом уровне (для описания и объяснения, прогнозирования явления обучения) и на уровне действительности (для описания реального обучения конкретному предмету и т.д.). Процесс обучения может быть рассмотрен по-разному – как система, как отдельная учебная ситуация, как развертывание деятельно-

стей преподавания и учения в рамках отдельных форм организации обучения и т.п.

Что касается понятия «дидактическая система», то это теоретическая конструкция, раскрывающая содержание, структуру, функционирование и развитие конкретного типа или вида процесса обучения (дидактическая система объяснительно-иллюстративного обучения, проблемного, развивающего обучения; или: дидактическая система формирования предметных (общекультурных, профессиональных) компетенций и т.п.). Дидактическая система – это описание процесса обучения как системы (он может быть описан и по другому, не как система).

С нашей точки зрения, внести некую ясность в вопрос о компонентах процесса обучения можно в том случае, если обратить внимание на следующее обстоятельство, которое отмечалось еще в работах В.С. Ильина, О.С. Гребенюка, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова и других исследователей. Речь идет о том, что процесс обучения можно рассматривать с точки зрения статики и динамики.

Статическое рассмотрение процесса обучения предполагает выделение структурных компонентов этого процесса с точки зрения строения обучения как явления, это есть некий «разрез» процесса обучения, дающий информацию о том, что же в него входит в каждый конкретный момент времени. Применительно к процессу обучения статическая его структура убедительно представлена в работах И.Я. Лернера. Согласно этой точке зрения, процесс обучения представляет собой единство следующих компонентов: целевой, мотивационный, содержательный, деятельностный, результативный. Статическое рассмотрение процесса обучения фактически есть не что иное, как рассмотрение его как дидактической системы.

Что касается динамического аспекта процесса обучения, то имеется в виду изменение процесса во времени, то есть временная структура обучения. Процесс обучения – это дидактическая система в движении. Если в первом случае речь, по сути, идет о логической структуре процесса, то во втором мы можем говорить о временной структуре процесса обучения. Поэтому, как нам представляется, можно опереться на методологию проектно-технологического подхода, ко-

торая описана выше (п. 2.1). Поскольку процесс обучения с точки зрения динамики есть не что иное, как взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося, постольку к нему можно применить основные идеи и положения проектно-технологического подхода. Тогда временная структура процесса обучения будет совпадать с временной структурой проекта (как завершенного цикла деятельности) и включать в свою структуру соответствующие фазы, стадии, этапы. В этом мы видим наше отличие в подходе к формированию компонентной структуры процесса формирования компетенций обучающихся. Эта компонентная структура носит нелинейный характер, она многослойна и многомерна.

Каждому уровню рассмотрения дидактической системы соответствует свой цикл продуктивной деятельности.

На уровне *образовательной программы* (форма представления - учебный план) цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на подготовку специалиста. Это время зависит от уровня получаемого образования (бакалавриат, специалитет, магистратура или аспирантура), от формы получения образования (очное, заочное, дистанционное). На этом уровне продуктивная деятельность включает все процессы по изучаемым дисциплинам и циклам подготовки. Цикл продуктивной деятельности может колебаться от двух лет (магистратура) до 5 лет (специалитет).

На уровне *учебной программы* (форма представления - учебная дисциплина) цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на изучение дисциплины и в зависимости от дисциплины и ее объема может занимать время от 36 часов и более. Наименьший цикл продуктивной деятельности на этом уровне, соответственно, равен 36 часам (наименьший допустимый объем учебной дисциплины). Что касается наибольшего, то он может быть разным в зависимости от учебной дисциплины, ее места в учебном плане, роли в подготовке будущего специалиста и т.д.

Но в любом случае, независимо от объема учебной дисциплины, наши образовательные программы предусматривают семестровую систему планирования учебного процесса, и поэтому цикл продуктивной деятельности на уровне учебной программы привязан к семестру.

Следующий уровень – *уровень дидактических единиц* (форма представления – учебный модуль и учебная тема). На этом уровне цикл продуктивной деятельности также различен, однако и здесь есть наименьшая единица – это тема, объем которой, как правило, равен 2 академическим часам.

На последнем уровне – *уровне учебной задачи*, цикл продуктивной деятельности может варьироваться, в зависимости от сложности и трудности учебной задачи, от части учебного занятия до всего времени учебного занятия.

Итак, мы показали, что традиционно рассматриваемые уровни учебного процесса (образовательная программа и др.) представляют собой взаимосвязанные циклы продуктивной деятельности разной продолжительности – от нескольких лет до нескольких минут. Поскольку это циклы, постольку можно заключить, что к ним применимы все требования проектно-технологического подхода.

В следующих главах исследования (гл. 3, 4, 5) будет дано развернутое обоснование основных компонентов проектируемой модели дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения курсантов вузов МВД России. Поэтому здесь представим кратко описание этих компонентов.

Первый компонент модели дидактической системы – **целевой компонент**, включает цель, задачи субъектов дидактической системы. Этот компонент является системообразующим звеном проектирования, исходя из которого строятся остальные компоненты дидактической системы.

Известно, что цели, задаваемые педагогическим системам, образуют иерархию целей.

Первый уровень целей – социальный заказ общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования на определенный общественный идеал формируемой личности человека, гражданина, профессионала.

Второй уровень целей – образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа образовательных организаций в отдельности, в которой социальный заказ трансформирован в понятиях и категориях педагогики.

Третий уровень целей – педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии [85, с. 167-168].

Социальный заказ на подготовку будущих офицеров полиции конкретизируется в требованиях ФГОС ВО по соответствующему направлению. Это уровень образовательной программы, на котором цели подготовки будущего офицера сформулированы в виде совокупности общекультурных и профессиональных компетенций. Применительно к предмету нашего исследования – это совокупность профессиональных компетенций, включающая пять групп:

- нормотворческие компетенции;
- правоприменительные компетенции;
- правоохранные компетенции;
- экспертно-консультационные компетенции;
- педагогические компетенции.

Нормотворческие компетенции: способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1).

Правоприменительные компетенции: способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2); способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-3); способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4); способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5); способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6); владеет навыками подготовки юридических документов (ПК-7).

Правоохранные компетенции: готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8); способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9); способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10); способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их

совершению (ПК-11); способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению (ПК-12); способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13).

Экспертно-консультационные компетенции: готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции (ПК-14); способен толковать различные правовые акты (ПК-15); способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16).

Педагогические компетенции: способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17); способен управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18); способен эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19) [127].

Как видим, выделяется пять групп, включающих девятнадцать профессиональных компетенций, то есть тех способностей и умений, которыми должен овладеть обучающийся, чтобы успешно выполнять свои функциональные обязанности. Важно подчеркнуть тот факт, что выделенные профессиональные компетенции очень четко структурированы и обоснованы: они вытекают из основных видов профессиональной деятельности (нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной, педагогической) и, соответственно, для каждого вида профессиональной деятельности характерны свои компетенции. Их можно назвать по видам профессиональной деятельности: нормотворческие компетенции; правоприменительные компетенции; правоохранительные компетенции; экспертно-консультационные компетенции; педагогические компетенции.

Каждый из этих видов профессиональных компетенций имеет свой состав конкретных профессиональных компетенций, отражающих различные стороны процесса формирования профессиональных компетенций.

Кроме того, каждая профессиональная компетенция может быть сформирована на разных уровнях, в числе которых мы выделяем по-

роговый, продвинутый и превосходный уровни. Для качественной характеристики профессиональной компетенции корректно будет опираться на критерии, выделенные в соответствии со структурой профессиональной компетенции: когнитивный, деятельностный, мотивационный (личностный).

На основе критериев и показателей составляется шкала показателей профессиональных компетенций, позволяющая не только дать количественную оценку отдельных сторон формирования профессиональных компетенций, но и в целом определить уровень, то есть качество сформированности. Количественная оценка производится на основании балльных характеристик результатов диагностики учебных достижений, а также отдельных поведенческих реакций и поступков. За основу оценочной системы показателей мы берем 5-балльную систему оценок, применяемую в образовательных организациях высшего образования. Таким образом, каждый из показателей представляется пятью позициями от 1 до 5 баллов: 5 баллов отражают превосходный уровень сформированности критерия, 4 балла – продвинутый, 3 балла – допустимый, 1-2 балла – недопустимый или отсутствие сформированной профессиональной компетенции.

Таким образом, выстраивается иерархическая система, характеризующая целевой компонент. Причем, в соответствии с принципом иерархии, на каждом последующем уровне характеристика профессиональной компетенции становится все более конкретной, так что наименьшая единица профессиональной компетенции наблюдается на уровне элементарной учебной единицы – учебной задачи.

Методологический компонент описываемой модели включает в себя совокупность методологических подходов (компетентностный, системный, деятельностный, проектно-технологический, многомерный, квалитетический) и соответствующих им принципов.

Содержательный компонент дидактической системы формирования профессиональных компетенций в вузах МВД России представляет собой на уровне образовательной программы совокупность взаимосвязанных, функционально объединенных трех циклов дисциплин и двух разделов, обеспечивающих формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

На следующем уровне (уровне учебной программы) содержание образования представлено в виде разделов (модулей), тем внутри каждого модуля. Указываются виды и содержание учебных занятий по дисциплине (лекционных, практических, семинарских, лабораторных, самостоятельная работа), а также выделяются те компетенции, на формирование которых ориентирована каждая тема учебных занятий. Кроме того, на этом уровне представляются также оценочные средства для определения результатов освоения дисциплины.

На уровне учебника структура и содержание обучения представлены в соответствии с требованиями проектно-технологического подхода. *Содержание учебного материала* отбирается на основе требований ФГОС ВО и структурируется по следующим правилам: весь учебный материал в рамках дисциплины разбивается на теоретический и практический; теоретический материал направлен на обеспечение полноты знаний и их целостности; практический материал в рамках дисциплины разбивается на четыре кластера: 1) кластер проблем на развитие проектировочных способностей; 2) кластер проблем на развитие конструктивных способностей; 3) кластер проблем на развитие исполнительских способностей; 4) кластер проблем на развитие рефлексивных способностей. В каждом кластере проблемы ранжируются по возрастанию сложности с учетом информационно-логических, семантических связей. В структуре учебника каждая глава представляет собой своего рода проект, то есть заверченный цикл продуктивной деятельности, отражающий движение от идеи до рефлексии, поскольку включает девять блоков: постановка проблемы, актуализации, исторический, теоретический, применения, обобщения и систематизации, расширения и углубления, самостоятельных работ, литература.

Такое проектирование содержания дисциплины предполагает нелинейную организацию образовательного процесса, которая характерна для многоуровневого образования и позволяет в полной мере реализовать новую проектно-исследовательскую модель обучения – обучение действием.

Процессуальный компонент дидактической модели формирования профессиональных компетенций представляет собой совокуп-

ность форм, методов и средств обучения, направленных на организацию активной и разнообразной учебной деятельности студентов (познавательной, коммуникативной, преобразовательной, предметно-практической и др.), определяет общие рамки взаимодействия объектов и субъектов педагогического проектирования. Этот компонент отличается прикладным характером, вариативностью, возможностью креативного подхода к его наполнению и реализации.

Под формами обучения мы имеем в виду формы организации учебной деятельности студентов – фронтальная, групповая, индивидуальная, парная и др., которые являются элементами форм организации обучения (лекция, семинар и др.).

Процессуальный компонент включает также проектирование форм и методов активного и интерактивного обучения. Сюда относятся, прежде всего, те формы и методы активного и интерактивного обучения, которые отмечены в требованиях ФГОС ВО к условиям организации образовательного процесса подготовки специалистов: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги. Эти формы и методы обучения должны занимать не менее 20% учебного времени и применяться в сочетании с аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

В нашей модели активные и интерактивные формы и методы обучения встраивались в структуру учебного блока таким образом, что в зависимости от цели и задач они занимали различное время: от эпизода (например, компьютерная симуляция того или иного явления, процесса) до объема всего учебного блока (например, проведение учебной деловой игры объемом в 4 академических часа). Заметим в связи с этим, что концентрированное обучение в силу своих сущностных характеристик создает благоприятные условия для целенаправленного и оптимального применения в обучении активных и интерактивных технологий в сочетании с традиционными аудиторными занятиями.

В связи с процессуальным компонентом отметим еще следующее. Поскольку активные и интерактивные формы и методы обучения по определению предполагают обеспечение мотивированной внутренней активности обучающихся в выполнении разных видов учеб-

ной деятельности, постольку важное место здесь занимают наряду с проектной технологией и технологии проблемного обучения, его разновидности (проблемно-задачная, проблемно-компьютерная, проблемно-диалоговая, проблемно-модульная и др.) [75].

Что касается современных средств обучения, то в дидактической модели предусмотрено использование информационных технологий обучения, рассматриваемых сегодня не только как *средство обучения*, повышающее его эффективность, но и как: *инструмент познания*, позволяющий свести к минимуму или полностью устранить нерациональные затраты, непродуктивные потери времени и на единицу затраченных интеллектуальных усилий получить и усвоить максимальный объем знаний; *средство интенсификации* процесса интеллектуального развития и совершенствования обучающегося; *объект*, в результате изучения которого формируется совокупность знаний, умений, навыков, информационных компетенций, необходимых для решения профессиональных задач; *средство информационно-методического обеспечения*, включающее программные средства учебного назначения (проблемно-ориентированные, предметно-ориентированные, объектно ориентированные), методического обеспечения (обучающие программные средства, тренажеры, демонстрационные, моделирующие, имитационные, учебно-игровые, и др.); *средство эффективного управления образовательным процессом*, обеспечивающее получение желаемого результата; *средство контроля качества и коррекции результатов учебной деятельности*, позволяющее интенсифицировать инновационные процессы в образовании [107].

Одной из форм обучения на каждом образовательном уровне является проведение различных видов практик, которые направлены на вхождение обучающегося в условия реальной профессиональной деятельности, закрепление теоретических знаний и практических навыков, полученных на аудиторных занятиях в учебном процессе.

Контрольно-оценочный компонент дидактической модели характеризует ее состояние, отражает достигнутые в соответствии с поставленными целями результаты и показатели, включая методы, приемы, инструментарию их диагностики и оценки, выявляет причины от-

клонения с целью своевременной корректировки образовательного процесса и дальнейшего развития дидактической системы.

Подсистема контроля и оценки ориентирована на решение следующих задач: разработка критериев оценки результатов деятельности и инструментов для проведения контроля параметров, необходимых для анализа; создание системы объективного качественного и количественного контроля результатов творческой, социальной, образовательной и профессиональной деятельности курсантов на основе компьютерных тестовых технологий; разработка технологии итогового контроля образовательных достижений курсантов на основе тестов в соответствии с требованиями к профессиональной компетентности; разработка механизма принятия решений о необходимости повышения квалификации, переподготовки или получения дополнительного образования профессорско-преподавательского состава с указанием тематики и модулей, подлежащих изучению.

Охарактеризованные компоненты, имея каждый свое назначение в целостном образовательном процессе, находятся в тесной, логической взаимосвязи, характеризуются органичным взаимодействием. Так, например, цели разных уровней отличаются по обобщенности в зависимости от иерархического уровня образования. Процесс проектирования целевого компонента рассматривается как сочетание стратегий нисходящего и восходящего проектирования. Цели определяют задачи дидактической системы. В свою очередь, конкретные задачи оказывают влияние на корректировку целей. Содержательный компонент должен соответствовать поставленным целям, быть достаточным по полноте и уровню для их достижения. Процессуальный компонент модели определяет общие рамки взаимодействия объектов и субъектов педагогического проектирования. Результативный компонент отражает эффективность дидактической системы, достигнутые в соответствии с поставленными целями результаты и показатели.

2.3. Дидактические принципы реализации проектно-технологического подхода к формированию профессиональных компетенций

Принцип (философская категория) - основа, первоначало, руководящая идея. Дидактические принципы (или принципы обучения) - это система исходных основных требований к процессу обучения (его целям, содержанию, формам, методам, организационным формам и средствам обучения), выполнение которых обеспечивает его успешное функционирование и развитие. Вместе с тем принцип – это знание о педагогической деятельности и предписание о том, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа. Поэтому и описание принципа должно быть структурировано в следующей логике: закономерности – противоречия – требования – правила – условия реализации [31]. Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс. Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование. Условие – это фактор или совокупность факторов, использование которых позволяет позитивно влиять на реализацию требований и правил.

Принципы обучения тесно связаны с дидактическими закономерностями. Закономерности обучения, в свою очередь, отражают существенные связи процесса обучения. Одни закономерности имеют место при любом процессе обучения (например, доступность обучения), другие характерны и отражают существенные связи конкретной модели или теории обучения (например, закономерность «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности» характерна для теории проблемного обучения). С учетом этого обстоятельства принципы обучения по критерию «степень общности» делят на две группы: общие принципы обучения и конкретные принципы обучения [53, с. 80-81]. В первую группу входят классические принципы обучения, в числе которых – воспитывающего и развивающего обучения, научности, доступности, наглядности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, положительной мо-

тивации и благоприятного климата обучения, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения. Состав этих принципов обучения обусловлен также необходимостью регулирования всех основных компонентов учебного процесса. Так, целевой компонент регулируется принципом воспитывающего и развивающего обучения; содержательный – принципами научности, доступности, систематичности и последовательности; процессуальный – принципами наглядности, сознательности и активности, положительной мотивации и благоприятного климата обучения; организационный – принципом сочетания различных форм обучения. Заметим, что речь идет о доминирующем влиянии принципа обучения на тот или иной компонент учебного процесса. В целом же каждый принцип обучения регулирует и влияет на все компоненты учебного процесса, но при этом есть доминанта, определяющая главное звено учебного процесса.

Вторая группа принципов обучения будет отличаться в зависимости от того, о какой конкретной концепции или подходе к организации обучения идет речь. Поскольку мы опираемся на концепцию проектно-технологического подхода, то ясно, что к каждой фазе проекта (фаза проектирования, технологическая фаза, рефлексивная фаза) предъявляются специфические требования, связанные с тем, каковы должны быть цели, задачи, содержание, формы и методы деятельности на каждой фазе преподавателя и студента. Эти требования будут выступать в роли принципов реализации проектно-технологического подхода. Отсюда следует, что как минимум, должны быть принципы, соответствующие трем фазам проекта: принципы проектирования, технологизации, рефлексии.

В этом контексте реализация проектно-технологического подхода опирается, наряду с традиционными принципами, еще на следующие дидактические принципы: последовательности (преемственности), проблемности, продуктивности, субъектности, модульности, командности, континуальности, рефлексии, интеграции образовательной и внешней социально-профессиональной среды [47]. Остановимся подробнее на раскрытии их сущности и содержания. Но прежде кратко рассмотрим сами категории «сущность» и «содержание».

Как известно, сущность – это внутренняя, основная, относительно устойчивая сторона предмета (или совокупность его сторон и отношений). Сущность определяет природу предмета, из нее вытекают все его остальные стороны и признаки. Например, сущностью живого организма является присущий ему обмен веществ, который лежит в основе всех жизненных отправлений, составляет внутреннюю природу всякого живого тела. Это понимание сущности является базовым и в педагогических исследованиях. Чтобы ответить на вопрос о сущности того или иного педагогического явления, процесса, той или иной категории (понятия), надо ответить на вопрос: какова главная, внутренняя, относительно устойчивая сторона этого понятия (явления, процесса). Эта основная сторона (или основные стороны) определяют природу явления или процесса. С учетом этого ясно, что раскрытие сущности того или иного принципа обучения требует выделения основной внутренней стороны принципа, которая раскрывала бы его природу.

В связи с этим необходимо отметить, что главной, внутренне присущей принципу обучения стороной является то, что любой принцип выражает то или иное требование (или несколько требований). Применительно к обучению – это основные требования к обучению. Поэтому сущность любого принципа раскрывается через выделение его требований к процессу обучения. Однако можно спросить – что лежит в основе выделения требований? Откуда они берутся? Каковы основания выделения того или иного принципа обучения?

Нам представляется, что можно говорить о двух путях (или основаниях) выделения принципов обучения. Первый путь – путь «сверху». Он вытекает из идеи о том, что в основе того или иного принципа лежит тот или иной закон или закономерность.

Второй путь – путь «снизу». Он предполагает появление, возникновение принципа на основе опытной, опытно-экспериментальной работы. Обобщение практики может привести к выводу о необходимости введения нового принципа обучения.

В реальности могут иметь место оба пути формирования новых принципов обучения.

В нашем исследовании принципы реализации проектно-технологического подхода выделяются преимущественно на основе

первого из описанных путей (путь «сверху»), а именно исходя из сущности проектно-технологического подхода как совокупности представлений об организации обучения.

Теперь о том, что такое «содержание»? Вновь обратимся к философской трактовке этой категории, согласно которой содержание – это совокупность элементов и процессов, образующих данный предмет или явление.

Как видим, между сущностью и содержанием есть различия. В чем они состоят? Прежде всего, в том, что когда говорят о сущности явления, то имеют в виду наиболее устойчивые стороны этого явления, его внутренние, главные стороны (или сторону), раскрывающие природу явления.

А говоря о содержании явления (процесса), имеют в виду совокупность элементов и процессов, образующих данное явление или процесс. Содержание – это совокупность элементов и процессов. Другими словами, если речь идет о раскрытии содержания педагогического понятия, то надо определить ту совокупность элементов и процессов, которая образует данное конкретное понятие. Фактически речь идет об ответе на вопрос – из каких элементов и/или процессов состоит данное явление (предмет, процесс и т.д.), описываемое конкретным понятием?

Применительно к принципу обучения вопрос о его содержании сводится, таким образом, к тому, чтобы ответить на вопрос: из каких элементов состоит принцип обучения (на какую закономерность он опирается, какую совокупность правил реализации он включает и т.д.). Мы здесь будем опираться на выделенные в исследованиях (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) составные элементы принципа обучения: закономерности, противоречия, требования, правила, условия реализации.

Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс. Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование. Условие – это фактор или совокупность факторов, использование которых позволяет позитивно влиять на реализацию требований и правил [31].

С учетом отмеченного рассмотрим далее содержание и сущность основных принципов реализации проектно-технологического подхода.

Принцип продуктивности обучения ориентирует на выполнение обучающимися завершенного цикла учебно-исследовательской деятельности, результатом которой является личностно значимый продукт. В качестве такого продукта будут выступать не отвлеченные знания, умения и навыки по предмету, смысл и содержание которых не всегда понятны обучающемуся, поскольку он порой не может найти им место в собственном опыте. Под личностно значимым продуктом понимается предполагаемый результат обучения, который проектируется обучающимся либо с помощью педагога, либо полностью самостоятельно. По сути дела, такой продукт обучения это не что иное, как проектируемая самим обучаемым цель учебной деятельности.

Принципиально важно подчеркнуть, что в отличие от традиционного процесса обучения, когда его цели задаются извне, и, как правило, обучающемуся они либо неизвестны, либо оказываются как бы навязанными ему (программой, преподавателем и т.п.), здесь имеет место ситуация прямо противоположная. Цель обучения не только известна обучающемуся (это конкретный продукт, который он должен создать, присвоить и т.д.), но она оказывается и личностно значимой, эмоционально окрашенной, поскольку в ее постановке он принимает непосредственное участие.

Необходимо отметить, что на современном этапе развития образования общепризнанным является тезис о том, что результаты обучения не сводятся только к усвоению знаний и умений по тому или иному предмету. Наряду с этим надо иметь в виду, что в процессе изучения конкретной дисциплины у обучающихся следует формировать компетенции (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные), заложенные в требованиях ФГОС ВО. Знания в той или иной предметной области выполняют функцию ориентировочной основы для формирования готовности к решению профессиональных задач. Принцип продуктивности обучения как раз и призван к тому, чтобы создать необходимые предпосылки для решения этой задачи.

В основе принципа продуктивности обучения лежит известная *закономерность* о том, что «образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, в создании личностного компонента содержания образования» [65, с. 81].

Этот принцип ориентирует на разрешение *противоречия* между направленностью целей образования на изменение обучающегося (развитие его жизненного опыта, в том числе направленности личности, его знаний, умений, навыков; развитие памяти, мышления, эмоциональной и волевой сфер, саморегуляции и др.) и непричастностью к постановке и выбору целей самих обучающихся, благодаря активной образовательной деятельности которых только и могут быть достигнуты эти цели.

Понимание того, что педагогические цели формируются для обучающихся, приводит к выводу: цели должны быть не только известны обучающимся, но и осознаны ими, приняты как личностно значимые. Это значит, что постановка педагогических целей – процесс, к которому следует привлекать обучающихся. В этом случае поставленные цели будут восприниматься обучающимися не как навязанные им извне, а как самооценные и личностно значимые предполагаемые результаты. Учебная деятельность по достижению таким образом поставленных целей приобретает внутренне мотивированный характер.

Изменение роли и места предметных знаний означает необходимость внесения изменений в содержание деятельности и общения обучающихся. Наряду с сугубо учебной деятельностью, курсантов следует вовлекать в проектную деятельность, которая по определению является продуктивной.

Одним из «сквозных» принципов реализации данного подхода является принцип *проблемности*. Этот принцип достаточно глубоко проработан в работах как отечественных (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.), так и зарубежных (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, В. Оконь и др.) исследователей. Заметим, что на современном этапе развития образования этот принцип начинает выдвигаться в число приоритетных общедидактических принципов обучения, который пронизывает весь учебный процесс. С чем это связано? Прежде всего, с тем обстоятельством, что на современном этапе общественного развития высшая школа ориентирована на формирование не только сугубо предметных и профессиональных знаний и умений, но и на развитие личности в целом, ее творческого мышления, самостоятельности, креативности, готовности действовать и принимать решения в не-

стандартных ситуациях и т.п. А это оказывается возможным, как показывает практика образования, в том случае, если обучающегося систематически включать в деятельность по решению учебных, учебно-профессиональных проблем. Такой учебный процесс способствует развитию не только интеллектуальной, но и других сфер индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Махмутов и др.).

В контексте реализации проектно-технологического подхода этот принцип также является одним из ключевых. Дело в том, что проект выступает перед обучающимся как некий барьер, проблемная ситуация, для разрешения которой необходимо осуществить самостоятельную (либо частично самостоятельную) поисковую деятельность. В отличие от традиционного понимания проблемного обучения (которое сводилось к созданию учебных проблемных ситуаций и их разрешению либо самим педагогом, либо с той или иной степенью самостоятельности самими обучающимися), здесь имеет место проблемная ситуация, связанная с вопросом, заданием, имеющими реальное практическое значение, разрешение которой ведет к получению конкретного продукта.

Принцип проблемности отражает следующие *закономерности*: проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него возникает познавательное затруднение, появляется потребность что-либо понять; развитие индивидуальности обучающегося зависит от характера его деятельности. Соответственно, данный принцип способствует разрешению *противоречий* между наличным уровнем развития опыта обучающегося (в виде знаний, навыков, умений) и требуемым уровнем; между актуальным уровнем развития индивидуальности (ее интеллектуальной, волевой, мотивационной и других сфер) и уровнем ближайшего ее развития.

Для реализации принципа проблемности, применения отмеченных закономерностей и разрешения противоречий необходимо выполнять следующие *требования*: 1) своевременно диагностировать и учитывать уровни развития памяти, внимания, мышления и других составляющих интеллектуальной сферы обучающихся; 2) ориентировать учебный процесс на развитие у обучающихся познавательных

умений, творческого мышления, других составляющих интеллектуальной сферы; 3) систематически создавать проблемные ситуации с учетом реальных учебных возможностей обучающихся, решать учебные и другие проблемы; 4) взаимодействие преподавателя и обучающихся структурировать в соответствии с логикой решения учебной проблемы; 5) проводить систематический анализ результативности педагогических воздействий с учетом достигнутого уровня знаний, развития и воспитанности обучающихся (М.И. Махмутов, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк).

Существенно важными *условиями* успешной реализации принципа проблемности являются следующие: а) оказывать помощь обучающимся на всех этапах выполнения проекта; б) предусматривать вариативность учебных и других проблем и способов их решения; в) информировать обучающихся о сути познавательных действий, о применяемых мыслительных операциях; г) побуждать курсантов к осознанию своих действий на основе рефлексии.

Принцип субъектности. Он не является принципиально новым в педагогике, поскольку активность обучающегося, его мотивация учебной деятельности в педагогике всегда отмечались как важнейшая закономерность и принцип обучения. Однако в контексте проектно-технологического подхода активность и мотивация обучающегося приобретает некоторые новые свойства. О чем речь, о каких новых свойствах идет речь?

Дело в том, что активность личности обучающегося в условиях проектной деятельности отличается от таковой в условиях традиционной учебной деятельности. В чем состоит различие? Прежде всего, в том, что в проектном обучении обучающийся имеет четкое представление о цели своей деятельности, он знает и понимает, что он должен получить в результате выполнения проектной деятельности. И важно отметить, что цель обучающимся ставится либо с помощью преподавателя, либо самостоятельно. Он непосредственно участвует в процессе целеполагания. И в этом принципиальное отличие. Самостоятельно поставленная цель принимается обучающимся, поскольку это плод его собственных поисков, размышлений, терзаний и т.п. Его

учебная деятельность в этом контексте внутренне мотивирована, эмоционально окрашена.

Принцип субъектности направлен на снятие *противоречия* между необходимостью использовать приобретаемые в процессе обучения знания, навыки и умения в качестве средства будущей профессиональной деятельности, с одной стороны, и доминирующим взглядом на знания, навыки и умения как на цель и предмет учебной деятельности, с другой стороны.

Традиционная дидактика высшей школы ориентирует преподавателя на то, чтобы все делать ради студента, но при этом многое делается за него. Хотя сознание студента постоянно имеется в виду, но собственно сам студент отстранен от конструирования учебного пространства. Следование принципу субъектности позволяет реально усилить уровень субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом. В отличие от классической схемы, в которой студенту отводится роль пассивного участника учебного процесса, данный принцип предполагает взаимное сотрудничество, где студент самостоятельно осваивает материал, выполняет задания, а преподаватель выступает в роли консультанта-координатора.

Принцип субъектности предполагает, что в образовательном процессе студент выступает не в виде компонента педагогической системы, а как самоценная личность, которая обретает свое место в образовании, получает возможность непрерывно образовывать себя в процессе творческой деятельности.

Принцип субъектности реализуется через создание условий, подчеркивающих особую ценность точки зрения каждого обучающегося, его интеллектуальное достоинство, персональный подход к решению проблемы. Результатом такого воздействия является высокая мотивация достижений студентов, их креативность, формирование действенной профессиональной и социальной компетентности.

Реализация образования в русле соблюдения требований принципа субъектности предполагает учет индивидуальных особенностей обучающегося, выбор содержания образования с учетом исходного уровня развития студента, проблем и перспектив его индивидуального профессионального развития. Соблюдение этого принципа обеспе-

чивает личностную направленность образования, в соответствии с которой деятельность сознания востребуется на уровне личностных, субъективных смыслов. Образование приобретает развивающую, гуманистическую основу.

Принцип модульности регулирует деятельность на фазе проектирования и предполагает использование модулей как основного средства освоения обучающимися определенного опыта в области предполагаемой профессиональной деятельности. Модуль трактуется как совокупность знаний, навыков, умений и опыта их применения, необходимых для формирования компетенций. Как отмечает В.И. Блинов, «ведущим понятием компетентностного подхода впервые становится «образовательный модуль», при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности» [63].

Модуль отличается содержательным, дидактическим, методическим, оценочным, технологическим, организационным и временным единством. По мнению В.И. Байденко, модуль может иметь внутридисциплинарный (учебная дисциплина представлена несколькими модулями), дисциплинарный (учебная дисциплина как отдельный модуль) и междисциплинарный (в состав модуля входит содержание нескольких дисциплин или их разделов) характер. В каждом конкретном случае характер модуля определяется степенью важности дисциплины для будущей профессии и трудоемкостью дисциплины. Это означает, что одна и та же образовательная программа может включать модули разного характера (внутридисциплинарные, дисциплинарные, междисциплинарные).

Реализация принципа модульности требует выделения учебных блоков как учебно-методических структурных единиц содержания обучения, обеспечивающих достижение определенных дидактических целей. Целостность такого дидактического модуля достигается путем согласования учебного содержания, категориального аппарата, методов организации учебного процесса по каждой из дисциплин, входящих в учебный блок, с целью решения определенной дидактической задачи.

Принцип модульности обеспечивает вариативность содержания и способов усвоения в зависимости от базовой подготовки студентов, а также особенностей их специализации. Это, в свою очередь, создает возможности для индивидуализации обучения, планирования и реализации индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося.

Принцип интеграции образовательной и внешней социально-профессиональной среды. В основе этого принципа лежит закон открытости современных образовательных систем, согласно которому эффективность формирования опыта обучающегося происходит тем выше, чем сильнее связи образовательной среды с внешней средой (профессиональной, социальной и т.п.). В этом случае создаются благоприятные условия для снятия противоречия между сугубо образовательной средой (зачастую искусственной) и реальной социально-профессиональной средой, в которую погружается выпускник по окончании образовательной организации. Связь с внешней средой может осуществляться в разных формах, через использование разнообразных средств и способов интеграции двух сред. В проектном обучении это происходит как бы естественным образом, поскольку конечный продукт, на создание которого направлено обучение, по определению должен иметь не только личностное, но и практическое значение, то есть продукт должен быть таким, чтобы он мог быть использован непосредственно в практической деятельности. Поэтому результаты подобного обучения оказываются адекватными ситуациям, возникающим в среде за пределами образовательной организации.

Принцип командности. Этот принцип особенно актуален при выполнении обучающимися проектов, поскольку опыт показывает, что наиболее эффективными оказываются групповые (командные) формы работы над проектом. Реализация этого принципа основывается на выполнении следующих требований.

1) Организация обучения должна предполагать индивидуальную и командную ответственность. Для этого следует каждому члену команды поручать свою часть работы, от которой будет зависеть результат работы всей команды. Индивидуальная часть общего команд-

ного проекта должна быть выполнена за определенный срок и, соответственно, оценена после защиты проекта.

2) Ориентировать обучающихся в ходе выполнения проекта на позитивное взаимодействие. В процессе постановки общей цели необходимо добиваться понимания студентами того обстоятельства, что успех всего проекта будет определяться активным участием и личным вкладом каждого члена команды, что их ожидает либо общий командный успех, либо общая неудача.

3) Стимулировать тесное общение обучающихся друг с другом. Здесь большое внимание уделяется таким формам работы, как: 1) приобщение к взаимодействию, которое предполагает разыгрывание диалогов, инсценировок, их участие в дискуссиях и игровых ситуациях; 2) имитация социального и профессионального взаимодействия, в основе которой лежит организация взаимодействия курсантов в условиях ролевой (деловой, социальной) игры; 3) аутентичное взаимодействие, реализуемое в ходе работы над самим проектом.

4) Формировать навыки социального поведения, в частности, навыки поведения в небольших группах. Для этого курсанты пробуют себя в разных социальных ролях (в роли лидеров, исполнителей).

Принцип континуальности (континуальность – непрерывность, отсутствие лакун, квантованности, разделенности на фрагменты) состоит в том, чтобы «составить такой набор видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» [36, с. 333]. Этот принцип отражает требования закона последовательности (или преемственности), который отражает отношения «новый опыт – предшествующий накопленный опыт». Любое задание, осваиваемое обучающимся или предлагаемое ему педагогом, должно быть ориентировано, с одной стороны, на имеющийся, достигнутый уровень знаний и умений обучающегося, а с другой – на тот их уровень, который находится «в зоне ближайшего развития», то есть на перспективный уровень. Задача преподавателя для реализации данного принципа состоит в том, чтобы составить такой актуальный набор задач, заданий, проектов, выполнение которых было бы ориентировано на формирование знаний, навыков и умений, которыми обучающийся мог бы воспользоваться в перспективе для решения других задач и выполнения других заданий.

Другими словами это означает, что у обучающегося необходимо формировать наряду с предметным опытом еще и опыт (знания, умения, навыки, привычки), направленность, психические процессы, которые бы носили надпредметный, междисциплинарный характер.

Поэтому данный принцип ориентирован на то, чтобы снять объективное противоречие между предметным характером обучения, ведущим к формированию предметных знаний и умений, и комплексностью тех задач, которые приходится решать личности в социальной и профессиональной деятельности. Проектирование как форма организации учебного процесса позволяет обеспечить реальное прохождение обучающимися этапа освоения знаний, связанного с их применением в реальных жизненных ситуациях. Механизмом, обеспечивающим это, является то, что в проектном обучении обучающийся находится в ситуации, когда он вынужден идти от задачи к способу ее решения, причем заранее неизвестно, какое именно средство требуется в этой ситуации [101]. Самостоятельный поиск средств для выполнения проекта побуждает курсанта вникать в сущность того или иного предметного знания, выявлять его практический аспект, видеть это знание с новой, порой неожиданной стороны. И когда курсант находит нужное для выполнения проекта знание или умение и воплощает его в реальность, оно становится его личным «живым знанием» [45].

Принцип рефлексии. Он регулирует последнюю, рефлексивную фазу проекта. На этой фазе завершается реализация спроектированной системы в практике. Но дело в том, что проектная деятельность как практическая деятельность обучающихся может стать основанием для приобретения опыта, а может и не стать таковым. Для того чтобы проект и проектирование стали частью опыта обучающегося, необходимо, чтобы имел место момент рефлексии, осмысленного отношения ко всей совокупности проектных действий. «Рефлексия – это не просто воспоминание, это выявление смысла последовательности событий» [101, с. 116]. Основной смысловой центр проекта – связь замысла и реализации, цели и результата. Именно эта основная связь и должна быть предметом рефлексии. Следовательно, рефлексия является неременным, обязательным условием получения учащимися нового опыта, а значит, присвоения ими новых знаний и умений.

Здесь преподаватель и обучающийся проводят работу по соотнесению цели и полученного результата, осмыслению, сравнению и оценке исходного и конечного состояния. Заметим, что традиционная структура учебной деятельности также содержит этот завершающий этап (контроль и оценка конечного состояния). Обычно он ограничивается выявлением того, какие достигнуты результаты в освоении предметных знаний и умений.

В рамках проектно-технологического подхода фаза рефлексии включает изучение и оценку двух объектов/субъектов:

во-первых, проводится соотнесение исходного и конечного состояния объекта продуктивной деятельности обучающегося – оценка реализации самого проекта. Для этого осуществляется сопоставление полученного результата и цели. Причем сравнение проводится по тем критериям, которые были установлены на этапе проектирования;

во-вторых, оценка тех изменений, которые произошли в самом обучающемся, то есть рефлексия. Рефлексия – суть познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности или, другими словами говоря, это взгляд человека как бы «со стороны» на собственную мысль и собственную деятельность и действия [85, с. 116].

Значение рефлексии для развития отдельной личности или коллектива определяется тем, что: а) рефлексия способствует формированию целостного, системного представления о своей деятельности (ее целях, содержании, формах, методах, средствах); б) формирует критическое отношение к себе как личности и к своей деятельности; в) формирует человека, коллектив как субъекта своей активности.

Приведённые принципы, не являясь исчерпывающими, в дополнение к классическим принципам обучения определяют основные требования проектно-технологического подхода к организации компетентностно-ориентированного обучения. Их специфика (ориентация на конечный продукт, развитие продуктивного мышления, интеграция идей проектности, проблемности, модульности и интеграции, доминирование в педагогической деятельности преподавателей функций координации, консультирования учебной деятельности обучающихся, сочетание индивидуализации и командности и др.) направлена на эффективное развитие личностного опыта обучающихся

благодаря приоритетному и мотивированному включению в самостоятельную учебную деятельность.

Выводы по второй главе

1. В исследовании определены роль и место различных методологических подходов в педагогическом исследовании. Выявлены и типологизированы (на объективные и субъективные) факторы, влияющие на выбор методологических подходов.

2. Раскрыты содержание и принципы реализации основных методологических подходов общенаучного характера (деятельностный, личностный, многомерный, синергетический), частнонаучного характера, отражающего специфику системы высшего образования (компетентностный) и предметно-научного характера, связанных с конкретным предметом исследования, каковым в нашем случае является дидактическая система формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей в вузах МВД России (проектно-технологический, проблемный и др.).

3. Раскрыты сущностные характеристики проектно-технологического подхода как методологии формирования профессиональных компетенций обучающихся. На основе сравнения особенностей профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России и признаков проектно-технологического подхода дано обоснование возможности использования этого подхода в целях формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей вузов МВД России.

4. В дополнение к классическим принципам обучения в исследовании выделены и обоснованы принципы реализации проектно-технологического подхода к организации компетентностно-ориентированного обучения. Их специфика (ориентация на конечный продукт, развитие продуктивного мышления, интеграция идей проектности, проблемности, модульности и интеграции, доминирование в педагогической деятельности преподавателей функций координации, консультирования учебной деятельности обучающихся, сочетание индивидуализации и командности и др.) направлена на эффективное развитие личностного опыта обучающихся благодаря приоритетному и мотивированному включению в самостоятельную учебную деятельность.

Глава 3.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Проблема целеполагания в теории и практике высшего образования

Как известно, любая сознательная деятельность, в том числе и педагогическая, направлена на достижение определенных целей. Цель определяет основное направление деятельности педагога и обучающегося, является стартовым мотивом деятельности. В образовательном процессе (так же, впрочем, как и в любой другой деятельности) цель выполняет системообразующую функцию, является основой для выбора других компонентов обучения – содержания, форм, методов, средств. При ясности цели становится возможным вполне определенно спроектировать и построить модель образовательного процесса, гарантирующего достижение поставленных целей. Поэтому вопрос о целевом компоненте дидактической системы является ключевым – корректное его обоснование и проектирование служит определенным залогом эффективности дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

Вместе с тем исследователями отмечается, что основная зона кризиса не только отечественного, но и мирового образования – это *целеполагание*, т.е. необходимость правильного понимания и осознания того, что мы хотим получить на выходе в результате предстоящей проектировочной деятельности или экспериментальных педагогических исследований [79, с. 28].

Логика раскрытия проблемы целей дидактической системы предполагает получение ответа на два основных вопроса: 1) что такое цель как дидактическая категория, ее сущность, роль и место в системе других категорий; 2) какова технология проектирования целей в дидактической системе компетентностно-ориентированного обучения? Рассмотрим последовательно результаты исследования по решению этих двух поставленных вопросов.

Необходимость обращения к теоретическим аспектам целеполагания обусловлена, прежде всего, потребностями практики образования. **Каково состояние проблемы целеполагания в практике высшей школы?** Для исследования этого вопроса нами изучалась учебно-программная документация на разных уровнях, в том числе: требования ФГОС ВО, учебные планы, рабочие программы дисциплин, планы конкретных занятий. Кроме того, проводилось анкетирование преподавателей, беседы, наблюдение учебных занятий.

Так, например, для выяснения вопроса о том, какое значение придают преподаватели вузов вопросу целеполагания на проектном и реализационном этапах обучения, мы провели его изучение методом анкетирования. В основе разработки анкеты лежало теоретическое представление о цели, целеполагании как одном из важнейших видов деятельности преподавателя. Прежде всего, ставилась задача получить ответ на вопрос – владеют ли преподаватели знанием о тех компетенциях, которые должны формироваться в процессе преподаваемой ими дисциплины? *(Перечислите, пожалуйста, все компетенции, за формирование которых ответственна преподаваемая Вами базовая дисциплина учебного плана).* Как они формулируют цели формирования компетенций на уровне рабочей программы дисциплины, на уровне конкретного занятия (лекции, семинара) *(Приведите примеры формулировок целей формирования компетенций на лекции. Приведите примеры декомпозиции общей цели формирования одной из компетенции, на подцели формируемые на отдельных занятиях).* Каким образом, с применением каких средств преподаватели диагностируют сформированность компетенций, за которые ответственна их дисциплина? *(Какие дидактические средства Вы используете в своей практике для объективной оценки сформированности тех компетенций,*

за которые ответственна преподаваемая Вами дисциплина?). Взаимодействуют ли преподаватели с другими педагогами, ответственными за формирование тех же компетенций, что и они? (Согласуете ли Вы свою деятельность по постановке целей формирования компетенций с преподавателями других дисциплин, ответственных за формирование тех же компетенций?).

В исследовании принимали участие преподаватели, ведущие базовые дисциплины учебного плана по подготовке будущих бакалавров юриспруденции, входящие в разные циклы (гуманитарный, социально-экономический, информационно-правовой, профессиональный). Всего были опрошены 45 преподавателей из разных вузов (Казанский федеральный университет, Казанский юридический институт МВД России, Академия социального образования (г. Казань), Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань), Ростовский юридический институт МВД России).

Исследование показало, что подавляющее большинство преподавателей (около 85%) не могут назвать конкретные компетенции (входящие в требования ФГОС ВО по направлению подготовки), на формирование которых направлена преподаваемая ими дисциплина (модуль), хотя в рабочих программах по дисциплинам они фиксируются в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Преподаватели не знают, как осуществлять декомпозицию общей цели формирования той или иной компетенции в цели конкретного занятия и системы занятий. А те, кто пытается это делать, опираются на личный опыт, осуществляют эту работу стихийно, время от времени.

Формулировки целей на уровне рабочей программы и конкретного занятия носят формальный характер, не учитывают реальных условий обучения (78 %), недиагностичны (90 %). Практически никто из опрошенных преподавателей не взаимодействует с коллегами для согласования целей изучаемых дисциплин, что противоречит интегративной природе компетенции и не может способствовать их целенаправленному формированию.

Ректор Тверского госуниверситета профессор А.В. Белоцерковский, отвечая на вопрос «Чему и как мы учим?», пишет: «Цель, которую мы провозглашаем на уровне бакалавриата, – научить универ-

сальным для любого вида деятельности навыкам критического мышления, логики, способности постановки задач, умению выражения своих мыслей в устной и письменной форме, владению основными современными источниками получения и распространения информации и, главное, стремлению к самообучению. Если этому обучить, то есть уверенность, что выпускник сможет дальше приспосабливаться, возвращаться к обучению, когда сочтет это нужным, или делать это самостоятельно. Самое главное сегодня – это освоение технологий получения знаний» [109, с. 6]. И далее: «На деле же получается так: мы учим тому, что знаем сами. Мы занимаемся тем, что передаем в готовом виде те знания и умения, которые когда-то получили и накопили, и требуем воспроизводящего усвоения их студентами. Это далеко не всегда совпадает с тем, что провозглашено в целях» [109, с. 6].

Итак, можно констатировать, что практика целеполагания в высшей школе имеет место ряд противоречий. Первое противоречие – между проектируемым на уровне рабочей программы дисциплины целеполаганием, ориентированным на формирование компетенций, за которые ответственна учебная дисциплина, и уровнем реализации проекта в конкретной педагогической деятельности, которая преимущественно ориентирована на формирование предметных знаний, умений и навыков. Второе противоречие – между интегративной природой компетенции, требующей согласованного взаимодействия преподавателей разных дисциплин, ответственных за формирование той или иной компетенции, и практическим отсутствием подобного взаимодействия при проектировании целей обучения. Третье противоречие – между практической потребностью преподавателей в алгоритме декомпозиции целей образования на уровне ФГОС ВО в цели обучения на уровне конкретной дисциплины и трудностями в осуществлении такой декомпозиции в силу неразработанности соответствующего алгоритма.

Разрешение этих противоречий требует разработки и обоснования соответствующих процедур, направленных на декомпозицию общих целей формирования общекультурных и профессиональных компетенций до уровня конкретного учебного занятия. Это требует обращения к теоретическим аспектам цели и целеполагания в образовании.

Цель обучения как дидактическая категория. В философии цель определяется как идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности и путей его достижения с помощью определенных средств.

В толковом словаре русского языка [91] дается несколько трактовок цели, в том числе и такая: «Цель – предмет стремления, то, что надо осуществить» [91, с. 861]. А в психологическом словаре читаем: «Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [106, с. 441]. Там же подчеркивается, что «образ предвосхищаемого результата приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с определенным мотивом или системой мотивов. Целеобразование, возникновение цели – центральный момент в процессе осуществления действия и главный механизм формирования новых действий человека» [106, с. 441].

Психофизиологической основой цели является закодированный в мозгу «образ потребного будущего», «акцептор результатов действия» [9].

Итак, можно выделить *два инвариантных сущностных признака цели*. Первый признак – образ будущего результата, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений. Второй признак – наличие потребности и стремления в достижении будущего результата. Присутствие этих двух признаков является объективно необходимым условием существования цели, а значит, выполнения ею основной роли по формированию новых действий человека.

Категория цели и ее функции в процессе обучения были предметом внимания ряда исследователей в области дидактики. При этом заметим, что в сравнении с другими категориями, цели уделялось заметно меньшее внимание.

В работе Я. Скалковой [117] под целью обучения понимается «обдуманый и ожидаемый результат, к которому стремится учитель во взаимодействии с учащимися. Этот результат выражается в изменениях (сдвигах), которые посредством обучения достигаются в зна-

ниях, умениях, личностных качествах, характере учащихся, в их отношениях, взглядах, ценностных ориентациях, в развитии их личности в целом» [117, с. 13].

Из этой цитаты видно, что Скалкова не сводит цели обучения (т.е. обдуманый и ожидаемый результат обучения) на уровне деятельности учителя во взаимодействии с учащимися только к формированию знаний, умений и навыков по предмету. Цель и, соответственно, результат обучения рассмотрены гораздо шире: сюда входят еще 1) личностные качества; 2) характер учащихся; 3) отношения; 4) взгляды; 5) ценностные ориентации; 6) личность в целом. Получается, что цель и результат обучения сводятся к изменениям (сдвигам, очевидно, положительным) в личности в целом. Поэтому не случайно она пишет, что речь идет о единстве образовательного и воспитательного воздействия в процессе обучения.

Мы также придерживаемся этой точки зрения на процесс обучения и рассматриваем единство обучения и воспитания как закономерность обучения. Однако сделаем одну оговорку, связанную с этим единством. Процесс обучения оказывает воспитательное воздействие на обучающихся, которое выражается в изменениях тех или иных сторон личности (ее взглядов, ценностных ориентаций, характера, отношений и др.). Акцентируем внимание на словах «изменение», «сдвиг», которые говорят о динамике свойств личности и личности в целом.

Вместе с тем обратим внимание, что не говорится о формировании личности в процессе обучения. Изменения, сдвиги являются признаками развития личности, но это еще не дает основания говорить о том, что в процессе обучения происходит и формирование личности в полном смысле этого слова, то есть в единстве ее индивидуальных и социальных характеристик. Формирование социальных свойств личности происходит в большей степени в деятельности, называемой внеучебной, воспитательной, социально ориентированной. Это особая деятельность, основная функция которой и состоит в развитии социальных свойств личности.

Вывод из этих рассуждений в следующем. Несмотря на единство процессов обучения и воспитания, в ходе обучения основная цель все же состоит в формировании у обучающихся системы знаний и

умений об окружающем мире (природе, обществе, человеке), развитии мышления и других психических состояний и процессов (памяти, воображения и др.). В профессиональной школе основная цель процесса обучения – формирование общекультурных и профессиональных компетенций, представленных во ФГОС и профессиональной образовательной программе с учетом требований работодателей.

Ключевая роль цели в процессе обучения заключается в том, что она *обуславливает характер процесса обучения*. От цели во многом зависит то, какой характер (информационный, репродуктивный, творческий, проектный и др.) будет иметь процесс обучения. В самом деле, если педагог ставит целью занятия сформировать у обучающихся навыки профессионального мышления, профессиональной самостоятельности, то он должен и все другие элементы процесса обучения (содержание, формы, методы, средства, условия) подобрать соответствующим образом. Поскольку на уровне педагога речь идет о конкретном процессе обучения, то необходимо отметить, что цель влияет и на создание необходимых условий: организационных, материально-технических, научно-методических, учебно-методических и др.

Действие цели проявляется в связях основных элементов как сложных динамических систем: «цель – учебный материал – формы, методы и средства обучения – контроль и оценка результата». Однако эти связи осуществляются не автоматически, не изолированно, а посредством связи «преподаватель-студент», выражающей специфику конкретной педагогической ситуации.

Вместе с тем надо отметить, что преподаватель не свободен в выборе целей обучения, поскольку цели системы образования формируются не столько в самой системе образования, сколько вне ее – они задаются государством, обществом, производством. Посредством цели в процесс обучения переносятся требования общества, в которых выражено конкретно-историческое представление общества о том, каким должен быть результат обучения.

В основе целеполагания всегда лежат потребности, возникающие под влиянием взаимодействия внешних и внутренних факторов существования человека. Человек не может жить без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы. Таким образом, как бы объ-

ективны ни были цели, их разрабатывают конкретные люди. Человек не может жить согласно готовым, заданным свыше целям. К.Д. Ушинский говорил: «Удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [125, с. 542].

Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, которые существуют параллельно с рекомендуемыми педагогом целями, обучающийся становится субъектом образовательных отношений. Этот тезис вытекает из известной общедидактической закономерности о том, что «образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, выборе его технологических элементов, в создании личностного компонента содержания образования» [65, с. 81].

В исследованиях психологов и педагогов убедительно доказано, что вопрос о целеполагании является ключевым для деятельности, независимо от ее вида (познавательной, преобразовательной, коммуникативной, эстетической, ценностно-ориентационной). Если человек ставит цель самостоятельно, то она вызывает его активную деятельность, она выполняет мотивирующую и направляющую функцию. Если же цель задается извне (например, ставится преподавателем), то она не является продуктом самостоятельной работы обучающегося, она для него может выступать как навязанная извне цель. Это чаще всего и происходит в обучении: преподаватель ставит цели, а курсанты либо воспринимают ее как лично значимую, либо (что бывает чаще) относятся к ней индифферентно. Подлинную активность личность вызывают цели, поставленные самостоятельно, исходя из собственных потребностей и интересов.

В этом состоит одно из внутренних противоречий целей обучения – между их объективной природой, поскольку они порождаются обстоятельствами, черпаются из реального объективного окружения, с одной стороны, и субъективным характером их проектирования, ибо цели являются продуктом сознания, рождаются в сознании человека и несут в себе все особенности сознания конкретного человека.

Для того, чтобы осознанно ставить цели и использовать их при построении педагогического процесса, надо знать их строение, виды целей, применяемых в педагогике, и методику целеполагания.

Структура цели постоянна, она определяет ее алгоритм. Любая цель состоит из целевого объекта, целевого предмета и целевого действия [15, с. 35]. Вопрос о структуре цели важен, ибо представление об общей структуре цели дает возможность перенести это знание и раскрыть, соответственно, структуру компетенции как цели образовательного процесса. Первый элемент цели – *целевой объект* – человек в разных ролевых позициях, на которые предполагается воздействие. Например, применительно к высшей школе для преподавателя объектом цели выступает студент, который может находиться в тех или иных ролевых позициях (слушающий лекцию, участвующий в дискуссии, выполняющий самостоятельную работу и т.д.; или играющий в студенческом КВН, спортивном турнире и др.; или студент-первокурсник и студент-выпускник и т.п. – роли отличаются в зависимости от выполняемых видов учебной или социальной деятельности). Применительно к нашему исследованию объектом цели выступают курсанты – будущие офицеры полиции. Они выполняют разные роли: роль первокурсника и выпускника, обучающегося, члена группы, гражданина страны, члена семьи и др.

Целевой предмет (предмет цели) – это та сторона личности курсанта (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе. Целевой предмет отвечает на вопрос: что мы развиваем в обучающемся с учетом конкретной позиции (роли)? Именно предмет цели педагог подвергает изменениям, по степени развития предмета цели судят об эффективности педагогического процесса [15, с. 35]. В нашем исследовании предметом цели являются общекультурные и профессиональные компетенции курсантов.

Третий элемент структуры цели – *целевое действие*. Целевое действие обозначает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития целевого предмета. Например, научить, убедить, сформировать, доказать, усовершенствовать, закрепить, раскрыть, заинтересовать и т.д. Целевое действие определяется возмож-

ностью полностью завершить его за тот промежуток времени, в который протекает педагогический процесс. Так, нельзя в течение одной лекции или семинара сформировать ту или иную компетенцию, но можно раскрыть значимость того или иного умения или навыка, выявить знания по теме и т.п.

Итак, структура любой цели включает в себя три элемента: объект цели, предмет цели, целевое действие. Знание этой структуры необходимо для того, чтобы самостоятельно разрабатывать вопрос о тех или иных педагогических целях. В нашем исследовании главной целью является разработка и обоснование дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения, то есть обучения, направленного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Виды педагогических целей разнообразны. В педагогике различают цель образования, цель обучения, дидактические, познавательные, учебные, методические, практические цели, цели развития, воспитания, цель учебного занятия и множество подцелей (решения задачи, усвоения, контроля, отработки навыка и т.д.). Говорят об оперативных, тактических и стратегических целях. Цель может быть общая или конкретная, дальняя или ближняя, внешняя или внутренняя, осознаваемая или нет. Имеются попытки исследовать «дерево целей» [104, с. 30-36].

М.И. Махмутов различает цели образования и цели обучения. Говоря об образовании, М.И. Махмутов пишет, что оно многозначно и рассматривается в широком смысле (народное образование) и в узком смысле (общее образование, профессионально-техническое образование и т.д.). Отсюда следует, что с точки зрения системного подхода, система высшего образования является метасистемой по отношению к системе обучения в вузе. Система обучения, в свою очередь, включает подсистемы своих компонентов (система общекультурных компетенций, система профессиональных компетенций, знаний, система методов, система средств обучения, система контроля и оценки и т.д.). Цели образования и цели обучения – не идентичные, но тесно взаимосвязанные понятия.

Различают *цели преподавания и цели учения*. Первые (цели преподавания) ставятся преподавателем, который для этого выполняет действия по ее постановке: вычленяет, формулирует, анализирует, конкретизирует и т.п. Руководствуясь целью, преподаватель отбирает другие компоненты образовательного процесса (содержание, формы, методы, средства обучения и контроля).

Цели учения – это цели обучающихся. Каждый обучающийся с той или иной степенью осознанности, полноты и точности планирует свою цель на конкретном этапе обучения (отдельное учебное занятие, семестр, учебный год или весь срок обучения в учебном заведении). Важно подчеркнуть, что цели обучающихся могут соответствовать или не соответствовать целям преподавателя. В этом мы видим еще одно противоречие целей образования: они, как правило, ставятся преподавателями, а достигаются в результате деятельности обучающихся. Эффективность образовательного процесса повышается, если цели преподавателя и цели обучающихся совпадают.

Теперь раскроем вопрос о соотношении цели обучения и других понятий, тесно связанных с целью, – результат, задача, функция.

О соотношении **цели и результата обучения**. Здесь нужно обратиться к философским категориям «возможность» и «действительность». Как философская категория цель в системе образования отражает возможность, а результат представляет собой действительность. Переход от возможности к действительности всегда включает элемент неопределенности. Поэтому не всегда результаты представляют собой реализованные цели.

Цель рассматривается как будущее состояние объекта, системы, как предполагаемый (ожидаемый, планируемый) результат. Цель – это проект будущего результата. Выполняя определенные действия для достижения цели, мы получаем на «выходе» какой-то результат. Результат, в отличие от цели, – уже не проект, не наше представление о том, что мы хотели получить, а это реальный конечный продукт задуманной деятельности по достижению цели. На получение результата влияют различные факторы, в том числе и такие, которые появляются уже в ходе деятельности и в силу этого они не могли быть учтены при целеполагании. Поэтому получаемый результат чаще всего не

совпадает с задуманной целью. Он может отличаться от цели в ту или другую сторону.

О соотношении цели и функции. Функция – это роль, которую выполняет та или иная система. В этом контексте каждое учебное занятие по отношению к системе более высокого порядка выполняет свою роль. Поэтому цель лекции, например, по отношению к системе обучения выступает как функция. Если говорить о самой лекции как системе, то цели отдельных структурных элементов лекции выступают как функции по отношению к общей цели лекции.

Различие цели и функции еще и в характере требований к ним. Цель должна быть сформулирована конкретно, диагностично, понятно, и она должна быть доступной для обучающихся. К функции же такие требования не предъявляются. Функция – это предназначение того или иного процесса, предмета и т.д. Например, современный семинар в вузе должен носить не только обучающий, но и развивающий и воспитывающий характер. Обучение, развитие и воспитание являются функциями процесса обучения на семинаре. Но для их реализации необходимо поставить конкретные цели, учитывающие не только объективное содержание функций, но и конкретные условия обучения (связанные с содержанием учебного материала, уровнем готовности обучающихся, педагога, наличием методического обеспечения и т.п.).

Цель и задача. В самом общем значении задача – это данное и искомое, совокупность последовательных действий (операций) над которыми приводит к преобразованию объекта. Задачу можно рассматривать в качестве *средства достижения цели*, а *совокупность действий с задачей — способа достижения цели*. Задача (средство) может быть одна и та же, а способы ее решения — разные. В зависимости от этого возможно большее или меньшее совпадение предполагаемой цели и действительного результата [74].

Плодотворный взгляд на понятия «цель» и «задача» представлен в работах известного психолога Р.Х. Шакурова [133]. Он пишет, что «цель – это запланированный результат деятельности, выражающийся в получении доступа к ценностям, необходимым для удовлетворения потребностей субъекта» [133, с. 109], и обоснованно разводит понятия «цель» и «задача», которые традиционно в содержательном плане

не различались. Причем разведение этих понятий проведено Р.Х. Шакуровым по трем аспектам: содержательному, генетическому и функциональному.

С точки зрения *содержательной* различие между этими понятиями состоит в следующем. Содержанием цели является привлекательная для субъекта ценность. Что касается задачи, то ее содержание производно от препятствия, которое необходимо устранить данному субъекту для достижения цели. Цель апеллирует к потребности, к человеческим устремлениям, а задача – к действиям. Задача требует действий, напряжения, траты энергии, времени, часто – преодоления самого себя. А цель – влечет, манит к себе, обращена к потребностям, страстям [133, с. 110].

Так, например, применительно к системе высшего образования его цели на уровне государственном сформулированы в требованиях ФГОС ВО. Эти цели (в виде сформулированных общекультурных и профессиональных компетенций) представляют ценность для государства на данном историческом этапе его развития. Но поскольку государство отражает интересы общества, производства и человека, постольку они должны бы представлять ценность и для этих объектов, и субъектов. Но можем ли мы сказать определенно, что цели государства являются ценностями и для конкретной личности обучающегося? Сложно однозначно сказать, но скорее всего, можно ответить отрицательно. Хотя бы потому, что обучающийся про эти ФГОСы ничего не подозревает (иногда даже не все преподаватели хорошо знакомы с требованиями стандартов).

Поскольку цель отражает привлекательную для субъекта ценность, постольку необходимо добиваться того, чтобы обучающиеся с самого начала обучения были не только ознакомлены с целями, сформулированными во ФГОС, но и добиться того, чтобы эти цели были приняты ими как личностно значимая ценность. Можно сказать, что целеполагание объективно требует принятия цели субъектом (обучающимся) как ценности. Причем речь идет не о ценности вообще, отвлеченной, не ценности для кого-то, а личностно значимой ценности, ценности для себя. Это один из ключевых вопросов системы образования, в решение которого упираются многие другие проблемы.

В свете компетентностного подхода этот вопрос приобретает новое, особо актуальное звучание. И вот почему. Дело в том, что, как показано во многих исследованиях, любая компетенция объективно предполагает, что личность обладает способностью и готовностью к использованию своих знаний, умений, навыков и опыта для решения возникающих в профессиональной деятельности ситуаций. Причем не только известных, стандартных, но и неизвестных, новых ситуаций. То есть владение компетенцией означает, что личность способна находить новые необходимые знания и умения на основе уже имеющегося у него опыта. А это, в свою очередь, возможно только в том случае, когда знания, умения, навыки и опыт имеют не формальный характер, а присвоены личностью как ценность, имеющая для него значение, как средство, которое необходимо для решения профессиональных задач.

В плане *генетическом* различие между целью и задачей заключается в том, что цель возникает под влиянием первичного, ценностного барьера, когда человек испытывает дефицит предмета потребности, ценности. А задача производна от вторичного, операционного барьера, преграждающего путь к желанному объекту. Задача – это необходимость преодолеть определенный барьер, мешающий достижению цели [133, с. 111].

Суть ценностного барьера заключается в том, что это есть некоторый предмет, явление, процесс, который для человека нужен, он его притягивает, он испытывает нужду в этом предмете. Имеет место «дефицит предмета потребности». Вероятно, главным является как раз вот этот момент – момент возникновения дефицита предмета потребности. С появлением этого дефицита связано возникновение цели перед человеком.

Как это интерпретировать в системе образования? На уровне государства это проявляется чаще всего в том, что по мере общественного развития накапливаются противоречия между изменениями, происходящими в жизни, профессиональной деятельности, с одной стороны, и процессами, происходящими в системе образования. Общество в лице органов управления образованием, образовательных организаций, преподавателей и обучающихся начинает испытывать

дефицит знаний, умений и т.д. Осознание этого дефицита есть, по сути, осознание возникшего противоречия. Предмет потребности общества и государства в виде необходимости преобразований осознается и формулируется в виде общегосударственной цели, которая представляется в нормативных документах: Законе об образовании, в требованиях ФГОС.

По *функциональному* критерию выделяются следующие различия. Цель выполняет по отношению к субъекту две обязательные функции – направляющую и мотивирующую. Выполняя первую функцию, цель задает вектор движения, определяет его общее направление (например, цели ФГОС в виде компетенций задают общий вектор образовательного процесса – он должен быть так организован, чтобы его реализация вела к достижению целей ФГОС). Что касается мотивирующей функции цели, то, во-первых, цель задает лишь стартовый мотив, то есть придает первичный толчок движению в направлении цели.

Р.Х. Шакуров отмечает, что мотивирующая функция цели действует не автоматически, а только с появлением задачи (операционного, вторичного барьера). Задача выполняет две обязательные функции – мобилизационно-динамизирующую и регулятивную. Под ее влиянием актуализируются и мобилизуются энергетические ресурсы субъекта, динамический потенциал цели воплощается в действиях, то есть задача вместе с условиями деятельности, ее средствами актуализирует операционные системы личности, ее опыт, знания, умения, способности, регулирует состав и структуру выполняемых действий, их ритм и темп, напряженность. Задача – «архитектор» деятельности. В процессе ее решения человек развивается. Самостоятельная мотивирующая функция не является для задачи обязательной – в отличие от цели. Задача трансформирует стремление к цели в мотив и тем самым энергетизирует и динамизирует деятельность [133, с. 112-113].

Но здесь возникает вопрос – всегда ли постановка задачи перед обучающимся ведет к реализации мобилизационной функции? Всегда ли и всякая ли задача приводит к действиям обучающегося по мобилизации всех своих ресурсов? Очевидно, что не всегда. Опыт показывает, что постановка одной и той же задачи перед группой студентов

ведет к разным действиям студентов: одни начинают активно искать пути решения, мобилизуют свой потенциал; другие совершенно не включаются в процесс решения задачи. Почему это происходит? Почему одна и та же задача по-разному влияет на действия обучающихся? Р.Х. Шакуров считает, что дело здесь в том, насколько задача оказывается сложной для конкретного студента, насколько высока вероятность ее решения для конкретного студента.

Итак, мы рассмотрели цель как дидактическую категорию. Резюмируя эту часть, можно констатировать следующее. Цель обучения представляет собой ожидаемый результат, к которому стремится педагог во взаимодействии с обучающимися. Этот результат выражается в изменениях знаний, умений, личностных качеств обучающихся, их отношений, взглядов, ценностных ориентаций, в развитии личности в целом. Объективно необходимыми условиями существования цели и одновременно ее сущностными признаками являются, во-первых, наличие образа будущего результата, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений; во-вторых, наличие потребности и стремления субъекта (обучающегося, педагога) в достижении будущего результата.

Структура любой цели включает в себя три элемента: объект цели, предмет цели, целевое действие. Знание этой структуры необходимо для того, чтобы самостоятельно разрабатывать вопрос о тех или иных педагогических целях. В нашем исследовании главной целью является разработка и обоснование дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения, то есть обучения, направленного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Цель тесно взаимосвязана с понятиями «результат», «функция», «задача». По отношению к субъекту цель выполняет две обязательные функции – направляющую и мотивирующую. Выполняя первую функцию, цель задает вектор движения, определяет его общее направление (например, цели ФГОС в виде компетенций задают общий вектор образовательного процесса – он должен быть так организован, чтобы его реализация вела к достижению целей ФГОС).

3.2. Технология целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении

Раскрытие вопроса о том, какова технология целеполагания в рамках компетентностно-ориентированного обучения, предполагает его членение на два подвопроса. Первый вытекает из закономерности преемственности развития научного знания, в соответствии с которой надо выявить и проанализировать разработанные в педагогической науке подходы к целеполаганию. Второй вопрос – каковы особенности технологии целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении курсантов вузов МВД России?

Итак, что такое целеполагание и каковы технологии целеполагания, известные в педагогике?

Исследователи едины в том, что целеполагание – это процесс постановки цели, проектирования цели. Поскольку это процесс, постольку надо знать, что включает в себя этот процесс, какую последовательность действий надо предпринять, чтобы корректно поставить цель, то есть осуществить целеполагание? В силу того, что здесь могут иметь место разные варианты, можно говорить и о технологиях целеполагания.

Исследование данного вопроса показало, что в отечественной педагогике существует определенный научный задел, представленный работами как отечественных ученых (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, В.С. Безрукова, А.В. Хуторской, О.Е.Лебедев, В.М. Монахов и др.), так и зарубежных исследователей (Б. Блум, Дж. Гилфорд, Кратволль, Толлингерова и др.). Обратимся к их анализу.

На уровне учебного процесса в отечественной педагогике хорошо известны таксономии целей обучения, предложенные И.Я. Лернером и В.П. Беспалько. Они представлены через описание уровней усвоения.

И.Я. Лернер выделял три уровня усвоения знаний.

1-й уровень – первичное усвоение, опознание-воспроизведение;

2-й уровень – применение в знакомой ситуации (по образцу);

3-й уровень – применение в незнакомой ситуации (творческое применение) [70].

В.П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоения:

1-й уровень – узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации о них или действий с ними (знания-знакомства);

2-й уровень – воспроизведение, репродуктивное действие – самостоятельное воспроизведение и применение информации для выполнения данного действия (знания-копии);

3-й уровень – применение, продуктивное действие – поиск и использование субъективно новой информации для самостоятельного выполнения нового действия (знания, умения и навыки);

4-й уровень – творчество, творческое действие – самостоятельное конструирование способа деятельности, поиск новой информации (знания-трансформации) [17].

Следующая концепция целеполагания предложена **О.Е. Лебедевым** [68]. Он представляет *общие цели школьного образования* как трехуровневую систему: развитие способности выбирать образ жизни, адекватный современным тенденциям развития общества; формирование опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных и иных значимых для учащихся проблем; освоение способов деятельности, применимых в школьной практике и за ее пределами [68, с 13].

Далее автор отмечает, что «реализация «проблемного подхода» (как и любого иного) к определению целей образования предполагает декомпозицию общих целей школьного образования до уровня урока, который принято считать первичной «клеточкой» образовательного процесса» [68, с. 13]. Как видим, автор говорит о декомпозиции целей образования, начиная с общих целей школьного образования и завершая целями урока. То есть цели урока, который принято считать первичной клеточкой образовательного процесса, являются, таким образом, нижним пределом системы целей. А что находится на промежуточных уровнях? В этой связи О.Е. Лебедев раскрывает проблемы формирования иерархической системы целей, что, на наш взгляд, для современной школы (особенно высшей школы) крайне актуально. Обратимся к основным положениям по этой проблеме, которые выдвигает О.Е. Лебедев.

Первая проблема, которую рассматривает автор, заключается в определении *структуры* иерархической системы целей школьного образования. Возможные варианты иерархии целей автор вычленяет исходя из понимания цели образования.

Первый вариант: «под целью понимается ожидаемый результат деятельности, достижимый за определенный период времени» [68, с. 14]. В этом случае иерархия целей образования представляет собой следующую совокупность, обусловленную временем образования (школа, ступень, класс):

- общие цели школьного образования (11 лет);
- цели отдельных ступеней школьного образования (начальной – 4 года; основной – 5 лет; полной – 2 года);
- цели класса (1 год) [68, с. 14].

В этой иерархии определенная трудность связана с определением места учебного предмета: с каким из трех уровней (школа, ступень, класс) связано определение целей предмета? Автор отмечает, что «в сложившейся предметно-классно-урочной системе цели предмета привязаны к общим целям школьного образования, а в действительности цели предмета достаточно автономны».

В рамках отдельного предмета автор выделяет следующую иерархию: цели изучения предмета – цели раздела (темы) – цели урока.

Таким образом, если связать вышеизложенное, получится следующая иерархия целей из шести уровней:

1. общие цели школьного образования (11 лет);
2. цели отдельных ступеней школьного образования (начальной – 4 года; основной – 5 лет; полной – 2 года);
3. цели класса (1 год);
4. цели предмета (до года);
5. цели раздела (темы) (система уроков);
6. цели урока (45 мин.).

Как видим, выделение иерархии целей общего образования есть не что иное, как *многоуровневая технология целеполагания* в системе общего образования.

Следующий вопрос, связанный с формированием иерархии целей: *в каких терминах могут быть описаны цели?* Автор считает, что

«с позиции «проблемного подхода» эти цели могут быть сформулированы как приобретенные учащимися возможности в решении значимых для них проблем» [68, с. 15]. Это важная мысль, поскольку она отражает реально требования проблемного подхода, согласно которому цель образования – это формирование готовности к решению разного рода проблем. А значит, и цели образования на всех уровнях надо формулировать так, чтобы было видно, какие возможности приобретет обучающийся для решения проблем по окончании того или иного уровня образования. Разумеется, что эти возможности будут опираться на приобретаемые знания, умения, навыки, отношения, формируемые на каждом уровне.

В этой связи О.Е. Лебедев идет дальше и выделяет, исходя из этапов взросления учащихся в условиях школы, три уровня возможностей, соответствующих трем ступеням школьного образования. Какие это возможности?

Первый уровень – *возможность успешно учиться в школе*, которая определяется способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности.

Как видим, к концу первой ступени (начального общего образования) школьник должен обладать возможностью успешно учиться в школе. Эта возможность обеспечивается, если он овладеет тремя группами способностей решать проблемы: способностями решать познавательные проблемы; способностью решать коммуникативные проблемы; способностью решать организационные проблемы.

Второй уровень – *возможность успешно выполнять различные социальные роли*, которые характеризуют образ жизни взрослеющего человека (члена команды, лидера, исполнителя, начинающего гражданина, читателя, слушателя, зрителя – такие роли могут быть перечислены с разных точек зрения).

На втором уровне (основное общее образование) школьник, по мнению О.Е. Лебедева, должен освоить такие способности, которые давали бы ему возможность успешно выполнять различные социальные роли. Обратим внимание, что используется слово «успешно» выполнять. Фактически здесь идет речь о формировании готовности к

социализации. Причем нам думается, что на этом уровне особенно важно осуществлять интеграцию учебной и внеучебной деятельности учащихся, поскольку выполнение социальных ролей требует включения учащихся в соответствующие социально ориентированные деятельности.

Третий уровень – *возможность ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и определять собственные жизненные перспективы.*

Условно перечисленные уровни возможностей автор определяет как «уровни элементарной грамотности, функциональной грамотности и общекультурной компетентности» [68, с. 15-16].

Это были уровни целей, исходящие из критерия «этапы взросления учащихся». Но автор выделяет цели исходя из еще одного критерия – из идеи «личностной значимости проблем». На этой основе он отмечает, что на каждом из перечисленных уровней возможностей можно выделить три компонента: «способность к решению проблем самоопределения, самосознания и самореализации» [68, с. 16]. Иначе говоря, это означает, что на каждой ступени школьного образования ученик приобретает возможность позиционировать себя (как ученика школы, как социально активную личность, как «почти взрослого»), оценивать свои сильные и слабые стороны и иметь опыт успеха в различных сферах и видах деятельности [68, с. 16].

Как видим, с точки зрения личностной значимости проблем О.Е. Лебедев предлагает выделить в каждом из уровней возможностей три компонента в виде трех способностей: 1) способность к решению проблем самоопределения; 2) способность к решению проблем самопознания; 3) способность к решению проблем самореализации. Другими словами, это означает следующее.

На каждой ступени образования ученик ориентируется на приобретение соответствующей группы возможностей решения проблем. Каждая группа возможностей может быть реализована при наличии соответствующей группы способностей (например, на первой ступени – это возможность успешно учиться в школе, определяемая способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности).

Но наряду с этими способностями, соответствующими возможностям каждой ступени образования, выделяются еще три группы способностей, связанных уже с личностной значимостью проблем. По этому критерию О.Е. Лебедев предлагает три компонента, составляющих в совокупности личностную значимость проблем. Это такие компоненты, как: способность к решению проблем самоопределения; способность к решению проблем самопознания; способность к решению проблем самореализации. Такой подход к формированию иерархической системы целей представляется привлекательным. Он позволяет, на наш взгляд, охватить целостно цели образования на каждом уровне и при этом учесть главное – их деятельностную направленность и обеспечить личностную значимость. Выделение в личностной значимости трех составных компонентов – самоопределение, самопознание и самореализация – также крайне важно, ибо это то, что необходимо каждому обучающемуся не только знать о себе, но и обладать умениями осуществлять деятельность по этим самопроцессам.

Таким образом, возникает многомерная «матрица возможностей» по решению проблем, или матрица целей.

Применительно к высшей школе технология целеполагания разработана В.П. Беспалько и Ю.Г. Татуром. Общую структуру целей подготовки специалиста они представляют в виде своеобразного «треугольника целей» [17, с. 15]. Вершина треугольника – это социальный заказ, заказ общества системе образования. Это уровень глобальной цели, по которой ведется аттестация подготовки специалистов как итог работы учебного заведения. В прежней, советской системе подготовки специалистов эта цель формулировалась в партийных и государственных документах. В современной высшей школе глобальная цель задается в требованиях ФГОС ВО по направлениям подготовки в виде требований к результатам освоения образовательной программы, сформулированным как определенный набор общекультурных и профессиональных компетенций. Это, по сути, есть то, что называется моделью личности специалиста.

Следующий уровень в иерархии целей – вузовская (факультетская) цель. На этом уровне цель задается уже в виде структуры общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки специа-

листа. Это не что иное, как учебный план подготовки специалиста, то есть набор и последовательность изучения дисциплин.

Третий уровень – кафедральная цель – содержание и качество усвоения учебных предметов, формирование специалиста.

Далее представляет интерес логика и технология перевода глобальной цели подготовки всесторонне и гармонично развитой личности в диагностируемые цели подготовки специалиста. Анализируя понятие «всесторонне развитая личность», авторы представляют логическую структуру личности в следующей иерархии: личность – основные свойства личности – качества, характеризующие каждое свойство личности – признаки, по которым можно судить о развитии каждого качества личности. Фактически речь идет о многоуровневом представлении структуры личности как модели, выступающей целью [17, с. 16-17]. Раскроем подробнее эту технологию декомпозиции глобальной цели формирования всесторонне развитой личности. На первом уровне выделяют основные свойства личности: их четыре – социальные, опыт, интеллектуальные и генетические. На втором уровне каждое основное свойство представляется в виде определенных качеств.

Социальные свойства – как совокупность четырех качеств: мировоззрение, нравственность, эстетические качества, трудовые качества.

Опыт – в виде таких качеств, как: объем, научность, мастерство, осознанность.

Интеллектуальные свойства – в виде: восприятие, память, внимание, воображение, мышление.

Генетические свойства – в виде: рецепторы, эффекторы, нервная система, способности.

На следующем уровне каждое качество представляется в виде признаков. Например, способности – низкие, средние, высокие и т.д.

По такой же методике строится и логическая структура каждого из качеств личности. Например, трудовые качества личности делятся в следующей иерархии: исходные качества (первый уровень): трудолюбие, трудовые навыки, трудовая нравственность; второй уровень – проявление трудовых качеств: трудолюбие – трудовая активность, прилежность; трудовые навыки – операционный состав, мастерство; трудовая нравственность – отношение к труду, взаимоотношения в

трудовой деятельности; третий уровень (диагностируемые признаки) – здесь каждое проявляемое качество делится на несколько диагностируемых признаков. Трудовая активность – на три признака: потребность в трудовой деятельности, готовность к трудовой деятельности, сознательное исполнение трудовых обязанностей и т.д. [17, с. 20].

Фактически мы здесь видим технологию построения дерева целей, когда одна глобальная цель выстраивается в иерархическую цепочку подцелей разного уровня таким образом, что на каждом последующем уровне целей становится больше, а их формулировки – более диагностируемыми.

Проблема технологий целеполагания в зарубежной педагогике представлена в работе М.В. Кларина [61]. Проведя анализ известных способов постановки целей обучения (посредством изучаемого содержания, посредством деятельности преподавателя, с помощью внутренних процессов интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития обучающегося, посредством учебной деятельности обучающегося) автор констатирует, что в условиях технологического подхода способ постановки целей отличается повышенной инструментальностью, то есть тем, что «цели обучения формулируются с помощью результатов обучения, выраженных в действиях учащихся, которые могут быть надежно и однозначно опознаны [61, с. 57]. Однако этот процесс перевода результатов обучения на язык действий обучающегося сталкивается с трудностями: во-первых, каким способом перевести результаты обучения на язык действий? во-вторых, как добиться однозначности этого перевода?

Выделяются два основных способа решения этих вопросов.

Первый способ – разработка *таксономии целей обучения*, то есть построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия).

Второй способ – *создание ясного, конкретного языка* для описания целей обучения, на который педагог может перевести недостаточно четкие формулировки [61, с. 57].

О таксономии педагогических целей. Понятие «таксономия» (от греч. *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон) обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена

на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т.е. иерархии) [61, с. 57].

Задача построения такой системы целей впервые была поставлена после Второй мировой войны, когда группа американских педагогов и психологов из комитета по приему экзаменов в колледже (под руководством Б. Блума) провела длительное исследование для разработки общих способов и правил четкой формулировки и упорядочения педагогических целей. Первая часть их «Таксономии» вышла в 1956 году и содержала описание целей познавательной (когнитивной) области. Примерно через десятилетие Д. Кратволем, вместе с другими учеными, была создана вторая часть «Таксономии», которая содержала цели в аффективной сфере.

Когнитивная (познавательная) область охватывает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмысливать прежние знания, их связи с новыми задачами с тем, чтобы получить новое знание или новый способ действий. По мнению Б. Блума и его коллег, большинство целей обучения в программах и повседневной деятельности педагогов касаются именно когнитивной области.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область включает цели формирования личностного, эмоционального отношения к явлениям и процессам окружающего мира – восприятия, проявления интереса и готовности реагировать до усвоения и проявления в деятельности ценностных ориентаций и отношений.

Психомоторная область связана с целями, направленными на формирование разных видов двигательной (моторной) деятельности, нервно-мышечной координации. Сюда входят навыки письма, речевые навыки, цели физического развития и формирования трудовых навыков.

В таблице 5 приведены основные категории и примеры обобщенных типов учебных целей в когнитивной области.

Таблица 5

Категории учебных целей в когнитивной области (по Б. Блуму)

Основные категории	Примеры обобщенных типов учебных целей
1. Знание Эта категория обозначает <i>запоминание и воспроизведение</i> изученного материала – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений.	Учащийся: - знает (запоминает и воспроизводит) употребляемые термины; - знает конкретные факты; - знает методы и процедуры; - знает основные понятия; - знает правила и принципы.
2. Понимание Показателем способности понимать смысл изученного может служить <i>преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую – его перевод с одного языка на другой (например, из словесной формы в математическую)</i> . В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учащимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов).	Учащийся: - понимает факты, правила и принципы; - интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы; - преобразует словесный материал в математические выражения; - предположительно описывает последствия, вытекающие из имеющихся данных.
3. Применение Эта категория обозначает <i>умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых условиях</i> . Сюда входят применение понятий, правил, методов, законов, принципов, теорий. Эти результаты требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание.	Учащийся: - использует понятия и принципы в новых ситуациях; - применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; - демонстрирует правильное применение метода или процедуры.
4. Анализ Категория обозначает <i>умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура</i> . Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются более высоким познавательным уровнем, чем понимание и применение, требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения.	Учащийся: - выделяет скрытые (неявные) предположения; - видит ошибки и упущения в логике рассуждений; - проводит разграничения между фактами и следствиями; - оценивает значимость данных.
5. Синтез Эта категория обозначает <i>умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной</i> . Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения. Достижение соответствующих результатов предполагает деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур.	Учащийся: - пишет небольшое творческое сочинение; - предлагает план проведения эксперимента; - использует знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

6. Оценка Категория обозначает умение <i>оценивать значение того или иного материала (утверждения, исследовательских данных и т.п.)</i>. Суждения учащегося должны основываться на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим обучающимся или предлагаться ему извне (например, педагогом).	Учащийся: - оценивает логику построения материала в виде письменного текста; - оценивает соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; - оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Таксономия Блума включает шесть уровней когнитивных целей: 1. Знание; 2. Понимание; 3. Применение; 4. Анализ; 5. Синтез; 6. Оценка.

Уровень **знания** предполагает разработку учебных целей, направленных на запоминание, распознавание и воспроизведение базовых элементов учебной информации в предметной области. К целям этого уровня можно отнести формирование знаний трех категорий: *специфические* знания (даты, факты, числа, термины, названия и т.п.); *процедурные* знания (критерии, направления, категории, классы и др.); *абстрактные* знания (принципы, аксиомы, теоремы, теории, структуры и др.).

Уровень **понимания** включает в себя учебные цели трех категорий: *перевод* (умение перевести задачу с практического языка на язык математики, физики, химии и т.п.); *интерпретация* (умение объяснить полученное решение (математическое, физическое, химическое и др.) на практическом языке); *экстраполяция* (умение перенести полученные знания в схожую ситуацию).

Уровень **применения** предполагает сформированность прикладных умений учащихся по использованию знаний в практических ситуациях. Он может быть представлен следующими категориями: *применение понятий*; *применение методов*, алгоритмов; *применение теорий*.

Уровень **анализа** включает учебные цели по следующим категориям: *анализ элементов* (расчленение, разделение целого на части); *анализ отношений* (установление связей между элементами); *анализ принципов* (систематизация элементов).

Уровень **синтеза** включает учебные цели по формированию умений «составления целого из отдельных частей» и состоит из категорий: *синтез идеи* (например, поиск решения проблемы); *синтез процедуры* (например, разработка плана, последовательности операций по решению задачи); *синтез структуры* (например, построение функции, множества, группы и т.п.).

Уровень **оценки** предполагает сформированность диагностических умений и развитость критического мышления. Он включает категории: оценка с опорой на внутренние знания и убеждения (аргументированность, логика, конструктивность и т.п.); оценка с опорой на внешние критерии (стандарты, правила, нормы ...).

Другой вариант в рамках такого подхода предполагает опору на модифицированную таксономию целей Б.С. Блума, разработанную Л.У. Андерсоном и Д.Р. Кратволем в 2001 году. В модифицированном варианте любая образовательная цель может быть описана посредством использования измерения знания и измерения когнитивных процессов [20, с. 54].

Измерение знания проводится по четырем категориям: а) *фактологическое* знание – включает в себя знание терминологии, а также специфических деталей и элементов информации; б) *концептуальное* знание – знание взаимосвязей, существующих между базовыми элементами структуры, общих принципов и правил, теорий, моделей и структур; в) *процедурное* знание – предполагает знание предметно-ориентированных навыков и алгоритмов; методов, техник; а также критериев, определяющих отбор соответствующих процедур для эффективного функционирования; г) *метакогнитивное (методологическое)* знание – владение знанием о познании в целом; о стратегиях собственной познавательной деятельности и самопознания; владение знанием в области выполнения заданий, задействующих когнитивные процессы, включая знание контекстов и условий.

Измерение когнитивных процессов предполагает выделение шести целей – запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать.

Каждому виду знания свойственен тот или иной уровень (либо несколько уровней) его освоения. С учетом этого можно проводить

анализ образовательных целей, обозначенных во ФГОС, с использованием двумерных матриц, в которых столбцы означают когнитивные процессы, а строки – категории знания (фактологическое, концептуальное, процедурное, метакогнитивное).

С учетом этого технологию целеполагания можно представить в виде следующего алгоритма действий.

Первый шаг. Выделяем структурные элементы каждой цели, обозначенной в требованиях ФГОС ВО (то есть общекультурных и профессиональных компетенций) с использованием категорий *измерения знания* (отвечаем на вопрос – что измерять?). Затем сопоставляем выделенные элементы с категориями измерения знания и определяем, к какой категории знания относится каждый из выделенных элементов цели.

Второй шаг. Выделяем структурные элементы цели с использованием категорий *измерения когнитивных процессов*. Далее сопоставляем выделенные элементы с категориями измерения когнитивных процессов и определяем, к какой категории когнитивных процессов относится каждый из выделенных элементов цели.

Третий шаг. Вносим в матрицу полученные результаты в виде крестиков в соответствующих местах таблицы (таблица 6).

Таблица 6

Матрица целей (схема)

Категория знаний	Запоминать	Понимать	Применять	Анализировать	Оценивать	Создавать
Фактологическое	+					
Концептуальное		+				
Процедурное			+			
Метакогнитивное						+

Подобная технология целеполагания дает возможность не только вычленить требования к уровню усвоения знаний и умений, их отнесенность к той или иной категории, но и, что важно, проектировать адекватный уровень сложности учебных заданий для достижения цели, а также адекватные поставленной цели контрольные задания.

В следующей таблице (таблица 7) приведены основные категории целей в аффективной области.

Таблица 7

Категории учебных целей в аффективной области

Основные категории	Примеры обобщенных типов учебных целей
1. Восприятие Категория обозначает <i>готовность и способность учащегося воспринимать те или явления, поступающие из окружающего мира стимулы.</i> С позиции педагога путь к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удерживать и направить внимание учащегося. Входящие сюда субкатегории: - осознание, - готовность или желание воспринимать, - избирательное (произвольное) внимание.	Учащийся: - проявляет осознание важности учения; - внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т.д., проявляет осознание эстетических факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи; - проявляет восприимчивость к потребностям и проблемам других людей, к проблемам общественной жизни.
2. Реагирование (отклик) Категория обозначает <i>активные проявления, исходящие от самого учащегося.</i> На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности. Субкатегории: - подчиненный отклик; - добровольный отклик, - удовлетворение от реагирования.	Учащийся: - выполняет заданную педагогом домашнюю работу; - подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения; - участвует в обсуждении вопросов в классе; - самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем; - добровольно вызывается выполнять задание; - проявляет интерес к учебному предмету.
3. Усвоение ценностной ориентации В категорию входят <i>различные уровни усвоения ценностных ориентаций:</i> 1) принятие ценностной ориентации (в обиходе – «мнение»); 2) предпочтение ценностной ориентации; 3) приверженность, убежденность.	Учащийся: - проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи; - целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение; - проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.
4. Организация ценностных ориентаций Категория охватывает <i>осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними, формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых.</i> Сю-	Учащийся: - стремится определить основные черты своего любимого произведения искусства; - принимает на себя ответственность за свое поведение; - понимает свои возможности и огра-

да входят субкатегории: - концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения; - организация системы ценностей.	ничения; - строит жизненные планы в соответствии с осознанными им самим собственными способностями, интересами и убеждениями.
5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность Категория обозначает <i>такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий или жизненный стиль.</i> Субкатегории: – обобщенная установка, – полная интернализация (усвоение) или распространение ценностных ориентаций на деятельность.	Учащийся: - устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе, - проявляет стремление к сотрудничеству в групповой деятельности, - проявляет готовность пересматривать свои суждения и менять образ действий при наличии убедительных аргументов, - постоянно проявляет навыки личной гигиены здорового образа жизни, - устойчивое и последовательное жизненное кредо.

Следует отметить особенности когнитивных и аффективных целей. Они состоят в том, что когнитивные цели: а) могут быть достигнуты за одно или несколько занятий, то есть носят краткосрочный характер; б) их легче объективировать, представить в виде образцов деятельности. Аффективные цели в силу их личностного характера носят долгосрочный характер, они редко могут быть достигнуты за одно или несколько занятий. Их сложнее объективировать.

Для нашего исследования представляет также интерес *двухмерный способ конкретизации учебных целей*, который был предложен еще в 1930-е годы американским исследователем Р. Тайлером. Рассмотрим его подробнее. Этот способ конкретизации целей важен, прежде всего, потому, что он применяется при проектировании учебного процесса по крупному блоку содержания (дисциплине, разделу предмета, теме).

Учебные цели конкретизируются в два этапа. На первом этапе проектирования курса выделяются цели всего раздела. На втором этапе – цели текущего фрагмента учебного процесса.

На первом этапе цели как планируемый результат учебной деятельности наглядно оформляются в виде таблицы, в которой строки представляют перечень разделов учебного курса, а столбцы – уровни

учебно-познавательной деятельности учащихся, которые они должны продемонстрировать по итогам изучения данного раздела курса.

Как видим, такая конкретизация целей носит двухмерный характер, так как охватывает два измерения: уровень познавательной деятельности (знание, понимание и т.п.) и разделы содержания учебного курса (таблица 8).

Таблица 8

Конкретизация учебных целей курса

Содержание (разделы)	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Раздел 1	+	+		+		
Раздел 2	+	+	+			
Раздел 3						
...	...	...	...	...	...	...

На втором этапе конкретизации выделяются цели обучения внутри раздела (темы и т.п.). Пример конкретизации по теме «Погодный фронт» (курс физической географии) приведен в таблице 9 [61, с. 64].

В таблице 9 приведен пример *тематического разделения* изучаемого материала. Наряду с этим на втором этапе конкретизации учебных целей используется и *структурное разделение*. Его суть в том, что в учебном материале выделяются элементы содержания (факты, понятия, методы, принципы, теории и др.), которые соотносятся с категориями учебных целей (знание, понимание и др.).

Таблица 9

**Пример конкретизации учебных целей по теме «Погодный фронт»
(курс физической географии)**

Содержание	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Определение Запишите определение термина «Погодный фронт»	+					
Типы Опишите три типа погодных фронтов		+				
Символы Назовите символы, используемые для обозначения погодных фронтов на карте погоды	+					
Перемещения Рассчитайте перемещение для каждого типа фронтов			+			
Погода Охарактеризуйте типы погоды, связанные с каждой из фронтовых систем		+				
Отображение фронтов на карте На основе синоптических данных изобразите фронты на карте погоды			+		+	
Прогноз погоды Составьте прогноз погоды на карте с нанесенными на ней различными фронтами						+

Известна также таксономия целей обучения Толлингеровой, в основе которой лежит таксономия учебных задач, отражающая логику постепенного возрастания уровня сложности и уровня проблемности [31] (таблица 10).

Таксономия целей обучения Толлинговой

№ п/п	Цели обучения	Учебные задачи, направленные на достижение цели
1.	<i>Цели обучения, предполагающие воспроизведение знаний</i>	вопросы на узнавание; задачи на воспроизведение фактов, понятий, данных; примеры на воспроизведение определений, правил; задания на воспроизведение текста (стихов и пр.)
2.	<i>Цели обучения, предполагающие воспроизведение простых мыслительных действий (вычленение и сличение, описание и систематизация фактов)</i>	- задания на определение фактов (измерение, расчеты); - вопросы на перечисление и описание фактов; - задания на перечисление и описание процессов и приемов деятельности; - задачи на анализ и синтез; задачи на сравнение и различение; - задачи на упорядочение (классификацию); - задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, функция, способ и пр.); - задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение; - решение простых заданий, предполагающих манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле; - задачи на доказательство.
3.	<i>Цели обучения, ориентирующие на формирование сложных мыслительных операций (аргументация, объяснение): трансформацию (перевод, выражение знаков в словах); интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.)</i>	- задачи на индукцию; - задачи на дедукцию; - задания на аргументацию (доказательство верности).
4.	<i>Цели обучения, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст)</i>	- написание сочинений, рефератов (конспекты, тезисы, резюме); - подготовка доклада, отчета; - самостоятельные письменные работы, проекты и пр.
5.	<i>Цели обучения, направленные на развитие продуктивного мышления (решение проблем)</i>	- применение знаний на практике; - решение проблемных ситуаций; - целеполагание и постановка вопросов; - задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных; - задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Итак, анализ показывает, что в педагогической литературе представлены **различные подходы к целеполаганию**.

В соответствии с **первым подходом (уровневый)** технология целеполагания представляет собой формулирование постепенно усложняющейся системы целей обучения в соответствии с выделенными уровнями усвоения знаний. В рамках этого подхода одни исследователи (И.Я. Лернер) выделяют три уровня (опознание-воспроизведение, применение в знакомой ситуации, творческое применение), другие (В.П. Беспалько) – четыре уровня усвоения знаний (узнавание, воспроизведение, применение, творчество).

Второй подход к целеполаганию (матричный) предложен О.Е. Лебедевым и охватывает всю систему общего образования. Технология целеполагания предполагает следующую совокупность целей, обусловленную временем образования (школа, ступень, класс): общие цели школьного образования (11 лет); цели отдельных ступеней школьного образования (начальной – 4 года; основной – 5 лет; полной – 2 года); цели класса (1 год) [68, с. 14]. На каждом уровне (начальная, основная, полная школа) цели могут быть сформулированы как *приобретенные учащимися возможности в решении значимых для них проблем*» [68, с. 15]. **На первом уровне (уровень элементарной грамотности)** – приобретение *возможности успешно учиться в школе* (определяемая способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности); **на втором уровне (уровень функциональной грамотности)** – приобретение *возможности успешно выполнять различные социальные роли* (члена команды, лидера, исполнителя, начинающего гражданина, читателя, слушателя, зрителя и др.); **на третьем уровне (уровень общекультурной компетентности)** – приобретение *возможности ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и определять собственные жизненные перспективы*.

Кроме того, на каждом из перечисленных уровней возможностей выделяются три компонента: «способность к решению проблем самоопределения, самосознания и самореализации».

В отличие от первого подхода здесь, акцентируется внимание на технологии целеполагания применительно ко всей системе общего образования и, соответственно, раскрывается содержание конечных общих целей на разных уровнях рассмотрения общего образования (от целей всей системы и ее ступеней до целей отдельного предмета и учебного занятия (урока)). Наиболее важной идеей этого подхода является, на наш взгляд, акцент на том, что цели образования должны предусматривать формирование у обучающихся готовности (в авторской терминологии – приобретение возможности) к решению проблем (образовательных, коммуникативных, организационных, личностного роста и т.п.). Знания, умения и навыки рассматриваются как необходимая основа для формирования этой готовности.

Данная особенность подхода О.Е. Лебедева может служить определенной основой для использования в рамках технологии проектирования целей компетентностно-ориентированного обучения. Этот вывод опирается на то, что в компетентностной парадигме цели образования (общекультурные и профессиональные компетенции) сформулированы как готовности и способности личности к той или иной деятельности, а знания, умения и навыки служат необходимой базой для формирования компетенций.

Третий подход к технологии целеполагания применительно к высшей школе предложен В.П. Беспалько и Ю.Г. Татуром. Его основная идея состоит в построении дерева целей, то есть иерархической цепочки подцелей разного уровня: глобальная цель (модель личности специалиста) – вузовская (факультетская) цель – кафедральная цель. Кроме того, обоснована технология декомпозиции глобальной цели подготовки всесторонне и гармоничной развитой личности в диагностируемые цели подготовки специалиста: на первом уровне выделяют основные свойства личности (социальные, опыт, интеллектуальные и генетические); на втором уровне каждое основное свойство представляется в виде определенных качеств (например, социальные свойства – как совокупность четырех качеств: мировоззрение, нравственность, эстетические качества, трудовые качества); на третьем уровне каждое качество представляется в виде признаков (например, способности – низкие, средние, высокие; трудовая активность – по-

требность в трудовой деятельности, готовность к трудовой деятельности, сознательное исполнение трудовых обязанностей и т.д.).

В основе большинства технологий целеполагания, разработанных зарубежными исследователями, лежит подход американского педагога и психолога Б. Блума (**четвертый подход**). Он под целью понимал точную формулировку путей и способов, под влиянием которых в процессе обучения предполагается изменение мышления (когнитивная область), чувств (аффективная область) и действий (психомоторная область) [144]. Таксономия Блума (профессора Чикагского университета) была разработана в начале 1950-х годов и опубликована в 1956 году в книге «Таксономия учебных целей». В ее основе лежат четыре **принципа**: *практической направленности, психологический принцип, логический принцип, принцип объективности*.

Эта таксономия является наиболее полной классификацией учебных целей и охватывает различные области учебной деятельности учащихся: когнитивную, аффективную, психомоторную.

Когнитивная (познавательная) область включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем – всего шесть уровней (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые описаны через деятельность обучающегося.

Что касается двух других сфер, то таксономия целей для них была разработана другими исследователями – последователями Б. Блума, в числе которых Кратволль и др.

Среди зарубежных технологий целеполагания можно выделить как самостоятельный подход болгарской исследовательницы **Толлингеровой (пятый подход)**. Ее таксономия привлекательна по нескольким позициям: во-первых, она построена на идее постепенного возрастания уровня сложности и проблемности целей; во-вторых, каждому уровню целей поставлены в соответствие типы задач, решение которых является средством достижения целей и одновременно средством контроля результатов на предмет их соответствия поставленным целям.

В компетентностно-ориентированном обучении вопрос о технологии целеполагания сводится к вопросу о том, каким способом или способами можно осуществить декомпозицию целей, представленных

в требованиях ФГОС ВО в виде общекультурных и профессиональных компетенций до уровня предметных целей или целей обучения конкретному предмету, целей конкретного учебного занятия.

В связи с этим обратимся к работе В.М. Монахова, в которой предложена технология целеполагания в условиях реализации компетентностного подхода в высшей школе [79]. Автор подчеркивает, что в условиях реализации компетентностного подхода «цель существенно расширяется: наравне с усвоением студентами определенных знаний в результате традиционной учебно-познавательной деятельности формируются заданные ФГОС профессиональные компетенции посредством формирования готовности решать профессиональные задачи. К этой готовности студент подводится через самостоятельное решение группы специально разработанных учебных задач и упражнений [79, с. 30].

Он обосновывает идею перехода от традиционной трактовки цели как усвоения определенной суммы знаний к **многоуровневой модели**, которая может быть представлена четырьмя уровнями цели: компетентностная модель выпускника; сформированность профессиональной компетенции; сформированность умения решать профессиональные задачи; факт решения всех учебных задач, что обеспечивает готовность к решению профессиональной задачи» [79, с. 30].

Такое целеполагание предполагает принципиально новый язык формулировки цели: уровень сформированности компетентностной модели выпускника – глобальная цель; уровень сформированности всех профессиональных компетенций, что обеспечивает готовность к достижению глобальной цели; уровень освоения решений профессиональных задач, что обеспечивает сформированность профессиональной компетенции; уровень освоения решений всех учебных задач, что обеспечивает готовность решать профессиональную задачу.

Автор пишет о взаимосвязи профессиональной задачи, учебной задачи и профессиональной компетенции. «Профессиональная задача рассматривается как цель для проектирования группы учебных задач и упражнений. Другими словами, самостоятельное выполнение студентами всех учебных задач гарантирует готовность к успешному решению профессиональной задачи» [79, с. 30]. Отсюда следует, что

при подготовке специалиста (бакалавра, магистра) необходимо обоснованно выделить те профессиональные задачи, для решения которых готовится специалист. Затем каждой профессиональной задаче следует соотнести группу учебных задач и упражнений, выполнение которых позволит подготовить к решению этой профессиональной задачи.

Профессиональная компетенция рассматривается как цель для проектируемой группы профессиональных задач. Это означает, что самостоятельное выполнение студентами профессиональных задач из данной группы гарантирует сформированность этой профессиональной компетенции [79, с. 30]. Как видим, В.М. Монахов говорит о том, что каждая профессиональная компетенция рассматривается как цель для группы профессиональных задач. В этой связи проблема заключается в выделении именно той группы профессиональных задач, готовность к решению которых обеспечивает формирование той или иной конкретной профессиональной компетенции.

Обратим внимание еще на то, что готовность к решению профессиональных задач, а значит и профессиональные компетенции могут быть сформированы при условии, если студенты самостоятельно решают учебные и профессиональные задачи. Акцент на самостоятельной работе – ключевой момент в компетентностной парадигме.

Как показывает проведенный анализ, в отечественной и зарубежной педагогике уже имеется достаточно богатый опыт в разработке проблемы целеполагания. Мы выделили несколько подходов к этому процессу, наличие которых говорит о сложности проблемы целеполагания, с одной стороны, и вместе с тем свидетельствует о наличии солидной научной основы для проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения. Наше видение решения этого вопроса опирается на вышеизложенные научные разработки, однако при этом сквозной идеей выступает учет и использование основных положений проектно-технологического подхода.

Применительно к целевому компоненту дидактической системы это проявляется в следующих концептуальных положениях.

Первое положение – о том, что проектирование целей образования и обучения в высшей школе – это процесс обоснованной разра-

ботки проекта (продукта) в виде совокупности целей. В контексте проектно-технологического подхода проектирование рассматривается как первая фаза целостного процесса разработки проекта. Одним из первых шагов является определение требований к конечному продукту – цели обучения. В связи с этим обратим внимание на то, что выделение требований к цели тесно связано с вопросом об уровнях его рассмотрения. Мы исходим из того, что можно говорить о двух группах требований к целям в образовании: общих, инвариантных для любого уровня, и частных, отражающих специфику и особенности конкретного уровня рассмотрения цели.

Ключевым является вопрос о том, как осуществить декомпозицию обобщенных целей образования по тому или иному направлению или специальности (сформулированные как требования к результатам образования в виде совокупности общекультурных и профессиональных компетенций) на уровень деятельности преподавателя и студента. Технология проектирования целей дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения и заключается в том, чтобы предложить соответствующий алгоритм.

Второе положение – о том, что в целеполагании следует избегать абсолютизации как социальных ориентаций ("заказ общества"), так и понимания конкретной образовательной организации, студента или преподавателя как самостоятельных величин.

В решении проблемы целеполагания в системе профессионального образования одинаково ценными следует считать цели, ориентированные как на далекую перспективу (стратегические цели - например, требования ФГОС ВО), так и цели, ориентированные на бытие студента и педагога в настоящем и ближайшем будущем (оперативные и тактические цели).

Примем во внимание и тот факт, что человек одновременно не может стремиться к двум целям, как не может одновременно идти по разным направлениям, по разным дорогам. Педагогические воздействия носят целостный характер: невозможно сначала обучать, потом развивать, далее воспитывать. Точно так же индивидуальность и личность обучающегося не формируются по частям, так как они целостны. Поэтому преподаватель ставит всегда одну комплексную цель,

предполагающую достижение в единстве целей обучения, воспитания и развития. Отсюда следует очень важное требование к постановке целей - все они должны *быть гармонизированы, согласованы между собой, непротиворечивы как по вертикали (на разных уровнях образования), так и по горизонтали (цели обучения – цели воспитания – цели развития)*.

Для реализации этого положения о гармоничном сочетании многоуровневых целей в системе образования важно рассмотреть уровни управления качеством подготовки специалистов. В этом плане мы опираемся на выделяемые исследователями [48] в соответствии с принципом иерархической организации управления качеством пять уровней управления качеством образовательного процесса:

учебного заведения; образовательной программы (факультет, институт, отделение); цикла дисциплин (кафедра); отдельной дисциплины (преподаватель) и уровень студента. На каждом уровне выделяются соответствующие цели управления качеством образовательного процесса, а также субъект, объект, принципы и средства управления.

На уровне **учебного заведения** субъектом выступает администрация учебного заведения, объектом является качество профессионального образования в целом, а средством управления качеством – рейтинг учебного заведения. Цель образовательного процесса на этом уровне – подготовка специалиста, отвечающего требованиям ФГОС ВО по всем направлениям или специальностям, по которым осуществляется подготовка в учебном заведении, а также требованиям социальных партнеров.

На следующем **уровне (институт, факультет, отделение)** субъектом выступают руководители института, факультета или отделения, а объектом является качество профессионального образования по специальности (направлению). Цель образовательного процесса - подготовка специалиста, отвечающего требованиям ФГОС ВО к результатам образования по конкретному направлению или специальности. К этим результатам относятся все общекультурные и профессиональные компетенции, представленные во ФГОС ВО по данному направлению. Эти компетенции представлены во ФГОС ВО (в части требований к результатам образования) и, соответственно, они отра-

жаются в основной образовательной программе. На этом уровне все ясно – цель сформулирована применительно ко всей образовательной программе вполне однозначно. Отличие от первого уровня в целеопределении состоит в том, что кроме обязательных компетенций здесь могут быть добавлены и дополнительные компетенции, связанные с учетом особенностей региона, производства, самого учебного заведения, обучающихся.

На данном уровне мы предлагаем разбить набор компетенций на несколько групп, взяв за основу дидактические модули. Речь фактически идет о циклах дисциплин, которые продолжают оставаться структурными единицами ОПОП. Их можно выделить с учетом реальных учебных планов вуза в следующем составе: гуманитарный и социально-экономический блок; блок информатики и естественно-математических дисциплин; блок общепрофессиональных дисциплин; блок специальных дисциплин; блок практики. Отдельным блоком – физическая культура. Получается шесть блоков. Соответственно, всю совокупность общекультурных и профессиональных компетенций разбиваем на шесть групп. Здесь группы компетенций ставятся в соответствие блокам дисциплин.

В действующих ОПОП это имеет место в виде двух матриц. В одной матрице указываются по вертикали все компетенции, а в соответствующих строках – те дисциплины, которые ответственны за их формирование. Во второй матрице наоборот – по вертикали указываются дисциплины учебного плана, а в соответствующих строках – те компетенции, которые формируются в процессе их изучения.

Все вроде бы корректно. Однако остаются вопросы: во-первых, на каком основании производится это соотнесение, то есть по каким признакам судят о том, какие компетенции формируются в процессе изучения той или иной дисциплины; почему выбирается именно такое соотношение компетенций и дисциплин? Кроме того, подобный подход приводит к тому, что одна компетенция порой формируется в процессе изучения более десятка дисциплин (от 2 до 18). Точно также на одну дисциплину иногда приходится более десятка компетенций.

На **уровне кафедры** субъектом является руководитель кафедры, а объектом – качество подготовки по циклу преподаваемых дисцип-

лин. Соответственно, целью образовательного процесса на уровне кафедры является формирование на требуемом уровне соответствующей группы компетенций, за которые ответственны дисциплины кафедры. Кроме того, в качестве цели выступает и уровень освоения знаний, умений и навыков по дисциплинам кафедры.

Казалось бы, здесь все ясно. Однако это не совсем так. Трудность заключается в обоснованном выделении групп компетенций, за формирование которых ответственна та или иная кафедра. Эта проблема имеет разные аспекты – организационные, личностные, содержательные и др. Нас интересует здесь вопрос о том, по какому принципу следует выделять группы компетенций из их общего состава, то есть вопрос о группировке компетенций. Сложность в том, что эта группировка компетенций должна быть привязана не только к содержательным критериям, но и к организационным. Речь идет о том, чтобы составить такие группы компетенций, которые бы можно было «привязать» к логике формирования специалиста, отраженной в графике учебного процесса.

Как известно, общая логика подготовки специалиста выстроена таким образом, что сначала будущий специалист осваивает общенаучные дисциплины, затем – общепрофессиональные и на конечном этапе – профессиональные и специальные дисциплины, а также практики всех видов (которые проходятся либо концентрированно, либо рассредоточено). Такова логика подготовки специалиста. Она была такой и в прежние годы (до введения стандартов), остается такой и сегодня, когда внедряется компетентностный подход. Нет ли здесь противоречия между новыми целями (освоение компетенций) и традиционной логикой учебного процесса?

Мы полагаем, что противоречия нет, ибо такая логика опирается на общедидактические принципы доступности, преемственности, сочетания фундаментального и профессионального знания, систематичности, научности, связи теории и практики. Вместе с тем новые цели требуют внесения некоторых корректив в логику подготовки будущих бакалавров или специалистов, магистров. В чем суть этих корректив и чем они обусловлены? Прежде всего, они обусловлены сущностью и структурой компетенций, которые по общему мнению специалистов

имеют интегративную природу (А.Я. Данилюк, В.В. Сериков и др.). Интегративная природа компетенций объективно требует использования дидактических средств интегративного характера, позволяющих обеспечивать и реализовывать связи теории и практики, межпредметные и межцикловые связи, другие интегративные процессы.

Здесь следует заметить следующее. Как известно, в вузе функционируют два вида кафедр – обеспечивающие кафедры и выпускающие кафедры. На обеспечивающей кафедре осуществляется подготовка по одной или нескольким дисциплинам общенаучного цикла (гуманитарного, общественно-экономического, естественно-математического). Выпускающие кафедры осуществляют подготовку по дисциплинам профессионального, общепрофессионального циклов и практикам, которых в образовательной программе большинство.

На **уровне преподавателя** субъектом деятельности выступает преподаватель той или иной дисциплины (предмета, модуля), а объектом является качество подготовки по конкретному предмету. Целью образовательного процесса выступает уровень знаний, умений и навыков по преподаваемой дисциплине, а также здесь необходимо ставить цели формирования тех компетенций, за которые ответственна преподаваемая дисциплина.

На **уровне студента** субъектом деятельности выступает сам обучающийся, а объектом является качество его учебно-познавательной деятельности. Целью образовательного процесса на уровне студента является освоение на требуемом уровне знаний, умений и навыков по всем дисциплинам и практикам, которые изучаются им в течение того или иного интервала времени (семестр, учебный год). Но поскольку организация учебного процесса в вузе предполагает обучение по семестрам, постольку и цели учебной деятельности студента привязываются к осваиваемым в течение семестра учебным программам.

Третье положение. В современном радикально изменяющемся мире необходимо новое реальное целевое самоопределение на всех уровнях системы профессионального образования. Цели, возникающие перед системой высшего образования на современном этапе, отличаются существенно большей многомерностью, содержательно-

стью и конкретностью, большей привязанностью к текущим реалиям, в отличие от прежней глобальной цели формирования всесторонне и гармонично развитого человека.

Четвертое положение. Личность человека формируется сама, в результате самостоятельных усилий по осуществлению деятельности познания, общения и т.д., поэтому формирование личности - это сокровенный автономный процесс, в котором школа любого вида и уровня, внешняя и внутренняя среда образовательной организации могут лишь создавать (или не создавать) условия для формирования личности, профессионала и гражданина. Отсюда следует, что высшая школа, также как и другие звенья системы непрерывного образования, может ставить перед собой именно такую цель - создавать благоприятные условия для развития опыта личности будущего специалиста. В контексте задач нашего исследования это означает, что в процессе подготовки будущего офицера полиции необходимо создавать все условия (организационные, учебно-методические, дидактические, кадровые и др.), способствующие и побуждающие личность каждого обучающегося к освоению общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие **выводы**:

1. Анализ показал, что в педагогической литературе представлены различные подходы к целеполаганию.

Сторонники *первого (уровневого)* подхода рассматривают технологию целеполагания на уровне деятельности педагога как формулирование постепенно усложняющейся системы целей обучения в соответствии с выделенными уровнями усвоения знаний. В рамках этого подхода одни исследователи (И.Я. Лернер) выделяют три уровня (опознавание-воспроизведение, применение в знакомой ситуации, творческое применение), другие (В.П. Беспалько) – четыре уровня усвоения знаний (узнавание, воспроизведение, применение, творчество).

Второй подход (*матричный*) предложен О.Е. Лебедевым, который обосновал целостную и многоуровневую технологию целеполагания, охватывающую все ступени общего образования и предполагающую формирование системы целей, включающей: общие цели

школьного образования (11 лет); цели отдельных ступеней школьного образования (начальной – 4 года; основной – 5 лет; полной – 2 года); цели класса (1 год).

На каждом уровне (начальная, основная, полная школа) цели формулируются как приобретенные учащимися возможности в решении значимых для них проблем. На первом уровне (уровень элементарной грамотности) – приобретение *возможности успешно учиться в школе* (определяемая способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности); на втором уровне (уровень функциональной грамотности) – приобретение *возможности успешно выполнять различные социальные роли* (члена команды, лидера, исполнителя, начинающего гражданина, читателя, слушателя, зрителя и др.); на третьем уровне (уровень общекультурной компетентности) – приобретение *возможности ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и определять собственные жизненные перспективы*. Наряду с этими способностями, соответствующими возможностям каждой ступени образования, технология предполагает формирование личностных способностей к решению проблем самоопределения, самопознания, самореализации.

Таким образом, возникает многомерная «матрица возможностей (или матрица целей)» по решению познавательных, коммуникативных, организационных и личностных проблем.

В системе высшей школы известны также два подхода к построению иерархии целей.

Подход В.П. Беспалько и Ю.Г. Татура, которые разработали технологию построения дерева целей, согласно которой одна глобальная цель (формирование гармоничной и всесторонне развитой личности) выстраивается в иерархическую цепочку подцелей разного уровня таким образом, что на каждом последующем уровне число целей растет, а их формулировки становятся более диагностируемыми.

Подход В.М. Монахова, предложившего четырехуровневую модель декомпозиции глобальной цели до уровня учебной задачи: компетентностная модель выпускника; сформированность профессиональной компетенции; сформированность умения решать профессио-

нальные задачи; факт решения всех учебных задач, что обеспечивает готовность к решению профессиональной задачи.

2. В зарубежной педагогике наиболее известная технология целеполагания связана с именем Б. Блума, который предложил таксономию целей обучения, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия). Он под целью понимал точную формулировку путей и способов, под влиянием которых в процессе обучения предполагается изменение мышления (когнитивная область), чувств (аффективная область) и действий (психомоторная область). Когнитивная (познавательная) область включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем – всего шесть уровней (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые описаны через деятельность обучающегося.

3. Обоснована технология декомпозиции целей ФГОС ВО в виде следующего алгоритма действий.

Первый шаг. Выделяем структурные элементы каждой цели, обозначенной в требованиях ФГОС ВО (то есть общекультурных и профессиональных компетенций) с использованием категорий *измерения знания* (отвечаем на вопрос – что измерять?). Затем сопоставляем выделенные элементы с категориями измерения знания и определяем, к какой категории знания относится каждый из выделенных элементов цели.

Второй шаг. Выделяем структурные элементы цели с использованием категорий *измерения когнитивных процессов*. Далее сопоставляем выделенные элементы с категориями измерения когнитивных процессов и определяем, к какой категории когнитивных процессов относится каждый из выделенных элементов цели.

Третий шаг. Вносим в матрицу полученные результаты в виде крестиков в соответствующих клетках таблицы.

Дальнейшая конкретизация целей требует обращения к связи «цель – содержание обучения (на уровне учебного предмета, модуля)». Здесь выделяются два этапа конкретизации. На первом этапе проектирования курса выделяются цели всего раздела (модуля). На втором этапе – цели текущего фрагмента учебного процесса.

На первом этапе цели как планируемый результат учебной деятельности наглядно оформляются в виде таблицы, в которой строки представляют перечень разделов учебного курса, а столбцы – уровни учебно-познавательной деятельности учащихся, которые они должны продемонстрировать по итогам изучения данного раздела курса.

4. Выделены четыре концептуальных положения, лежащих в основе проектируемого целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

3.3. Общекультурные и профессиональные компетенции как цель образования будущего офицера полиции

Компетентностная парадигма, которая определяет основной вектор развития современного образования в России, предполагает, что преподаватель высшей школы должен понимать основные идеи этой парадигмы и те новые требования, которые вытекают из ФГОС ВПО по направлениям подготовки (бакалавров, специалистов или магистров). Одними из них являются требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые представлены в виде общекультурных и профессиональных компетенций. Результаты образования представляют собой описание того, что выпускник будет способен делать после освоения программы.

В реальной практике высшей школы преподаватель той или иной дисциплины, как правило, акцентирует свое внимание на формировании и оценке тех знаний и умений, которые должны быть сформированы у обучающихся в процессе изучения его дисциплины. При этом зачастую остаются вне поля его зрения те общие результаты обучения, которые составляют ядро основной образовательной программы и которые представлены во ФГОС ВПО по тому или иному направлению. Между тем компетентностный подход отличается как раз тем, что он требует от каждого обучающегося овладения, наряду с сугубо предметными знаниями и умениями, еще и надпредметными знаниями и умениями. За частным знанием каждой дисциплины преподаватель (и обучающийся) должен видеть и то общее, к чему направлена образовательная программа. В связи с этим актуализируется

вопрос о том, каковы состав и качество формулировок общекультурных и профессиональных компетенций во ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров.

Следует отметить, что различные аспекты проектирования и реализации ФГОС ВПО в последние годы привлекают внимание все большего числа исследователей [30; 33; 38; 51 и др.]. Так, содержание компетентностной модели выпускника с квалификацией «бакалавр» (на примере направления подготовки 270800 Строительство) рассмотрено в статье Е.Б. Ерцкиной [38]. Ею описаны общекультурные и профессиональные компетенции выпускника, выделена проектно-конструкторская компетентность и рассмотрена организация образовательного процесса ее формирования. В работе Е.Н. Ковтун приведены наиболее значимые результаты экспертизы ООП, разработанных классическими университетами России в 2010-2011 годах на основе ФГОС ВПО [62]. В частности, выделяются следующие проблемы: формальность описания целей и результатов обучения в ООП в целом, а также в программах учебных дисциплин и практик; недостаточное использование при обучении активных и интерактивных форм проведения занятий и отсутствие соответствующих методик; слабая конкретизация форм и способов оценки сформированности компетенций в программах дисциплин и практик, а также в документах ИГА; неполное отражение в ООП регионального содержания и специфики образовательного потенциала вуза; малая привлеченность работодателей к созданию и реализации ООП [62, с. 18-19].

Кроме того, сделан вывод о том, что учебные планы, по которым ведется образовательный процесс, в недостаточной степени согласованы с перечнями компетенций, изложенными в ООП, а компетенции, в свою очередь, далеко не всегда в совокупности адекватно представляют соответствующую потребностям современной экономики и науки целостную компетентностную модель выпускника. В последнем повинны и не вполне корректные формулировки компетенций в ряде ФГОС. Автор подчеркивает, что «многие недостатки вузовских ООП объективно обусловлены некорректными формулировками, логическими противоречиями и неясностями, имеющимися в текстах утвержденных ФГОС ВПО» [62, с. 20].

С учетом выявленных проблем, в статье выделяются направления совершенствования ФГОС ВПО: 1) корректировка и систематизация компетенций как по отдельным стандартам, так и в рамках укрупненных групп направлений подготовки; 2) проверка ФГОС на соответствие компетенций, приведенных в разделе V «Требования к результатам освоения основных образовательных программ», результатам обучения (в формате «знать», «уметь», «владеть») по учебным циклам, представленным в таблице 2 «Структура ООП»; 3) унификация по разным ФГОС видов деятельности и привязки к ним компетенций; 4) более строгое определение понятий «профиль основной образовательной программы», «модуль основной образовательной программы»; унификация принципов выделения профилей в рамках различных направлений подготовки ВПО, общих принципов наименования профилей подготовки» [62, с. 20].

Представляет интерес работа Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман [30], в которой представлены результаты анализа более 200 стандартов ФГОС ВПО на предмет формулирования в них общих компетенций и их соответствия запросам работодателей. Авторами показаны и классифицированы дефекты определений общекультурных компетенций, предложен алгоритм операционализации формулировок, позволяющий перевести их в формат, пригодный для оценивания данных образовательных результатов.

Какие недостатки в формулировках общекультурных компетенций выделяют авторы статьи? Анализ показывает, что к ним относятся: 1) несовпадение количества общих компетенций в составе ФГОС ВПО: одни стандарты содержат 25 общих компетенций, другие – 6; 2) непрозрачность и неконкретность формулировок общих компетенций, выражающиеся в использовании различных оборотов: «способен», «обладает способностью», «обладает готовностью», «демонстрирует готовность», «владеет навыками», «обладает навыками», «обладает способностью и готов», «имеет готовность и способность»; в составе даже одной формулировки общей компетенции эти обороты различаются: к чему-то выпускник оказывается способен, а к чему-то готов. Объяснений, в чем разница между способностью и готовностью как элементами общей компетенции, в текстах ФГОС нет; 3) наличие в

некоторых формулировках общей компетенции элементов, описывающих разные универсальные способы деятельности; 4) преобладание формулировок общих компетенций, которые не могут быть операционализированы [30, с. 159-160].

Далее авторы классифицируют общие компетенции по признаку «наличие указаний на деятельность» на две группы: а) формулировки, содержащие указания на деятельность; б) формулировки, не содержащие указания на деятельность. В свою очередь, первая группа общих компетенций группируется по ведущим ресурсам на три подгруппы: общие компетенции в сфере работы с информацией; общие компетенции в сфере коммуникации; общие компетенции в сфере самоуправления и разрешения проблем [30, с. 160]. Эта мысль о группировке общекультурных компетенций нам представляется продуктивной в том смысле, что такой подход может позволить более корректно связать общекультурные компетенции с обязательными дисциплинами изучаемых циклов. Вопрос заключается лишь в том, является ли данная группировка инвариантной, то есть применимой ко всем ФГОС ВПО? Или же в зависимости от направленности и уровня ФГОС ВПО группировка может быть осуществлена по разным основаниям (или по разным ресурсам в терминологии авторов статьи)?

Последующий анализ общих компетенций привел авторов статьи к выводу о том, что «стандарт ничего не требует от вуза в плане формирования общих компетенций», поскольку «ни одна формулировка ФГОС не может быть операционализирована для целей формирования и оценивания единственно верным образом» [30, с. 168].

Итак, проведенный анализ позволяет сделать *вывод*, что специалисты вычленяют основное противоречие в формулировках общекультурных компетенций выпускников высшей школы – между требованием ФГОС строго фиксировать и оценивать достижение целей образования и невозможностью выполнить это требование применительно к общекультурным компетенциям, поскольку преобладают формулировки, которые не могут быть операционализированы. На этом основании некоторыми авторами утверждается, что представленные во ФГОС ВПО общекультурные компетенции и не обязательно формировать, ибо нет строгих критериев и средств их однозначной оценки.

Мы полагаем, что с данным выводом вряд ли можно согласиться. Дело в том, что в педагогике могут иметь место измерения разного рода: количественные и качественные (Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, А.М. Новиков и др.). Применительно к целому ряду общекультурных компетенций количественные методы измерений нецелесообразно и невозможно применить. Здесь подходят в значительной большей мере качественные методы диагностики и, прежде всего, метод экспертных оценок.

В связи с тем, что с 2011 года образовательные организации высшего образования перешли на двухуровневую подготовку (бакалавр – магистр), проведем далее *анализ ГОС ВПО по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)* [127].

Согласно стандарту четко выделяется область профессиональной деятельности бакалавров, которая включает: разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка; правовое обучение и воспитание. Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются общественные отношения в сфере реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка.

В стандартах по специальности «Юриспруденция» область профессиональной деятельности не выделялась, а отмечалось, что «юрист получает фундаментальную и специальную подготовку в области юриспруденции», «деятельность юриста направлена на реализацию правовых норм и обеспечение правопорядка в различных сферах жизни общества». То есть выделялись два основных вида деятельности: реализация правовых норм и обеспечение правопорядка в различных сферах жизни общества.

Сравнение показывает, что область профессиональной деятельности бакалавра выделена, во-первых, четко и однозначно и, во-вторых, она включает больше видов деятельности, чем это было зафиксировано у специалистов. В частности, бакалавр по направлению подготовки 030900 Юриспруденция готовится к следующим **видам профессиональной деятельности**: нормотворческая; правоприменительная; правоохранительная; экспертно-консультационная; педагогическая (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений). Конкретные виды

профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

Здесь важно отметить, что среди видов деятельности бакалавров присутствуют три новых вида деятельности, которые отсутствовали в стандартах по специальности «Юриспруденция»: нормотворческая, экспертно-консультационная и педагогическая.

Бакалавр по направлению подготовки 030900 Юриспруденция должен решать следующие **профессиональные задачи** в соответствии с видами профессиональной деятельности:

нормотворческая деятельность: участие в подготовке нормативно-правовых актов;

правоприменительная деятельность: обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; составление юридических документов;

правоохранительная деятельность: обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; охрана общественного порядка; предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и расследование правонарушений; защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности;

экспертно-консультационная деятельность: консультирование по вопросам права; осуществление правовой экспертизы документов;

педагогическая деятельность: преподавание правовых дисциплин; осуществление правового воспитания.

Цели подготовки бакалавра сформулированы в виде требований к освоению общекультурных и профессиональных компетенций.

Согласно ФГОС ВПО, выпускник бакалавриата должен обладать следующими **общекультурными компетенциями (ОК)**:

- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1);

- способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2);

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3);

- способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4);

- обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5);

- имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК-6);

- стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7);

- способен использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8);

- способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-9);

- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10);

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11);

- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12);

- владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13);

- владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом (ОК-14) [127].

Как видим, в стандарте определены 14 общекультурных компетенций, которыми должны овладеть будущие бакалавры к концу обучения по образовательной программе. По критерию «направленность на деятельность» вычленим две группы: формулировки, содержащие указание на деятельность и не содержащие таких указаний. В соот-

ветствие с этим к первой группе относятся 10 общекультурных компетенций (ОК-2 –ОК-5, ОК-8, ОК-9, ОК-11- ОК-14), а ко второй – 4 общекультурные компетенции (ОК-1, ОК-6, ОК-7, ОК-10).

Рассмотрим подробнее первую группу общекультурных компетенций и выделим в ней три подгруппы по ведущим ресурсам: общекультурные компетенции в сфере работы с информацией; общекультурные компетенции в сфере коммуникации; общекультурные компетенции в сфере самоуправления и разрешения проблем.

В первую подгруппу входят общекультурные компетенции: ОК-3 (частично), ОК-11 – ОК-12. В формулировках этой подгруппы деятельность представлена с конкретизацией ее отдельных видов, включающих:

- обобщение, анализ, восприятие информации;
- получение, хранение, переработка информации;
- управление информацией;
- работа с информацией в глобальных сетях.

В формулировках этой подгруппы используются такие обороты: владеет (культурой мышления, методами, способами и др.), способен (к обобщению, анализу, работать в глобальных сетях и др.), имеет навыки (работы с компьютером как средством управления информацией).

Во вторую подгруппу входят общекультурные компетенции (ОК-4, ОК-5, ОК-13), ответственные за умения в области устной и письменной коммуникации (ОК-4: способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь), кооперации с коллегами и работы в коллективе (ОК-5: обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе) и владения навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13: владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке).

Из этих формулировок следует, что коммуникативная деятельность представлена в следующих ее видах:

- устная речь,
- письменная речь,
- культура поведения,
- кооперация с коллегами,

- работа в коллективе.

Как видим, в данной формулировке объединены три позиции: владение культурой поведения; готовность к кооперации с коллегами; готовность к работе в коллективе. Каждая из этих позиций может быть рассмотрена как независимая, самостоятельная компетенция. В самом деле, человек может владеть безупречной культурой поведения и при этом быть индивидуалистом, не готовым к сотрудничеству с коллегами. Кооперация с коллегами и работа в коллективе – не одно и то же. Если готовность к кооперации предполагает одни умения (например, умение видеть индивидуальную задачу как часть общей задачи коллектива), то работа в коллективе – несколько другие (например, умение действовать так, чтобы не помешать другим членам коллектива и т.п.).

В формулировках используются такие глаголы, как: способен (6 раз), владеет (4 раза), осознает (1 раз), обладает (2 раза), готов (1 раз), имеет (2 раза), стремится (1 раз), относится (1 раз), участвует (1 раз). Как видим, использовано 9 глаголов, из которых наиболее часто используется глагол «способен...» (6), затем по частоте использования идет глагол «владеет...» (4), обладает (2), имеет (2). Остальные глаголы встречаются по одному разу. Следовательно, основные параметры общекультурных компетенций характеризуются двумя глаголами – способен и владеет.

Возникает вопрос: имеет ли принципиальное значение, через какой глагол формулируется та или иная общекультурная компетенция? Для ответа рассмотрим и проведем анализ соответствующих формулировок. Начнем с наиболее распространенных формулировок со словом «способен». Так, ОК-2 звучит следующим образом: «способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста». Что означает данная формулировка? Для выяснения этого необходимо обратиться к слову «способен» и тому содержанию, которое стоит за ним. Когда говорят о том или ином человеке, что он способен выполнять ту или иную работу, способен осуществлять ту или иную деятельность, то обычно имеют в виду, что этот человек обладает необходимыми знаниями, умениями, опытом в соответствующей деятельности, которые в совокупности позволяют ему выполнять эту деятельность. Кроме того, в этом случае подразу-

меваются, что человек может выполнять данную деятельность на необходимом уровне, а не абы как. То есть, когда говорят, что человек способен к чему-то, то имеют в виду, что он может выполнять деятельность на требуемом уровне.

В словаре русского языка [92] читаем: «способность – 1. Природная одаренность, талантливость; 2. Умение, а также возможность производить какие-либо действия» [92, с. 746]; «способный – 1. Обладающий способностями к чему-либо; 2. Могущий что-нибудь сделать; обладающий каким-нибудь свойством» [92, с. 746]. Как видим, слово «способность» имеет два смысла. Первый смысл связан с природной одаренностью, талантливостью (например, математические, музыкальные и др. способности). Второе значение слова – умение производить какие-либо действия; а также возможность производить действия. В качестве примера в первом значении приводится сочетание – способность двигаться; а для второго значения – покупательная способность населения. Для нашего исследования мы возьмем за основу трактовку способности как умения производить какие-либо действия.

Итак, способность, согласно словарю С.И. Ожегова, это умение производить какие-либо действия. Если исходить из данной трактовки, то общекультурную компетенцию ОК-2 можно понимать как умение добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста. Другими словами, термин «способен» адекватен термину «умеет».

Теперь рассмотрим термин «владеет». Читаем в том же словаре: «владеть – 1. иметь свою собственность; 2. держать в своей власти, подчинять себе; 3. уметь, иметь возможность пользоваться, действовать при помощи чего-либо». Из этих трех толкований, для нас представляет интерес третий вариант, согласно которому владеть – это уметь пользоваться, уметь действовать при помощи чего-либо. То есть опять приходим к тому же глаголу «уметь». И, наверное, не случайно, что в формулировке ОК-3 присутствуют оба глагола – владеет и способен. Отсюда можно заключить, что использование глаголов способен, умеет, владеет ничем принципиально не отличается друг от друга.

Далее обратимся к содержанию глагола «стремится», который встречается в формулировке ОК-7 «стремится к саморазвитию, по-

вышению своей квалификации и мастерства». Что означает глагол «стремится»? Казалось бы, здесь все ясно: стремится – значит мотивирован что-то делать, совершать какие-либо действия. В словаре С.И. Ожегова под стремлением понимается «настойчивое желание чего-либо добиться, что-нибудь осуществить; устремленность к чему-либо» [92, с. 762]. Нередко вместо этого глагола используют глагол «хочет», имея в виду, что стремление это есть желание, хотение к каким-либо действиям. Стремление – это постоянная нацеленность, это наличие у человека желанной цели, которая побуждает его к тем или иным действиям. Стремиться можно к чему-то или к кому-то, если сказать обобщенно, стремиться можно к той или иной ценности, которая выступает для человека как желанная цель [133].

Такова психологическая сторона вопроса о стремлении.

Как видим, понятие «стремление» отражает мотивационный, побудительный компонент деятельности человека. Отсюда следует, что к общекультурным компетенциям относятся не только умения (способности) выполнять то или иное действие, или деятельность, но и сформированная мотивация к социально и личностно значимым ценностям. Общекультурная компетенция, таким образом, это не только умения или способности выполнять то или иное действие, но и сформированные мотивационные структуры, к которым относится стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства. Другими словами, общекультурные компетенции (в отличие, видимо, от профессиональных) не сводятся только к способностям. Наряду с ними в состав общекультурных компетенций входит и сформированная мотивация (выражаемая в виде стремления) саморазвития, повышения квалификации, мастерства.

Здесь, однако, надо обратить внимание на одну деталь. Напомним, что через глагол «стремится» выражена только одна общекультурная компетенция, описанная выше. Если вникнуть в ее суть, то обнаруживается, что эта компетенция обращена к мотивационной стороне не отдельного действия, а к мотивации личности в целом, связанной с ее стремлением к непрерывному самосовершенствованию. Стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства означает не что иное, как стремление к самосовершенствованию как в

личностном плане (стремление к саморазвитию), так и в профессиональном (стремление к повышению квалификации и мастерства). Другими словами, общекультурная компетенция в данном случае представляет собой личностное свойство как целостное явление, выражающееся в стремлении личности к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства. Значит, общекультурные компетенции помимо умений предполагают еще сформированное у личности стремление к непрерывному саморазвитию и совершенствованию в профессии.

Теперь обратимся к следующей общекультурной компетенции, связанной с двумя глаголами - «осознает» и «обладает» - «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» (ОК-1). Эта компетенция, как видим, не связана с тем или иным умением. Ключевые слова в данной компетенции – осознание и профессиональное правосознание. Здесь как бы две части. Первая часть ОК – осознает социальную значимость своей будущей профессии, здесь ключевой глагол - осознает; вторая часть – обладает достаточным уровнем профессионального правосознания, ключевой глагол - обладает.

Что значит «осознает» социальную значимость своей будущей профессии? На бытовом уровне все вроде понятно: осознает – значит понимает важность своей будущей профессии для общества. Теперь обратимся к тому же словарю С.И. Ожегова, где пишется «осознать – полностью довести до своего сознания, понять» [92, с. 454]. Как видим, здесь также осознание сводится к пониманию. Следовательно, данная общекультурная компетенция требует того, чтобы выпускник бакалавриата понимал социальную значимость своей будущей профессии. Выходит, мы выделили еще одну характеристику общекультурной компетенции: понимание социальной значимости профессии. Акцент на социальной значимости говорит о том, что личностная значимость профессии уже как бы имеет место, ибо студент, как предполагается, осознанно выбрал профессию, а значит, она для него имеет личностную значимость. Однако надо отметить, что в реальности это далеко не всегда так: немало студентов попадают на то или иное направление подготовки не имея особого желания, а вынужден-

но, ибо так сложилась ситуация – результаты ЕГЭ и конкурс вынудили идти «туда, где принимают». Опять мы видим, что нет связи с глаголом уметь. И это уже не мотивация, а что-то другое, связанное с осознанием, то есть пониманием чего-то, доведением до своего сознания. Если вдуматься, понять – это значит освоить сущность того или иного явления. Выходит, что для того, чтобы выпускник бакалавриата осознал социальную сущность своей будущей профессии, необходимо, чтобы он понимал сущность профессии, ее место и роль в развитии общества, государства, региона, муниципалитета, в котором находится вуз и в котором предстоит жить и работать выпускнику.

Далее рассмотрим подробнее вторую часть данной общекультурной компетенции – обладает достаточным уровнем профессионального правосознания. Что это такое? Когда мы говорим о человеке, что он обладает чем-либо, то имеем в виду, что человек имеет это что-то как присвоенное им. В словаре С.И. Ожегова дается следующая трактовка слова «обладать»: иметь в собственности, в наличии или в числе своих свойств [92, с. 420]. Как видим, обладать является синонимом слова иметь. В нашем случае «обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» следует понимать как то, что выпускник бакалавриата имеет как свойство личности достаточный уровень профессионального правосознания.

Обратимся еще к одному используемому глаголу – имеет, которое связано с ОК-6: «имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону». Здесь слово имеет дано в связи со словом нетерпимое отношение (имеет нетерпимое отношение). Что это означает? Читаем в словаре С.И. Ожегова: «Иметь – 1. Обладать, располагать, владеть; 2. В сочетании с существительным означает действие в соответствии со значением данного существительного» [92, с. 239]. В нашем случае корректно говорить о втором значении данного слова, ибо имеет место сочетание с существительным «нетерпимое отношение». Значит, сочетание «имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению» следует трактовать как совершение действий в соответствии со значением сочетания «нетерпимое отношение». Можно смысл данного сочетания выразить одним словом – нетерпим к коррупционному поведению, то есть ка-

тегорически отвергает любые проявления коррупционного поведения и, главное, в любых своих действиях и поведении руководствуется этим правилом.

Для нас важно обратить внимание на то, что и данная общекультурная компетенция не связана прямо с термином «умеет» или «способен». Хотя, с другой стороны, она (компетенция) подразумевает осуществление действий, которые, в свою очередь, предполагают наличие умений осуществлять действие.

В ОК-5 «обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе» встречается два глагола – «обладает», который мы уже анализировали, и «готов». Что значит «готов к кооперации с коллегами», «готов к работе в коллективе»? Сначала остановимся на содержании понятия «готов». Употребляя это понятие, имеют в виду, что человек обладает необходимым ресурсом для осуществления той или иной деятельности. Под ресурсом в данном случае мы имеем в виду необходимый набор знаний, умений, других личностных свойств, которые в совокупности являются необходимыми для того, чтобы человек осуществлял ту или иную деятельность, либо то или иное действие. В словаре С.И. Ожегова читаем: «готовый – сделавший все необходимые приготовления» [92, с. 138].

Здесь акцентируем внимание на том, что ключевое значение имеет вторая часть формулировки компетенции: *готов к кооперации с коллегами;* и *готов к работе в коллективе*. Готовность к кооперации с коллегами означает, что выпускник может участвовать в совместной работе с коллегами, выполнять отдельные задачи, являющиеся частью общей задачи коллектива, участвовать в разработке общих проектов и т.п. А готовность в работе в коллективе предполагает наличие у выпускника личностных свойств коммуникативного характера: понимать другого, порядочность, умение находить выход из конфликтной ситуации, ответственность за общее дело, умение учитывать интересы других и т.п.

Еще один глагол – *участвует*. Он встречается в ОК-14: «владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом». Участвовать – значит принимать участие. По С.И. Ожегову «участие – совместная с кем-нибудь дея-

тельность, сотрудничество в чем-либо» [92, с. 833]. Отсюда следует, что речь идет о том, чтобы выпускник был готов к занятиям физической культурой и спортом совместно с другими людьми. Эта формулировка ориентирует не на овладение развитыми умениями в той или иной физкультурно-спортивной деятельности, а только на то, чтобы человек непосредственно занимался физической культурой и спортом. Другими словами, эта общекультурная компетенция также прямо не связана с умениями и способностями.

Таким образом, подведем итоги анализа общекультурных компетенций с точки зрения их формулировок. Изучение состава общекультурных компетенций по направлению бакалавриата 030900 «Юриспруденция» показало, что для формулирования конкретных компетенций использованы различные термины, в основном глаголы. Всего использовано 9 терминов, частота применения которых по мере убывания выглядит следующим образом: способен (7), владеет (4), обладает (2), имеет (2), осознает (1), готов (1), стремится (1), уважительно относится (1), участвует (1).

Наиболее часто встречаются два глагола – способен и владеет, которые характеризуют деятельностьную составляющую общекультурной компетенции (умения и навыки). Большинство остальных глаголов (осознает, стремится, уважительно относится, имеет, обладает, готов, участвует), каждый из которых встречается по два или одному разу, раскрывают общекультурные компетенции, отражающие уровень понимания (социальной значимости профессии), развитую мотивацию к самосовершенствованию, ценностное отношение (к праву). То есть, это не деятельностьные характеристики (связанные с умениями), а в большей степени когнитивные и мотивационно-ценностные характеристики будущего бакалавра.

В связи с этим возникает проблема корректного измерения и оценивания ряда общекультурных компетенций, связанных с мотивацией личности.

Продолжим анализ стандарта и обратимся к следующей группе требований к результатам образования: выпускник должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК):**

в нормотворческой деятельности:

- способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1);

в *правоприменительной* деятельности:

- способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2);

- способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-3);

- способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4);

- способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5);

- способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6);

- владеет навыками подготовки юридических документов (ПК-7);

в *правоохранительной* деятельности:

- готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8);

- способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9);

- способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10);

- способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-11);

- способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению (ПК-12);

- способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13);

в *экспертно-консультационной* деятельности:

- готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выяв-

ления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции (ПК-14);

- способен толковать различные правовые акты (ПК-15);

- способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16);

в педагогической деятельности:

- способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17);

- способен управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18);

- способен эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19) [127].

Как видим, выделяется пять групп, включающих девятнадцать профессиональных компетенций, то есть тех способностей и умений, которыми должен овладеть обучающийся, чтобы успешно выполнять свои функциональные обязанности. Важно подчеркнуть тот факт, что выделенные профессиональные компетенции очень четко структурированы и обоснованы: они вытекают из основных видов профессиональной деятельности (их пять) и соответствующих профессиональных задач (таблица 11).

Таблица 11

**Взаимосвязь видов профессиональной деятельности,
профессиональных задач и компетенций
(профессиональных и общекультурных)**

Область и виды профессиональной деятельности	Профессиональные задачи	Профессиональные компетенции	Общекультурные компетенции
1. Область - разработка и реализация правовых норм. Вид - нормотворческая	1. Участие в подготовке нормативно-правовых актов	- способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1);	- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1);
2. Область - обеспечение	1. Обоснование и принятие в преде-	- способен осуществ-	- способен добросове-

законности и правопорядка. <i>Виды-</i> 1.Правоприменительная	лах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; 2. Составление юридических документов.	ную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2); - способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права (ПК-3); - способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4); - способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности (ПК-5); - способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6); - владеет навыками подготовки юридических документов (ПК-7);	стно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2); - владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3); - способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5); - имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК-6); стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7);
2. Правоохранительная	1.Обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; 2. Охрана общественного порядка; 3.Предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и	- готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства (ПК-8); - способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9); -способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения (ПК-10); - способен осуществлять предупреждение правонарушений, вы-	- способен использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8); - способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-9); - способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасно-

	расследование правонарушений; 4.Защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности.	являть и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-11); - способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению (ПК-12); - способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13);	сти и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10); - владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством
3.Экспертно-консультационная	1. Осуществление правовой экспертизы документов. 2.Консультирование по вопросам права;	- готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции (ПК-14); - способен толковать различные правовые акты (ПК-15); -способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16);	управления информацией (ОК-11); - способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12); - владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13); - владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом (ОК-14)
3. Область – правовое обучение и воспитание Вид - педагогическая	1) преподавание правовых дисциплин; 2) осуществление правового воспитания.	- способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17); - способен управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18); - способен эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19)	

Остановимся подробнее на формулировках профессиональных компетенций. Здесь используются следующие глаголы (в скобках указана частота использования): способен (16), готов (2), владеет (1). Как видим, практически все профессиональные компетенции начинаются с глагола способен, что говорит о том, что сущность профессиональных компетенций заключается в разного рода умениях и навыках. Следовательно, применительно к профессиональным компетенциям можно говорить, что их суть сводится к умениям. Но это не обычные, предметные умения (например, умение решать математические задачи), а умения обобщенного характера, своего рода интегративные умения.

Возьмем для обоснования в качестве примера одну из профессиональных компетенций, а именно ПК-3 - «способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права». Эта компетенция требует от выпускника целой совокупности юридических знаний и умений (уголовное право, административное право, гражданское право и др.), но не только. Поскольку здесь имеет место сочетание «способен обеспечивать», то ясно, что эта компетенция предполагает не только умения, но и волевые (настойчивость в обеспечении соблюдения законодательства), ценностно-нравственные (понимание социальной значимости соблюдения законодательства всеми субъектами права) и другие свойства.

Точно так же можно провести анализ и других профессиональных компетенций. Например, ПК-8 – «готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства». Очевидно, что эта компетенция предполагает наличие у выпускника комплекса юридических, психологических, социально-экономических и других знаний и умений. Но опять же, только наличие совокупности знаний и умений еще недостаточно для того, чтобы эта профессиональная компетенция имела место быть. Необходимы кроме знаний и умений еще и установка на строгое выполнение должностных обязанностей, сформированные мотивы долга, ответственности, осознание социальной значимости профессиональной деятельности и т.д.

Отмеченное позволяет констатировать интегративную сущность профессиональной компетенции, проявляющуюся в том, что ее наличие определяется не только объемом усвоенных знаний, а системой усвоенных и опробованных в действии методов поиска недостающих знаний и умений на основе имеющихся. Та или иная профессиональная компетенция предусматривает способность выпускника комплексно применять знания нескольких дисциплин в профессиональной деятельности, продуктивно действовать в той или иной профессиональной ситуации даже в том случае, когда у него отсутствует конкретное профессиональное умение. В этом случае профессиональная компетенция проявляется как возможность создания новых способов профессионального действия. Именно в этом состоит принципиальное отличие профессиональной компетенции от «обычного» профессионального умения, традиционно понимаемого как владение способом выполнения определенного профессионального действия. Достоинство конструкта «профессиональная компетенция» с психологической точки зрения в том, что он связывает субъекта с его профессиональной деятельностью, включает в себя в единстве и тесной взаимосвязи когнитивные, деятельностные, ценностные, нравственные и поведенческие составляющие. Такой целостности нет в конструкте «знания, умения, навыки» [135]. В этом контексте профессиональные компетенции как заданные требования к профессиональной образовательной подготовке выпускника представляют собой интегративную взаимосвязь смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

Структура профессиональной компетенции представляет собой сложное образование, включающее три основных компонента: *когнитивный*, связанный со знаниями и способами их получения; *деятельностный*, определяющий процесс становления умений на основе полученных знаний и способов их реализации, а также обеспечивающий

«перевод» имеющихся знаний и умений в другие знаковые системы и, таким образом, позволяющий адаптировать их к новым условиям, профессионально действовать в новых ситуациях, и *личностный*, представляющий мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации ею своих компетенций.

Интегративный характер профессиональных компетенций говорит о том, что их формирование требует интеграции двоякого рода. С одной стороны, речь идет об интеграции в процессе освоения той или иной дисциплины, которая должна выражаться в ориентации учебного процесса на формирование в единстве предметных знаний и умений применять эти знания для решения не только предметных задач, но и комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций, в которых нужно уметь «увидеть» роль и место предметных знаний и умений. Кроме того, в процессе изучения конкретной дисциплины необходимо иметь в виду цели развития мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, формирования социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

С другой стороны, интегративность предполагает такую организацию обучения, которая была бы ориентирована на интеграцию, взаимосвязь предметов в рамках как одного, так и разных циклов. Удачной формой реализации такой интеграции является, как показывают исследования [51; 52], концентрированное обучение (его модульный вариант реализации, предполагающий одновременное изучение 3-4 дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций).

Выводы:

1. Анализ показал, что специалисты выделяют основное противоречие в формулировках общекультурных компетенций выпускников высшей школы – между требованием ФГОС строго фиксировать и оценивать достижение целей образования и невозможностью выполнить это требование применительно к общекультурным компетенциям, поскольку преобладают формулировки, которые не могут быть строго операционализированы. На этом основании утверждается, что представленные во ФГОС ВПО общекультурные компетенции

и не обязательно формировать, ибо нет строгих критериев и средств их однозначной оценки.

Мы полагаем, что с данным выводом вряд ли можно согласиться. Дело в том, что в педагогике могут иметь место измерения разного рода: количественные и качественные (Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, А.М. Новиков и др.). Применительно к целому ряду общекультурных компетенций количественные методы измерений нецелесообразно и невозможно применить. Здесь подходят в значительной большей мере качественные методы диагностики и, прежде всего, метод экспертных оценок.

2. Изучение состава общекультурных компетенций по направлению бакалавриата 030900 «Юриспруденция» показало, что для формулирования конкретных компетенций использованы различные термины, в основном глаголы. Всего использовано 9 терминов, частота применения которых по мере убывания выглядит следующим образом: способен (7), владеет (4), обладает (2), имеет (2), осознает (1), готов (1), стремится (1), уважительно относится (1), участвует (1).

Наиболее часто встречаются два глагола – способен и владеет, которые характеризуют деятельностьную составляющую общекультурной компетенции (умения и навыки). Большинство остальных глаголов (осознает, стремится, уважительно относится, имеет, обладает, готов, участвует), каждый из которых встречается по два или одному разу, раскрывают общекультурные компетенции, отражающие уровень понимания (социальной значимости профессии), развитую мотивацию к самосовершенствованию, ценностное отношение (к праву). То есть это не деятельностьные характеристики (связанные с умениями), а в большей степени когнитивные и мотивационно-ценностные характеристики будущего бакалавра. В связи с этим возникает проблема корректного измерения и оценивания ряда общекультурных компетенций, связанных с мотивацией личности.

3. Анализ содержания и сущности профессиональных компетенций позволил сделать вывод о том, что их суть сводится к умениям, имеющим метапредметный, интегративный характер.

Профессиональные компетенции как цель образования, заданная в требованиях к профессиональной образовательной подготовке вы-

пускника, представляют собой интегративную взаимосвязь смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

В отличие от общекультурных компетенций, профессиональные компетенции четко структурированы и обоснованы: они тесно связаны с областью, видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными задачами.

3.4. Оценка работодателями сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России (на примере Республики Татарстан)

Как известно, уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России оценивается в ходе итоговой государственной аттестации. Однако эта оценка чаще всего сводится к выявлению профессиональных знаний и умений выпускников по итогам экзаменов, проводимых в традиционной форме. Основной недостаток такой формы оценки профессиональных компетенций – ее предметная (или многопредметная) направленность, заключающаяся в том, что проверяются знания и умения по тем или иным предметам (дисциплинам, модулям), включенным в программу экзамена. Возникает противоречие между деятельностным характером профессиональных компетенций, требующим их проверки и оценки в процессе осуществления профессиональной деятельности, и ориентацией итоговой государственной аттестации на диагностику и оценку предметных (межпредметных) знаний и умений.

Подобная ситуация побуждает к поиску эффективных подходов к диагностике и оценке профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России. Один из возможных вариантов мы видим в том, чтобы при формировании программ подготовки и оценки профессио-

нальных компетенций выпускников опираться на мнение работодателей, имеющих возможность наблюдать профессиональную деятельность выпускников непосредственно в ходе выполнения ими своих должностных обязанностей. Это, в свою очередь, требует специального изучения вопроса об оценке работодателями молодых работников полиции – недавних выпускников вузов МВД России.

Для выявления уровней развития профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России нами было проведено анкетирование работодателей – руководителей районных отделов полиции гг. Казани, Зеленодольска, Нижнекамска, Елабуги (Республика Татарстан). Анкета включала ряд позиций, отражающих структуру и содержание модели выпускника вуза МВД России, соответствующей как требованиям ФГОС ВО, так и требованиям ведомства. В частности, предлагалось оценить степень удовлетворенности *профессиональной компетентностью* (включавшей группы профессиональных компетенций: нормотворческие, правоприменительные, правоохранительные, экспертно-консультационные, педагогические) и *социально-личностной компетентностью* (способность к коммуникации, умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми, психофизиологические качества – аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность, ответственность) молодых сотрудников полиции – бывших выпускников вузов МВД России, проработавших не более 5 лет. Выделяли три степени удовлетворенности: полностью удовлетворен; удовлетворен не в полной мере; полностью не удовлетворен. Всего оценке были подвергнуты 119 молодых сотрудников, которые занимали должности: следователь, оперуполномоченный, дознаватель отделения дознания, инспектор по делам несовершеннолетних, инспектор мобильного взвода, младший инспектор-кинолог. Опрос проводился в январе-марте 2016 года.

Результаты исследования и их интерпретация. Обратимся далее к полученным фактам, их анализу и интерпретации.

Первая группа профессиональных компетенций – *нормотворческие компетенции* - в анкете была представлена в формулировке «способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности».

Данная компетенция по существу отражает соответствующий вид профессиональной деятельности – нормотворческую деятельность. Подчеркнем, что формулировка компетенции четко указывает на то, что речь идет о способности выпускника по данному направлению *участвовать* в разработке нормативно-правовых актов. Слово «участвовать» означает акцентирование внимания на умении выполнять (не разрабатывать самостоятельно, а именно принимать участие в процессе разработки на различных его этапах; другими словами, имеется в виду деятельность под руководством кого-либо другого, а значит, выполнение частичной деятельности) конкретные задания, связанные с разработкой нормативно-правовых актов.

Как оценивают работодатели эту нормотворческую компетенцию? Определенное большинство работодателей (44,2%) оценивают ее как полностью удовлетворяющую их требованиям. Несколько меньше работодателей (40,3%) оценивают эту компетенцию как удовлетворяющую, но не в полной мере. Остальные (15,5%) считают, что уровень сформированности данной компетенции их полностью не удовлетворяет.

На первый взгляд, полученные данные кажутся вполне приемлемыми, поскольку подавляющее большинство работодателей (84,5%) либо полностью, либо частично удовлетворены уровнем сформированности нормотворческой компетенции у недавних выпускников вузов МВД России. Вместе с тем, обратим внимание на то, что немалая часть работодателей (15,5%) полностью не удовлетворены положением. Это значит, что практически каждый шестой молодой работник совершенно не может участвовать в разработке нормативно-правовых документов, то есть не готов к выполнению данного вида деятельности, предусмотренного требованиями ФГОС ВО по соответствующему направлению и уровню подготовки.

Точно также нельзя признать удовлетворительной ситуацию, когда значительная часть работодателей (более трети) только частично удовлетворены тем, насколько молодые сотрудники владеют нормотворческой компетенцией.

Такая ситуация говорит о том, что в процессе подготовки в вузах МВД России недостаточное внимание уделяется формированию

данной компетенции у курсантов, не создаются необходимые условия для формирования у курсантов уже в процессе обучения опыта разработки нормативно-правовых актов.

Как обстоит ситуация с оценкой работодателями следующей группы компетенций – *правоприменительной компетенции*, которая представлена совокупностью четырех способностей и одного владения, в том числе: 1) способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; 2) способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права; 3) способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом; 4) способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности; 5) владеет навыками подготовки юридических документов.

Работодателями оценивалась каждая составляющая правоприменительной компетенции. Рассмотрим полученные результаты по отдельным составляющим правоприменительной компетенции, а также среднюю оценку ее сформированности.

Первая составляющая – *«способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры»* - предполагает, что молодые сотрудники должны уметь осуществлять профессиональную деятельность на основе трех качеств: развитое правосознание, развитое правовое мышление, развитая правовая культура. Анализ показывает, что полностью удовлетворены сформированностью данной составляющей правоприменительной компетенции 69,2%, удовлетворены не в полной мере 26,9 % и полностью неудовлетворены 3,9 % работодателей. Отсюда следует, что чуть более двух третей работодателей считают, что: а) молодые сотрудники полиции обладают развитыми правосознанием, правовым мышлением и правовой культурой; б) они способны осуществлять профессиональную деятельность на основе этих своих качеств. Однако оставшая треть сотрудников не способна осуществлять профессиональную деятельность на этой основе, а следовательно, они не обладают достаточно развитым правосознанием, правовым мышлением и правовой культурой. На практике это означа-

ет, что каждый третий молодой сотрудник полиции может допустить ошибочные профессиональные действия, принять ошибочные решения, в результате чего могут пострадать конкретные люди.

Вторая составляющая правоприменительной компетенции - *«способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права»*- направлена на то, что сотрудник полиции должен быть готов к тому, чтобы досконально знать законодательство и на этой основе обладать способностью обеспечивать его соблюдение субъектами права. Но одного знания недостаточно для того, чтобы подтвердить факт наличия этой способности. Работник прекрасно может знать законодательство в той или иной сфере общественной жизни и при этом не обеспечивать его соблюдение субъектами права в силу разных причин субъективного и объективного характера.

Что еще, кроме знания законодательства, необходимо молодому полицейскому для того, чтобы быть способным обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права? Ответ можно найти в содержании термина «способен», который означает наличие не только знаний, но и умений пользоваться знанием (деятельностный компонент), наличие внутренней потребности (мотивационный компонент) обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права.

Как оценивают работодатели эту составляющую? Анализ показывает, что оценка данной составляющей такая же, как и первой: 69,2 % работодателей полностью удовлетворены тем, насколько молодые полицейские обладают данной способностью; 26,9 % удовлетворены не в полной мере и 3,9 % полностью не удовлетворены такой ситуацией. Эти данные говорят о том, что, по мнению работодателей, почти треть молодых работников полиции – выпускников учебных заведений МВД России не готовы к тому, чтобы в полной мере обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права. И это вполне согласуется с мнением работодателей по первой составляющей: в самом деле, если работник не способен в полной мере осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры, то он не будет готов и к тому, чтобы обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права. Этот факт, наряду с предыдущим, позволяет сделать вывод о

том, что резервы совершенствования профессиональной подготовки в вузах МВД России заключаются в усилении внимания к формированию отмеченных выше способностей как составных компонентов правоприменительной компетенции.

Рассмотрим следующую составляющую - *«способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом»*. В чем суть этой способности? Здесь можно выделить два действия: первое – принятие решения; второе – совершение юридических действий. И оба действия работник должен совершать в точном соответствии с законом. Насколько они развиты у молодых сотрудников полиции? По данным работодателей получается, что полностью удовлетворены развитием этой составляющей правоприменительной компетенции 67,3 %, не в полной мере удовлетворены – 30,8 % и полностью не удовлетворены 1,9 % работодателей. Как видим, по этой составляющей оценка работодателей несколько ниже, чем по первым двум – почти на 2,0 % меньше тех, кто полностью удовлетворен данной составляющей правоприменительной компетенции у молодых работников полиции и, соответственно, примерно на столько же выше число тех, кто либо не в полной мере удовлетворен, либо полностью не удовлетворен уровнем развития данной способности.

На наш взгляд, эта ситуация может прямо отразиться на конкретных людях, с которыми работает полицейский. Ведь неправильно (то есть не в точном соответствии с законом) принятое решение, некорректные с юридической точки зрения действия полицейского – это не просто безобидные нарушения, а действия, которые могут сломать судьбы людей, по отношению к которым принимаются решения или совершаются юридические действия. Цена ошибки полицейского весьма высока, и они еще в учебном заведении должны не только знать об этом, но и на конкретных примерах приобретать определенный личностный опыт принятия решений и совершения юридических действий в точном соответствии с законом.

Четвертая составляющая правоприменительной компетенции - *«способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности»*. Данная способность, как это видно из формулировки,

является сложной и многокомпонентной. Можно выделить, по меньшей мере, три элемента: 1) способность применять нормативные правовые акты в профессиональной деятельности; 2) способность реализовывать нормы материального права в профессиональной деятельности; 3) способность реализовывать нормы процессуального права в профессиональной деятельности. Эта составляющая компетенции требует многих знаний из разных областей права. В частности, молодой полицейский должен знать нормативные правовые акты, применяемые в профессиональной деятельности; нормы материального права; нормы процессуального права. Кроме того, из формулировки следует, что он должен обладать способностью применять нормативные правовые акты в профессиональной деятельности. Мы уже отмечали, что знать и применять – не одно и то же. Применить – в соответствии с толковым словарем русского языка – значит «осуществить на деле, на практике» [93, с. 584]. Отсюда следует, что о способности применять правовые акты в профессиональной деятельности можно судить по тому, насколько в практической деятельности это удастся молодым полицейским.

Во второй части использован глагол «реализовывать» нормы права. В том же толковом словаре читаем: «реализовать – осуществить, исполнить» [93, с. 660]. Как видим, нет сущностных различий между понятиями «применять» и «реализовывать». Это фактически синонимы, что подтверждается и словарем синонимов русского языка. Вместе с тем, если говорить о смысле, то можно обнаружить некоторые различия в оттенках. Но это может быть предметом отдельного исследования, которое не является нашей задачей.

Анализ результатов опроса показывает, что полностью удовлетворены сформированностью данной способности 69,2 % работодателей; не в полной мере удовлетворены – 26,9 % и полностью не удовлетворены – 3,9 % работодателей. Опять мы имеем ситуацию, когда у около трети молодых полицейских либо не в полной мере, либо полностью не сформирована способность применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности.

Теперь обратимся к пятой составляющей правоприменительной компетенции – *«владеет навыками подготовки юридических документов»*. Полностью удовлетворены тем, насколько молодые сотрудники владеют навыками подготовки юридических документов, 53,8 % работодателей; не в полной мере удовлетворены – 40,4 % и полностью не удовлетворены – 5,8 % работодателей. О чем говорят эти цифры?

Во-первых, они позволяют сделать вывод о том, что почти половина молодых сотрудников полиции недостаточно владеют навыками работы с юридическими документами. Во-вторых, среди всех компонентов правоприменительной компетенции этой составляющей полностью удовлетворены меньше всего работодателей (53,8 %), тогда как по другим составляющим эта цифра заметно выше (67,3; 69,2%).

Это означает, в свою очередь, что в учебных заведениях МВД РФ формированию навыков работы с юридическими документами уделяется явно недостаточное внимание.

Рассмотрим следующую группу компетенций – *правоохранительные компетенции*. Эта группа включает шесть составляющих, в том числе: 1) готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства; 2) способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина; 3) способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения; 4) способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению; 5) способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению; 6) способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации.

В чем суть первой составляющей правоохранительной компетенции – *«готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства»*? Как видно из формулировки, она предполагает, в соответствии с должностными обязанностями, готовность обеспечивать пять позиций: 1) законность; 2) правопорядок; 3) безопасность личности; 4) безопасность общества; 5) безопасность государства. Та-

кая готовность предполагает, в свою очередь, наличие совокупности знаний, умений, стремлений, убеждения в выполнении соответствующей деятельности. В основе этого комплекса лежат знания об этих основных понятиях: что есть законность, правопорядок? В чем состоят их общие и особенные черты? Какова суть понятий «безопасность личности», «безопасность общества», «безопасность государства»? Какова роль и степень ответственности за их обеспечение работника на конкретной должности? Но одно знание не обеспечивает готовность. Необходимы еще умения и убежденность в выполнении своих должностных обязанностей по обеспечению законности, и правопорядка и безопасности личности, общества и государства.

Насколько удовлетворены работодатели подобной готовностью молодых сотрудников полиции? Анализ показывает следующую картину: в полной мере удовлетворены – 82,7 %; не в полной мере – 15,4 %; полностью не удовлетворены – 1,9 % работодателей.

Из этих данных отчетливо видно, что этой готовностью молодых сотрудников полностью удовлетворены заметно больше работодателей (82,7%) по сравнению со способностями, относящимися к правоприменительной компетенции. Значит, можно констатировать, что формированию правоохранительных компетенций в вузах МВД РФ уделяется больше внимания и, соответственно, они формируются на более высоком уровне в сравнении с правоприменительными компетенциями.

Вторая составляющая правоохранительной компетенции - *«способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина»* - как это видно, касается отношения сотрудника полиции к личности (в отличие от предыдущей составляющей, которая касалась и личности, и общества и государства). Суть этой способности в том, что сотрудник полиции должен: 1) уважать честь личности; 2) уважать достоинство личности; 3) соблюдать права человека и гражданина; 4) соблюдать свободы человека и гражданина; 5) защищать права человека и гражданина; 6) защищать свободы человека и гражданина.

Обратим внимание на то, как много понятий входит в состав этой способности: честь, достоинство, личность, человек, гражданин,

права человека, права гражданина, свободы человека и гражданина, уважать, соблюдать, защищать. За каждым словом скрывается свое содержание и смысл, в которых работник должен уметь разбираться для того, чтобы обладать способностью применять эти знания в практике профессиональной деятельности.

Полностью удовлетворены сформированностью данной готовности у молодых работников полиции 82,7 %; удовлетворены не в полной мере – 13,5% и полностью не удовлетворены – 3,8 % работодателей.

Эта способность, так же, как и предыдущая, сформирована на достаточно высоком уровне, поскольку большинство работодателей оценивают ее как полностью удовлетворяющую их требованиям. Вместе с тем наличие 17,3 % работодателей, которые оценивают данную способность как неудовлетворяющую или не полностью удовлетворяющую их требованиям, говорит о том, что имеют место определенные пробелы в формировании этой компетенции.

Далее приведем результаты оценки следующей, третьей составляющей – *«способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения»*. Эта способность является также сложной, поскольку включает в себя не одно, а четыре умения, в том числе: выявлять, пресекать, раскрывать, расследовать преступления и иные правонарушения. Причем обратим внимание на то, что речь идет не только о преступлениях, но и правонарушениях в целом, то есть о любых отступлениях от норм права.

Насколько удовлетворены работодатели сформированностью данной способности у молодых сотрудников полиции? Изучение показывает, что полностью удовлетворены – 59,6 %; удовлетворены не в полной мере – 38,7 % и полностью не удовлетворены – 7,7 % работодателей. Приведенные данные свидетельствуют, что значительная часть молодых работников полиции (40,4 %) либо не способны, либо не в полной мере готовы к тому, чтобы умело выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения. Не потому ли мы часто слышим высказывания о том, что раскрываемость преступлений в России не на должном уровне и оставляет желать лучшего. Эти результаты говорят также и о том, что в вузах МВД

России уделяется недостаточное внимание формированию у курсантов соответствующих умений.

Четвертая составляющая – *«способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению»*. Очень важный компонент правоохранительной компетенции, связанный с профилактикой правонарушений. Эта способность предполагает, что молодые сотрудники должны знать и уметь выполнять действия по предупреждению правонарушений. Но что значит «предупреждать правонарушения»? Согласно толковому словарю русского языка, «предупредить – а) заранее известить, уведомить об опасности; б) заранее принятыми мерами отвести; в) опередить кого-л., сделать что-нибудь ранее, чем что-н. произошло» [93, с. 572]. Отсюда следует, что умение предупреждать правонарушения предполагает, что молодой сотрудник полиции: во-первых, заранее извещает, уведомляет кого-либо о возможной опасности (например, он может предупредить людей, проживающих на контролируемом им участке жилого массива, о том, чтобы были бдительными и не пускали в квартиру незнакомых лиц, кем бы они ни представлялись); во-вторых, должен быть готов к тому, чтобы заранее принятыми мерами отвести возможное правонарушение; в-третьих, должен быть готов к тому, чтобы действовать опережающее по отношению к возможному правонарушению.

Насколько удовлетворены работодатели сформированностью данной способности у молодых сотрудников полиции? Анализ показывает следующую картину: полностью удовлетворены – 63,5 %; не в полной мере удовлетворены – 26,9 %; полностью не удовлетворены – 9,6 % работодателей. Отсюда можно заключить, что чуть более одной трети молодых работников полиции не обладают в должной мере способностью предупреждать возможные правонарушения, устранять причины и условия, способствующие их совершению. В ликвидации этого пробела профессиональной подготовки специалистов заключается один из резервов совершенствования процесса подготовки и повышения его результативности.

Следующая, пятая составляющая правоохранительной компетенции – *«способен выявлять, давать оценку коррупционного поведе-*

ния и содействовать его пресечению». Эта способность также имеет сложную структуру, поскольку включает фактически следующие элементы: а) способность выявлять коррупционное поведение; б) способность давать оценку коррупционному поведению; в) способность содействовать пресечению коррупционного поведения. Интегрирующим понятием здесь является понятие «коррупционное поведение», и поэтому сотрудник полиции должен глубоко знать основные признаки такого поведения. Кроме того, необходимо знать способы и приемы выявления коррупционного поведения; способы и приемы оценки такого поведения, а также знать формы, методы, средства и способы содействия пресечению коррупционного поведения.

Анализ результатов оценки данной способности у молодых работников полиции показывает следующую картину: полностью удовлетворены – 61,5 %; не в полной мере удовлетворены – 30,8 %; полностью не удовлетворены – 7,7 % работодателей. Как видим, и эта способность недостаточно сформирована почти у 40 % молодых сотрудников. Это значит фактически, что примерно каждый второй молодой сотрудник полиции не готов к тому, чтобы выявлять, оценивать и пресекать коррупционное поведение. Можно предположить, что этот компонент правоохранительной компетенции требует усиления внимания в процессе профессиональной подготовки курсантов в вузах МВД России.

Последняя, шестая составляющая правоохранительной компетенции – *«способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации»*. Здесь речь идет об умениях а) правильно и б) полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации. Наличие данной способности предполагает прежде всего знания о том, как правильно отражать в юридической документации результаты профессиональной деятельности, о видах юридической документации. Но кроме этих знаний молодой сотрудник должен обладать и умениями эти знания применять при составлении юридических документов.

О том, насколько высоко оценивают работодатели данную способность сотрудников, говорят следующие данные: полностью удов-

летворены – 51,9 %; не в полной мере удовлетворены – 38,5 %; полностью не удовлетворены – 9,6 % работодателей. Эти факты говорят о том, что число работодателей, полностью удовлетворенных уровнем данной способности у молодых сотрудников полиции, хотя и немного больше половины (51,9%), но все же это самый низкий показатель среди шести составляющих правоохранительной компетенции. Следовательно, больше всего пробелов наблюдается в умениях молодых работников полиции правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации. Отсюда можно заключить, что курсанты в процессе обучения приобретают недостаточный объем знаний в этой области и, соответственно, не имеют опыта оформления юридических документов.

Рассмотрим ситуацию с оценкой следующей группы компетенций – *экспертно-консультационные компетенции*, которые связаны со способностями осуществления экспертно-консультационной деятельности, в том числе: 1) готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции; 2) способен толковать различные правовые акты; 3) способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности.

Первая составляющая, как видим, включает, с одной стороны, готовность принимать участие в юридической экспертизе проектов нормативных правовых актов с точки зрения общих критериев, предъявляемых к подобного рода документам; а с другой - готовность к выявлению в этих проектах таких положений, которые способствуют созданию условий для проявления коррупции.

Как оценивается сформированность данной составляющей экспертно-консультационной компетенции работодателями? Приведем полученные данные: полностью удовлетворены – 36,5 %; удовлетворены не в полной мере – 44,2 %; полностью не удовлетворены – 19,3 %. Отсюда следует, что только чуть более одной трети молодых сотрудников полиции полностью удовлетворяют требованиям работодателей в части освоенности данной способности. Это в целом тре-

возный симптом, ибо получается, что две трети молодых сотрудников не готовы к тому, чтобы принимать полноценное участие в экспертизе проектов нормативных актов. Значит, этому их плохо учили в стенах образовательных учреждений, не уделяли данному аспекту должного внимания. Обратим внимание также на то, что из всех выше рассмотренных способностей и готовностей данная способность оценивается работодателями ниже всего. С одной стороны, этот факт можно объяснить тем обстоятельством, что экспертную функцию специалисты выполняют на качественном уровне чаще всего тогда, когда приобретают достаточный опыт практической работы в этом направлении. Вместе с тем это не может служить оправданием низкого уровня экспертной культуры у молодых сотрудников полиции, ведь каждый пятый сотрудник полностью не удовлетворяет работодателей.

Следующая составляющая данной компетенции – *«способен толковать различные правовые акты»*. Данная способность не сложная по составу, ключевое слово здесь одно – толковать правовые акты. Но что значит толковать? Согласно толковому словарю русского языка, «толковать – 1. Давать чему-либо какое-нибудь объяснение, определять смысл чего-нибудь. 2. Разъяснять, заставлять понять что-нибудь. 3. Разговаривать, беседовать, обсуждая или рассуждая» [93, с. 789]. Отсюда следует, что толковать правовые акты – значит давать им объяснение, определять смысл того содержания, которое заложено в формулировку трактуемого правового акта. Для этого необходимо глубокое знание не только того, о чем непосредственно идет речь в толкуемом правовом акте, но и содержания других юридических (и не только юридических) норм и правил, которые могут так или иначе помочь в объяснении содержания и определении смысла нормативного акта. Кроме того, поскольку речь о различных правовых актах, постольку ясно, что специалист должен обладать обширными знаниями в различных областях права.

Насколько работодатели оценивают данную способность у молодых сотрудников полиции? Полностью удовлетворены – 48,0 %; удовлетворены не в полной мере – 40,4 %; полностью не удовлетворены – 11,6 % работодателей. Данная ситуация также не может считаться удовлетворительной, поскольку более половины сотрудников не спо-

способны толковать нормативные правовые акты в полной мере. А 11,6 % вообще не способны это делать. Неумение корректно толковать нормативные правовые акты может привести к тому, что по отношению к конкретным людям будут приняты неадекватные меры правового воздействия, нарушены или несоблюдены права личности и т.д.

Третья составляющая данной компетенции – *«способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности»*. Эта способность предполагает наличие знаний и умений в различных конкретных видах юридической деятельности. Только на этой основе может быть сформирована способность давать соответствующие квалифицированные заключения и консультации. Насколько данная способность сформирована у молодых сотрудников полиции?

Исследование показывает, что по мнению работодателей, уровнем сформированности данной способности у молодых работников полиции полностью удовлетворены – 40,4 %; удовлетворены не в полной мере – 42,3 %; полностью не удовлетворены – 17,3 % работодателей. Получается, что около 60 % молодых сотрудников полиции либо не могут, либо могут отчасти давать квалифицированные заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности. Реально это означает, что более половины молодых сотрудников полиции не в состоянии оказать юридическую помощь населению, поскольку не вполне владеют знаниями и умениями в разных видах юридической деятельности. Причем почти каждый пятый молодой сотрудник (17,3%) полностью не способен давать квалифицированные заключения и консультации.

Анализ состояния практики в части сформированности экспертно-консультационной компетенции у молодых сотрудников полиции позволяет констатировать, что данная компетенция на удовлетворительном уровне сформирована только у 40,0% сотрудников. Остальные 60,0 % экспертно-консультационной компетенцией либо полностью не владеют, либо владеют частично. Можно заключить: в практике профессиональной подготовки в вузах МВД России данному компоненту профессиональной компетентности будущего офицера полиции уделяется явно недостаточное внимание.

Перейдем к рассмотрению состояния сформированности *педагогической компетенции*. Эта компетенция представлена тремя способностями: 1) способность преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и практическом уровне; 2) способность управлять самостоятельной работой обучающихся; 3) способность эффективно осуществлять правовое воспитание. Как видим, педагогическая компетенция ориентирует на то, что молодые сотрудники полиции должны быть готовы к осуществлению педагогической деятельности, а именно: способностью преподавать правовые дисциплины; способностью управлять самостоятельной работой обучающихся; способностью осуществлять правовое воспитание. Это предполагает наличие у них знаний и умений в области закономерностей преподавания, закономерностей управления самостоятельной работой, закономерностей воспитания. Помимо этого, им необходимо для реализации данных способностей и глубокое знание содержания правовых дисциплин. Насколько все это имеет место у молодых сотрудников полиции?

По данным анкетирования полностью удовлетворены «способностью преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и практическом уровне» - 25,0 %; удовлетворены не в полной мере – 51,9 %; полностью не удовлетворены – 23,1 % работодателей. Отчетливо видно, что только четверть молодых сотрудников полностью готовы к тому, чтобы преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и практическом уровне. Остальные три четверти не готовы к этому полностью (около 23 %), либо готовы частично (51,9%). Эти данные свидетельствуют о том, что данная способность у молодых сотрудников полиции сформирована на самом низком уровне (сравнительно с другими приведенными выше способностями). Соответственно, здесь заложены наибольшие резервы совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров полиции в вузах МВД России.

Следующая составляющая данной компетенции – *«способность управлять самостоятельной работой обучающихся»*. Полностью удовлетворены этой составляющей 21,2 %; удовлетворены не в полной мере – 57,7 %; полностью не удовлетворены – 21,1 %. Эти данные го-

ворят о том, что лишь пятая часть молодых сотрудников полиции готовы к тому, чтобы управлять самостоятельной работой обучающихся.

Что касается следующей составляющей педагогической компетенции – *«способность эффективно осуществлять правовое воспитание»*, то картина здесь примерно такая же: 25,0 % работодателей полностью удовлетворены сформированностью данной способности; удовлетворены не в полной мере – 57,7 %; полностью не удовлетворены – 17,3 % работодателей.

Отсюда можно сделать вывод, что педагогической компетенцией молодые сотрудники полиции владеют на крайне низком уровне: в среднем менее четверти молодых сотрудников обладают данной компетенцией в полной мере, а остальные либо не обладают ею (около 20,0%), либо владеют частично (около 55 %).

Сравнительный анализ результатов по приведенным выше пяти компетенциям показывает, что наибольшие пробелы у молодых сотрудников полиции имеют место в части развития у них педагогической компетенции. Низкий уровень педагогической компетенции приводит к тому, что молодые полицейские испытывают трудности в работе с людьми при осуществлении своих профессиональных функций. Правовое воспитание населения является одной из функций работников полиции, а незнание особенностей осуществления этого процесса неминуемо ведет к ошибкам в работе с людьми, в том числе и молодежью.

Важное значение в деятельности полицейских имеют *социально-личностные компетенции*, которые представлены в виде трех составляющих: 1) *способность к коммуникации*; 2) *умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми*; 3) *психофизиологические качества (аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность, ответственность)*.

Обратимся к полученным данным по каждой составляющей. *Способность к коммуникации* – профессионально значимое качество, предполагающее наличие знаний и умений общаться, находить контакт с людьми, понимать психологическое состояние человека и т.п. Данные анкетирования показали, что полностью удовлетворены способностью к коммуникации молодых сотрудников полиции – 76,9 %;

удовлетворены не в полной мере – 19,3 %; полностью не удовлетворены этой способностью – 3,8 %. Как видно, оценка данной способности весьма высокая. Сравнительный анализ позволяет констатировать, что работодатели оценивают эту способность наиболее высоко в сравнении с другими способностями, рассмотренными выше.

Вторая составляющая – *«умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми»* оценивается работодателями следующим образом: полностью удовлетворены – 82,7 %; удовлетворены не в полной мере – 7,7 %; полностью не удовлетворены – 9,6 %. Надо сказать, что эта способность, в отличие от способности к коммуникации, более конкретна – она связана, прежде всего, с взаимодействием с людьми в процессе работы над конкретной задачей. Здесь важно понимание того, что от результативности твоей работы зависит и успех работы группы, той небольшой команды, в состав которой тыходишь. Несмотря на, что в целом молодые сотрудники полиции умеют работать в группе, все же отметим, что около 10 % работодателей полностью не удовлетворены состоянием дел.

Рассмотрим третью составляющую – *«психофизиологические качества (аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность, ответственность)»*. Эта составляющая, будучи профессионально значимой, в то же время является и общекультурным компонентом, она имеет универсальный характер, ибо эти качества необходимы, на наш взгляд, не только сотруднику полиции, но и любому другому специалисту, причем независимо от уровня образования и квалификации. Как оценивают работодатели сформированность этих качеств у молодых сотрудников полиции? Полностью удовлетворены уровнем развития этого качества – 76,9 %; удовлетворены не в полной мере – 15,4 %; полностью не удовлетворены – 7,7 % работодателей.

Из приведенных данных следует, что работодатели наиболее удовлетворены социально-личностной компетентностью молодых сотрудников полиции.

Выводы: Обобщая вышеизложенное, можно сформулировать несколько выводов.

1. По мнению работодателей, у молодых сотрудников полиции наиболее сформированными являются социально-личностные компе-

тенции. В среднем, 78,8 % работодателей полагают, что уровень этой компетенции их полностью удовлетворяет. Также достаточно высоко оценивается ими уровень сформированности правоохранительных и правоприменительных компетенций (в среднем, 67,3 и 65,4 % соответственно полностью удовлетворены их состоянием).

2. Наибольшие пробелы молодые сотрудники полиции имеют в области сформированности педагогических компетенций – полностью удовлетворены их сформированностью, в среднем, только 23,7 % работодателей (самый низкий показатель).

3. Весьма низок уровень развития экспертно-консультационных компетенций – полностью удовлетворены их уровнем всего 41,6 % работодателей.

Выводы по третьей главе

1. В первом параграфе данной главы рассмотрено состояние практики целеполагания в высшей школе и теоретические вопросы цели как педагогической категории. Выявлено, что вопрос о целеполагании является ключевым для деятельности, независимо от ее вида (познавательной, преобразовательной, коммуникативной, эстетической, ценностно-ориентационной). В то же время исследование показало, что основная зона кризиса отечественного образования – это *целеполагание*, то есть необходимость правильного понимания и осознания того, что мы хотим получить на выходе в результате предстоящей проектировочной деятельности или экспериментальных педагогических исследований.

Изучение практики целеполагания в высшей школы выявило ряд противоречий: между проектируемыми на разных уровнях (рабочая программа дисциплины, отдельный модуль, учебное занятие) целями, ориентированными на формирование компетенций, за которые ответственна учебная дисциплина, и получаемыми результатами, выражаемыми в уровне освоения предметных знаний умений и навыков; между интегративной природой компетенции, требующей согласованного взаимодействия преподавателей разных дисциплин, ответственных за формирование той или иной компетенции, и практическим

отсутствием подобного взаимодействия при проектировании и реализации целей обучения; между практической потребностью преподавателей в алгоритме декомпозиции целей образования, задаваемых на уровне ФГОС ВО, в цели обучения на уровне конкретной дисциплины и трудностями в осуществлении такой декомпозиции в силу неразработанности соответствующего алгоритма. Формулировки целей на уровне рабочей программы и конкретного занятия носят формальный характер, не учитывают реальных условий обучения (78 %), недиагностичны (90 %).

2. Исследование цели как педагогической категории позволило выделить основные характеристики цели в образовании, ее функции и роль в системе образования, а также взаимосвязь цели с другими базовыми понятиями.

Цель в системе образования представляет собой ожидаемый результат, к которому стремятся участники образовательного процесса. Этот результат выражается в изменениях знаний, умений, личностных качеств обучающихся, их отношений, взглядов, ценностных ориентаций, в развитии личности в целом. Объективно необходимыми условиями существования цели и одновременно ее сущностными признаками являются наличие образа будущего результата и потребности субъекта (обучающегося, педагога) к его достижению.

Ключевая роль цели в процессе обучения заключается в том, что она *обуславливает характер процесса обучения* (информационный, репродуктивный, творческий, проектный и др.). Цель выполняет свои основные функции (направляющую и мотивирующую) и вызывает подлинную активность личности в обучении в том случае, когда она ставится человеком самостоятельно, исходя из собственных потребностей и интересов. В этом состоит одно из внутренних противоречий целей обучения – между их объективной природой, поскольку они порождаются обстоятельствами, черпаются из реального объективного окружения, с одной стороны, и субъективным характером их проектирования, ибо цели являются продуктом сознания, рождаются в сознании человека и несут в себе все особенности сознания конкретного человека. Поэтому важнейшая задача заключается в создании условий для того, чтобы обучающиеся формировали опыт само-

стоятельной постановки целей в процессе обучения, становились субъектами образовательных отношений.

Любая цель структурно включает три элемента: объект цели, предмет цели и целевое действие. Целевой *объект* - человек в разных ролевых позициях, на которые предполагается воздействие. Применительно к нашему исследованию объектом цели выступают курсанты – будущие офицеры полиции. Они выполняют разные роли: роль первокурсника и выпускника, обучающегося, члена группы, гражданина страны, члена семьи и др. Целевой *предмет* (предмет цели) – это та сторона личности обучающегося (его качества, особенности деятельности и др.), которая должна быть преобразована в конкретном образовательном процессе. По степени развития предмета цели судят об эффективности педагогического процесса. В нашем исследовании предметом цели являются общекультурные и профессиональные компетенции курсантов. Третий элемент структуры цели – целевое *действие* - обозначает конкретное действие педагога (научить, убедить, сформировать, доказать, усовершенствовать, закрепить, раскрыть, заинтересовать и т.д.), которое он совершает для развития целевого предмета. Целевое действие определяется возможностью полностью завершить его за тот промежуток времени, в течение которого протекает педагогический процесс (отдельное занятие, система занятий, семестр, учебный год и т.д.).

Данное представление об общей структуре цели дает возможность перенести это знание и раскрыть, соответственно, структуру компетенции как цели образовательного процесса.

3. Раскрыто соотношение цели и смежных понятий: результат, функция, задача.

Показано, что цель – это возможность, то есть проект будущего результата, а сам результат – это уже действительность, реальные изменения в предмете цели, которые чаще всего отличаются от цели в одну или другую сторону.

Цель тесно взаимосвязана с понятием функции. Функция – предназначение того или иного процесса, предмета и т.д. (например, функции процесса обучения). Цель образования как планируемый результат достигается посредством реализации объективно присущих

образованию функций (обучения, воспитания, развития). К цели предъявляются определенные требования (конкретность, диагностичность, реальность и др.), в то время как к функции никаких требований не предъявляется.

Задачу можно рассматривать в качестве *средства достижения цели*, а совокупность действий с задачей — *способа достижения цели*. Задача (средство) может быть одна и та же, а способы ее решения — разные. В зависимости от этого возможно большее или меньшее совпадение предполагаемой цели и действительного результата.

С точки зрения *содержательной* различие между этими понятиями состоит в следующем. Содержанием цели является привлекательная для субъекта ценность. Что касается задачи, то ее содержание производно от препятствия, которое необходимо устранить данному субъекту для достижения цели. Цель апеллирует к потребности, к человеческим устремлениям, а задача — к действиям, она требует напряжения, траты энергии, времени, часто — преодоления самого себя.

Поскольку цель отражает привлекательную для субъекта ценность, постольку необходимо добиваться того, чтобы обучающиеся с самого начала обучения были не только ознакомлены с целями, сформулированными во ФГОС, но и чтобы эти цели были приняты ими как лично значимая ценность. В свете компетентностного подхода этот вопрос приобретает особо актуальное звучание. Дело в том, что владение компетенцией объективно предполагает, что личность способна находить новые необходимые знания и умения на основе уже имеющегося у него опыта. А это, в свою очередь, возможно только в том случае, когда знания, умения, навыки и опыт имеют не формальный характер, а присвоены личностью как ценность, имеющая для него значение, как средство, которое необходимо для решения профессиональных задач.

В *генетическом плане* различие между целью и задачей заключается в том, что цель возникает под влиянием первичного, ценностного барьера, когда человек испытывает дефицит предмета потребности, ценности. А задача производна от вторичного, операционного барьера, преграждающего путь к желанному объекту. Задача — это не-

обходимость преодолеть определенный барьер, мешающий достижению цели [133].

На уровне государства это проявляется чаще всего в том, что по мере общественного развития накапливаются противоречия между изменениями, происходящими в жизни, профессиональной деятельности, с одной стороны, и процессами, происходящими в системе образования, с другой стороны. Общество в лице органов управления образованием, образовательных организаций, преподавателей и обучающихся начинает испытывать дефицит знаний, умений и т.д. Осознание этого дефицита есть, по сути, осознание возникшего противоречия. Предмет потребности общества и государства в виде необходимости преобразований осознается и формулируется в виде общегосударственной цели, которая представляется в нормативных документах - Законе об образовании, в требованиях ФГОС ВО и др.

По *функциональному* критерию выделяются следующие различия. Цель выполняет по отношению к субъекту две обязательные функции – направляющую и мотивирующую. Выполняя первую функцию, цель задает вектор движения, определяет его общее направление; что касается мотивирующей функции, то цель задает лишь стартовый мотив, придает первичный толчок движению в направлении цели.

Задача выполняет две обязательные функции – мобилизационно-динамизирующую и регулятивную. Под ее влиянием актуализируются и мобилизуются энергетические ресурсы субъекта, динамический потенциал цели воплощается в действиях, то есть задача вместе с условиями деятельности, ее средствами актуализирует операционные системы личности, ее опыт, знания, умения, способности, регулирует состав и структуру выполняемых действий, их ритм и темп, напряженность. Задача – «архитектор» деятельности. В процессе ее решения человек развивается. Задача трансформирует стремление к цели в мотив и тем самым энергетизирует и динамизирует деятельность.

4. Во *втором параграфе* исследования раскрыты проблемы целеполагания в образовании, предложена технология целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении.

Исследователи едины в том, что целеполагание – это процесс постановки цели, проектирования цели. Технология целеполагания

должна дать ответ на вопрос о том, каков алгоритм проектирования целей образования и обучения.

Изучение данного вопроса показало, что в педагогике существует определенный научный задел, представленный работами как отечественных ученых (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, В.С. Безрукова, А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, В.М. Монахов и др.), так и зарубежных исследователей (Б. Блум, Дж. Гилфорд, Д. Кратволль, Д. Толлингерова и др.). На основе анализа педагогической литературы нами выделено несколько подходов к целеполаганию, имеющих место в системе общего и высшего образования.

В системе общего образования сторонники *первого (уровневого)* подхода рассматривают технологию целеполагания на уровне деятельности педагога как формулирование постепенно усложняющейся системы целей обучения в соответствии с выделенными уровнями усвоения знаний. В рамках этого подхода одни исследователи (И.Я. Лернер) выделяют три уровня (опознание-воспроизведение, применение в знакомой ситуации, творческое применение), другие (В.П. Беспалько) – четыре уровня усвоения знаний (узнавание, воспроизведение, применение, творчество).

Второй подход (*матричный*) предложен О.Е. Лебедевым, который обосновал целостную и многоуровневую технологию целеполагания, охватывающую все ступени общего образования и предполагающую формирование системы целей, включающей: общие цели школьного образования (11 лет); цели отдельных ступеней школьного образования (начальной – 4 года; основной – 5 лет; полной – 2 года); цели класса (1 год).

На каждом уровне (начальная, основная, полная школа) цели формулируются как приобретенные учащимися возможности в решении значимых для них проблем. На первом уровне (уровень элементарной грамотности) – приобретение *возможности успешно учиться в школе* (определяемая способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности); на втором уровне (уровень функциональной грамотности) – приобретение *возможности успешно выполнять различные социальные роли* (члена команды, лидера, испол-

нителя, начинающего гражданина, читателя, слушателя, зрителя и др.); на третьем уровне (уровень общекультурной компетентности) – приобретение *возможности ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и определять собственные жизненные перспективы*. Наряду с этими способностями, соответствующими возможностям каждой ступени образования, технология предполагает формирование личностных способностей к решению проблем самоопределения, самопознания, самореализации.

Таким образом, О.Е. Лебедев обосновывает *технология многомерного и многоуровневого целеполагания*, представляемую в виде «матрицы возможностей (или матрицы целей)» по решению познавательных, коммуникативных, организационных и личностных проблем.

В системе высшей школы известны также два подхода к построению иерархии целей.

Подход В.П. Беспалько и Ю.Г. Татура, которые разработали технологию перевода глобальной цели (формирование гармоничной и всесторонне развитой личности) в иерархическую цепочку подцелей разного уровня таким образом, что на каждом последующем уровне число целей растет, а их формулировки становятся более диагностируемыми. В этом подходе в качестве глобальной цели рассматривалась модель гармоничной и всесторонне развитой личности, которая отвечала требованиям советского общества 80-х годов прошлого века.

Подход В.М. Монахова, предложившего четырехуровневую модель декомпозиции глобальной цели до уровня учебной задачи: компетентностная модель выпускника; сформированность профессиональной компетенции; сформированность умения решать профессиональные задачи; факт решения всех учебных задач, что обеспечивает готовность к решению профессиональной задачи.

В зарубежной педагогике наиболее известная технология целеполагания связана с именем Б. Блума, который предложил таксономию целей обучения, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия). Он под целью понимал точную формулировку путей и способов, под влиянием которых в процессе обучения предполагается изменение мышления (когнитивная область), чувств (аффективная область) и действий (психомоторная об-

ласть). Когнитивная (познавательная) область включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем – всего шесть уровней (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые описаны через деятельность обучающегося.

С учетом имеющихся подходов нами обоснована технология целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении, которая представляет собой многоуровневый алгоритм декомпозиции целей ФГОС ВО до целей учебного занятия.

На *первом уровне* (ФГОС ВО, образовательная программа) алгоритм предполагает следующие последовательные этапы.

Первый этап. Выделяются структурные элементы каждой цели, обозначенной в требованиях ФГОС ВО (то есть общекультурных и профессиональных компетенций) с использованием категорий измерения *знания*. Затем сопоставляются выделенные элементы с категориями измерения знания и определяется, к какой категории знания относится каждый из выделенных элементов цели.

Второй этап. Выделяются структурные элементы цели с использованием категорий измерения *когнитивных процессов*. Далее сопоставляются выделенные элементы с категориями измерения когнитивных процессов и определяется, к какой категории когнитивных процессов относится каждый из выделенных элементов цели.

Третий этап. Полученные результаты вносятся в матрицу в виде крестиков в соответствующих клетках таблицы.

Поскольку компетенция имеет интегративную природу, постольку в ее формировании принимают участие ряд учебных дисциплин и практик. Причем в зависимости от содержания конкретной компетенции это может быть разное число дисциплин – от одной (что также возможно, но только в сочетании с практикой) до десятка и более дисциплин. Компетенция как цель достижима в результате освоения ряда дисциплин и практик.

Однако на уровне отдельной дисциплины можно говорить не о формировании компетенции, а об обеспечении ее формирования в рамках возможностей данной дисциплины. Если компетенция – это результат образования, то формируемые в рамках отдельной дисцип-

лины знания, умения и навыки – это результаты обучения, являющиеся одной из основ той или иной компетенции.

В силу этого на *втором уровне* (рабочая программа дисциплины) осуществляется дальнейшая конкретизация целей путем обращения к связи «цель – содержание обучения». Здесь также выделяются два этапа конкретизации. На первом этапе проектирования курса на основе анализа содержания курса и его модулей выделяются цели всего курса и его отдельных модулей (разделов). Фиксируется уровень, (запоминать, понимать, применять, создавать), на котором должен быть освоен каждый модуль (раздел). На втором этапе конкретизации выделяются цели обучения внутри раздела (темы, учебного занятия).

Цели как планируемый результат учебной деятельности наглядно оформляются в виде таблицы, в которой строки представляют перечень разделов (тем) учебного курса, а столбцы – уровни учебно-познавательной деятельности студентов, которые они должны продемонстрировать по итогам изучения данного раздела (темы) курса.

Выделены четыре концептуальных положения, лежащих в основе проектируемого целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения.

Первое положение – проектирование целей образования и обучения в высшей школе – это процесс обоснованной разработки проекта (продукта) в виде совокупности целей. В контексте проектно-технологического подхода проектирование рассматривается как первая фаза целостного процесса разработки проекта.

Второе положение – в целеполагании следует избегать абсолютизации как социальных ориентаций ("заказ общества"), так и понимания конкретной образовательной организации, студента или преподавателя как самостоятельных величин. Цели образования должны быть гармонизированы, согласованы между собой, непротиворечивы как по вертикали (на разных уровнях образования), так и по горизонтали (цели обучения – цели воспитания – цели развития).

Третье положение. В современном радикально изменяющемся мире необходимо новое реальное целевое самоопределение на всех уровнях системы профессионального образования. Цели, возникающие перед системой высшего образования на современном этапе, от-

личаются существенно большей многомерностью, содержательностью и конкретностью, большей привязанностью к текущим реалиям, в отличие от прежней глобальной цели формирования всесторонне и гармонично развитого человека.

Четвертое положение. Личность человека формируется сама, в результате самостоятельных усилий по осуществлению деятельности познания, общения и т.д., поэтому формирование личности - это сокровенный автономный процесс, в котором школа любого вида и уровня, внешняя и внутренняя среда образовательной организации могут лишь создавать (или не создавать) условия для формирования личности, профессионала и гражданина. Отсюда следует, что высшая школа, также как и другие звенья системы непрерывного образования, может ставить перед собой именно такую цель - создавать благоприятные условия для развития опыта личности будущего специалиста.

В третьем параграфе проведен анализ общекультурных и профессиональных компетенций как целей образования в вузах МВД России. Выявлено, что некоторые специалисты делают вывод о том, что представленные во ФГОС ВО общекультурные компетенции не обязательно формировать, ибо нет строгих критериев и средств их однозначной оценки.

Мы полагаем этот вывод некорректным, так как в педагогике могут иметь место измерения разного рода: количественные и качественные (Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, А.М. Новиков и др.). Применительно к целому ряду общекультурных компетенций количественные методы измерений нецелесообразно и невозможно применить. Здесь подходят в значительно большей мере качественные методы диагностики и, прежде всего, метод экспертных оценок.

Изучение состава общекультурных компетенций по направлению бакалавриата 030900 «Юриспруденция» показало, что для формулирования конкретных компетенций наиболее часто используются два термина – способен и владеет, которые характеризуют деятельностную составляющую общекультурной компетенции (умения и навыки). Большинство остальных глаголов (осознает, стремится, уважительно относится, имеет, обладает, готов, участвует), каждый из которых встречается по два или одному разу, раскрывают общекультур-

ные компетенции, отражающие уровень понимания (социальной значимости профессии), развитую мотивацию к самосовершенствованию, ценностное отношение (к праву). То есть это не деятельностные характеристики (связанные с умениями), а в большей степени когнитивные и мотивационно-ценностные характеристики будущего бакалавра. В этой связи возникает проблема корректного измерения и оценивания ряда общекультурных компетенций, связанных с мотивацией личности.

Анализ содержания и сущности профессиональных компетенций показал, что их суть сводится к умениям, имеющим метапредметный, интегративный характер.

Профессиональные компетенции как цель образования, заданная в требованиях к профессиональной образовательной подготовке выпускника, представляют собой интегративную взаимосвязь смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному виду профессиональной деятельности, и определяют способность личности интегрировать в своем сознании и деятельности знания из разных научных дисциплин; различные виды опыта, в том числе и личностного опыта, учебное содержание, теорию и практику для решения профессиональных задач определенного класса.

В отличие от общекультурных компетенций, профессиональные компетенции четко структурированы и обоснованы: они тесно связаны с областью, видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными задачами.

Глава 4.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Анализ основных подходов к проектированию содержания образования

Проблема проектирования содержания образования была предметом внимания многих исследователей. Можно определенно сказать, что она является сквозной проблемой педагогики, актуальной на каждом этапе развития образования. В связи с этим представляется важным рассмотрение вопроса о том, какие имели место подходы к проектированию содержания образования в педагогике? Это необходимо, на наш взгляд, не только потому, что любое исследование той или иной проблемы объективно требует выявления и изучения того, что уже накоплено к данному моменту в истории науки. Этого требует закон преемственности в развитии науки. Кроме того, исторический взгляд на проблему необходим и для того, чтобы более четко и обоснованно определить место авторского подхода к решению анализируемой проблемы.

Выше мы отмечали, что исследователи выделяют три парадигмы в развитии отечественного образования: знаниеориентированную, культурологическую и компетентностную (И.А. Осмоловская). В рамках каждой парадигмы имели место особенности в целях, содержании и других компонентах образовательного процесса. Рассмотрим в этом контексте основные подходы к проектированию содержания образования в рамках каждой из выделенных парадигм.

Знаниеориентированная парадигма имеет наиболее долгую историю. Начиная с работ Я.А. Коменского в теории и практике обучения эта парадигма была основной. Суть ее заключается в том, что главная цель образования – формирование у обучающихся системы

знаний о мире (природе, обществе, человеке и т.д.). Знания в этой парадигме являются предметом изучения и целью учебного процесса. Средством передачи знаний являются учебные предметы как дидактические аналоги той или иной науки. Например, учебный предмет математика проектировался на основе математической науки. Соответственно формировались и другие предметы. Отбор содержания учебного материала проводился с учетом трех основных факторов: уровня развития соответствующей науки, логики учебного процесса, возрастных возможностей обучающихся.

Содержание образования в этой парадигме представляло собой набор учебных предметов (дисциплин) определенного объема, распределенных по годам обучения (в общеобразовательной школе – по классам; профессиональной – по курсам обучения) [96].

В высшей школе организация образования также имела предметоцентрированный характер, унаследованный сферой образования от классической науки и требующий заполнения всего предметного содержания, по сути, научными дисциплинами. Студент должен знать основы (а нередко и более глубоко) изучаемой дисциплины, где, вследствие логики науки, включено немало материала, который не имеет или мало имеет отношения к осваиваемой профессии, либо, на данном этапе своего развития, студент еще не может соотнести в своем сознании получаемую информацию с будущей профессией. В результате он изучает много, перегружен дисциплинами, а в его профессиональный метод большинство из этого не укладывается.

В итоге в лучшем случае, формируется образ отдельных научных дисциплин, однако целостной картины будущей профессиональной деятельности, в которую органично вплетены все полученные знания, как правило, не получается. В результате выпускник высшей школы может обладать предметными знаниями и умениями и в то же время не быть компетентным в решении профессиональных ситуаций и задач, поскольку у него не сформированы умения актуализировать и использовать в нужный момент основные понятия, законы и положения отдельных дисциплин во взаимосвязи с таковыми других дисциплин, в качестве средства решения профессиональных ситуаций и задач.

В недрах знаниеориентированной парадигмы с начала 1980-х годов усилиями И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского была разработана *культурологическая концепция* содержания образования, в которой воплощалась идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. С дидактической точки зрения социальный опыт рассматривался как «совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности» [70, с. 41]. Для анализа содержания социального опыта как совокупности средств и способов деятельности взят отдельный акт целенаправленной деятельности, осуществляемый личностью. В результате было установлено, что в социальном опыте в целом и в каждом акте деятельности как генетической клеточке опыта можно выделить четыре основных разнородных элемента культурного опыта: знания о различных областях действительности; опыт выполнения известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека.

Остановимся кратко на содержании обозначенных элементов опыта. Каждый акт целенаправленной деятельности предполагает предварительное знание о ее цели, способах и результатах. Соответственно, первым элементом социального опыта являются уже добытые обществом знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности. Знания по своей природе неоднородны и включают несколько видов: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические знания, оценочные знания. Эти виды знаний взаимосвязаны и только в совокупности обеспечивают выполнение ими своих функций в жизни людей. Основные функции знаний – онтологическая (служить основой представлений о действительности); ориентировочная (выполнение роли ориентира при определении направления практической или духовной деятельности); оценочная (служить базой для формирования отношений к объектам действительности) [70, с. 44-45].

Однако ни сами знания как методологическая, ориентировочная основа деятельности, ни непосредственно знания о способах деятельности еще не обеспечивают умения ими пользоваться реально. Чтобы овладеть способом деятельности, чтобы знание о нем превратилось в навык или умение, необходимо способ деятельности реально осуществлять и тем самым приобрести опыт его практической реализации. Поэтому вторым элементом социального опыта является приобретенный индивидом опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, то есть *опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на нее*. «Умение или навык – это единство знания о способе деятельности и опыта его реализации», – пишет И.Я. Лернер [70, с. 46].

В связи с этим заметим, что И.Я. Лернер отмечает особое, самостоятельное значение опыта осуществления способов деятельности, без наличия которого нельзя говорить о воспроизведении культуры. Причем он в равной мере имеет в виду два вида способов деятельности: способы познания действительности и способы практического воздействия на действительность.

Специфическим элементом социального опыта является *опыт творческой деятельности*, то есть опыт переноса способов деятельности, преобразования их соответственно новой ситуации, извлечения способов из одной области для применения их в кардинально другой. Опыт творческой деятельности призван «обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности» [70, с. 48]. Процессуальными чертами или содержанием опыта творческой деятельности являются: самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение структуры объекта; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения). Особенность этих черт творческой деятельно-

сти состоит в том, что нельзя создать предварительных жестких схем такой деятельности, поскольку нельзя предусмотреть виды, характер и степень сложности возможных новых проблем, нельзя предвидеть способы решения еще не возникших проблем. Этот опыт можно приобрести лишь в процессе реального поиска решения новых проблем, при котором требуется осуществление переноса, комбинация, преобразование способов деятельности, умение видеть проблему и т.д. Такая деятельность индивидуальна, а ее опыт всегда специфичен в соответствии со своеобразием личности, осуществляющей творческую деятельность.

Опыт творческой деятельности представляет собой особое содержание, отличающееся от содержания первых двух элементов, от знаний и опыта осуществления, воспроизведения уже известных способов деятельности. Опыт творческой деятельности составляет третий элемент социального опыта.

Четвертый элемент социального опыта составляет *опыт эмоционально-ценностного отношения людей друг к другу и к миру, опыт эмоциональной воспитанности*, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм. Этот опыт включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества или его социального слоя и отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и объектами, на которые он направлен. Он обуславливает волевую, моральную, эстетическую реакции на окружающую индивида действительность и его собственные проявления. Опыт эмоциональной воспитанности тесно связан с системой социальных потребностей.

Эмоция всегда переживание, и последнее, как сторона сознания, как форма отражения действительности всегда отличается от познавательных процессов. Относительная независимость эмоций от других сфер человеческой деятельности, например, от интеллектуальной, неизменно и быстро сказывается на физиологических процессах, на обмене веществ, в то время как ощущения, восприятие и мышление существенно на биологические процессы не влияют. Самостоятельность эмоциональной сферы проявляется и в том, что обусловленная ею мо-

тивация отбирает и отсеивает всю поступающую извне информацию, извлекая все, адекватное мотивам [70, с. 57-60].

Далее И.Я. Лернер определяет структуру содержания образования школьников. Поскольку цель общего образования состоит в подготовке молодого поколения к воспроизведению и развитию накопленной обществом культуры, его социального опыта, постольку автор делает вывод о том, что структура содержания образования должна соответствовать структуре содержания социального опыта. Отсюда он определяет содержание образования как «педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование всесторонне, гармонически развитой личности, подготовленной к участию в воссоздании (сохранении) и развитии культуры» [70, с. 67].

Из этого определения автор делает пять важных выводов. Первый вывод состоит в том, что не только все содержание образования включает все четыре элемента, но и каждый учебный предмет, каждая учебная тема (в подавляющем большинстве случаев) воплощает в себе все четыре элемента. Второй вывод – каждая тема и отдельный урок предполагает выделение от двух до четырех целей, охватывающих все элементы содержания образования: обеспечение знаний, формирование умений, опыта творческой деятельности, воспитание отношений. Третий вывод – система интеллектуальных и практических навыков и умений должна быть равноправной частью программы, предусмотренной содержанием и структурой учебников и обеспеченной практикой школьного обучения. Четвертый вывод – по каждому предмету необходимо выяснить содержание творческой деятельности в определенной системе, ее объем и разработать средства для усвоения этого содержания учащимися. При этом подчеркивается, что это содержание должно стать неременной частью программы учебника, воплощено в учебных пособиях и реализовано в учебном процессе. Пятый вывод – о необходимости выявления воспитательных возможностей каждого учебного предмета в определенной системе [70, с. 67-69].

Общий вывод, к которому приходит И.Я. Лернер, заключается в том, что «для того чтобы обеспечить разные продукты обучения, необходимо организовать разные виды деятельности учащихся в соответствии с характером и природой различных элементов содержания» [70, с. 70].

Как видим, в концепции И.Я. Лернера были заложены идеи, очень близкие к тем, о которых говорят сегодня сторонники компетентностного подхода. Прежде всего, это идея о том, что структура содержания образования должна включать все элементы содержания социального опыта. Причем обратим внимание на то, что из четырех элементов, входящих в структуру содержания образования, три прямо относятся к опыту личности: опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения. Акцент на опыте важен, ибо именно его наличие в разных видах деятельности является основой подготовленности личности обучающегося к воспроизводству и развитию культуры.

Следующая идея, заслуживающая внимания в контексте нашего исследования, – это мысль автора о необходимости включения всех элементов содержания образования на всех уровнях его представления: учебный план, учебные программы по предметам, учебники и учебные пособия, отдельные темы и виды занятий. И третья позиция – это идея о том, что разные элементы содержания требуют для своего освоения личностью применения соответствующих методов обучения и их совокупности. Формирование знаний требует сообщающих методов обучения; формирование опыта осуществления способов деятельности требует методов, предполагающих выполнение упражнений, решения типовых задач и т.п.; формирование опыта творческой деятельности обязательно предполагает решение проблемных задач. Что касается усвоения опыта эмоционального отношения, то он требует также специфических способов, основным среди которых является создание ситуаций переживания.

Как мы уже отмечали, эта концепция не была внедрена в систему образования на государственном уровне, и потому некорректно говорить о ней как парадигме развития образования, в том числе и содержания образования. Вместе с тем она придала определенный им-

пульс исследованиям в области содержания образования, явилась одной из предпосылок внедрения компетентностной парадигмы.

Попытка выйти за пределы знаниевой парадигмы была предпринята и в *концепции инвариантно-деятельностной организации содержания общего образования*, предложенной В.С. Ледневым. В его концепции основой отбора содержания образования является не дидактически адаптированный социальный опыт, а деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, практико-преобразовательная, физическая, эстетическая [69, с. 76-81]. Эти виды деятельности являются основными или базисными.

Познавательная деятельность обеспечивает формирование, хранение и функционирование необходимых образов реальности. Совокупным предметом познавательной деятельности является вся реальность, ее продуктом – научное знание. Основным критерием выделения этой стороны деятельности в качестве ее базисного инвариантного компонента является то обстоятельство, что без моделирования реальности, без передачи последующим поколениям и умножения знания никакая деятельность невозможна, так как она основана на информационных процессах получения, хранения, преобразования и использования информации.

Продуктом ценностно-ориентационной (или целемотивационной) деятельности для индивида является его направленность, а совокупным объектом – вся деятельность.

Коммуникативная деятельность связана с общением, взаимодействием субъектов. Для индивидуального субъекта речь идет о взаимодействии с социумом. Необходимым условием, средством общения являются языки и средства коммуникации, позволяющие вещественно закреплять, хранить и передавать информацию.

Преобразовательная деятельность – это операционно-инструментальная сторона, входящая в любой реальный вид деятельности.

Физическая деятельность также является неотъемлемой стороной, инвариантной частью любого вида реальной деятельности человека.

Эстетическая деятельность есть инвариантная сторона деятельности индивида без учета ее предметного расчленения, когда она объ-

ективируется в конкретных видах потребительской или производственной, репродуктивной или продуктивной художественной деятельности в области литературы, живописи, музыки и др.

Каждая из выделенных базисных инвариантных сторон деятельности не существует вне других, то есть каждая из этих сторон – лишь проекция целого – человеческой деятельности, ее особый аспект. В силу этого всякая конкретная деятельность одновременно является и познавательной, и преобразовательной, и ценностно-ориентационной, и общением, и эстетической, и физической. Эти шесть инвариантных базисных сторон деятельности являются взаимопересекающимися и при этом входят в любой конкретный (в предметном отношении) вид деятельности.

Опираясь на эту концепцию структуры деятельности, а также учитывая, что функциональные механизмы психики и типологические свойства личности формируются опосредованно, В.С. Леднев пришел к выводу, что одним из главных направлений всестороннего образования человека является формирование положительных качеств, соответствующих инвариантным базисным компонентам структуры деятельности. К этим базисным сторонам культуры, базисным положительным качествам человека относятся: познавательная культура; нравственная культура; трудовая культура; эстетическая культура; коммуникативная культура; физическая культура. Формирование каждой из сторон культуры личности, ее опыта осуществляется в процессе общего образования в целом, то есть не только в цикле учебных предметов, выделенных по соответствующему доминантному признаку, но и во всех остальных учебных предметах. Каждый из базисных компонентов включается в учебный процесс (и в содержание образования) двояко: во-первых, это учебный курс, цикл учебных дисциплин, имеющих соответствующую доминантную направленность, во-вторых, это сквозные составляющие общего образования в целом, выступающие в качестве компонентов всех учебных курсов [69, с. 82].

Для нашего исследования важен и вывод В.С. Леднева о том, что необходимость формирования разных сторон личности влияет на структуру содержания образования по-разному. Так, В.С. Леднев выделяет в структуре личности три стороны: механизмы психики; опыт

личности; типологические свойства и индивидуальные качества. Он отмечает в этой связи, что:

«а) для формирования одних сторон личности (формирование умственной, нравственной, коммуникативной, трудовой, эстетической и физической культуры) обязательно выделение самостоятельных учебных предметов...»;

б) для формирования других сторон личности (памяти, воли и т.д.) не требуется особых учебных предметов, но при этом оно особенно чувствительно к технологии, к формам и методам обучения [69, с. 66].

Итак, анализ концепции В.С. Леднева позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, определяя личность как основную цель образования, автор выделил инвариантные базисные положительные качества личности, соответствующие базисным инвариантным компонентам структуры деятельности (познавательная, нравственная, коммуникативная и др. культуры), которые формируются в процессе изучения не только отдельных специальных дисциплин, но и всех других предметов. Во-вторых, важную роль в их формировании играют формы и методы обучения, то есть технологическая сторона учебного процесса. В-третьих, эти положительные качества личности могли бы стать основой для систематизации широкого круга базисных компетенций, предлагаемых в современных исследованиях.

Требуется рассмотрения вопрос о том, что объединяет и, наоборот, в чем различие двух концепций формирования содержания образования, изложенных выше. Объединяет эти теории, на наш взгляд, то, что они ведут к одному и тому же результату – структуре содержания общего образования, обосновывают, по сути дела, тот набор предметов, который изучается в школе. Отличие же состоит в основаниях концепций. Первая исходит из содержания и структуры социального опыта, основные элементы которого должны быть предметом изучения в школе; вторая – из структуры личности, в которой наряду с другими компонентами выделяется опыт личности, ее инвариантно-деятельностные характеристики. Обратим внимание на то, что в обеих концепциях речь идет об опыте – социальном или личностном.

Культурологический и инвариантно-деятельностный подходы как основа определения содержания образования получили развитие в

концепции проектирования содержания образования, предложенной А.М. Новиковым [85]. В чем это выразилось?

Для ответа на вопрос рассмотрим подробнее позицию А.М. Новикова. Он рассматривает культуру в самом общем виде как состоящую из двух структурных компонентов: объективный компонент и субъективный компонент культуры.

Объективный компонент культуры - это созданные человечеством материальные и духовные ценности. Эти ценности человек осваивает посредством непосредственных ощущений, наблюдений, восприятий и т.п. Но основной способ освоения культуры – посредством различных форм общественного сознания. Общественное сознание – это отражение общественно-исторического бытия человечества в идеологической жизни общества.

Выделяют девять форм общественного сознания: язык, обыденное сознание, право, мораль, политическая идеология, наука, искусство, религия, философия. Формы общественного сознания и являются **основаниями содержания образования** в части освоения обучающимся *объективных* компонентов культуры.

В индустриальную эпоху в основу содержания образования были положены научные знания, ибо наука являлась центром организации всего общества. Опора на науку, научные знания в различных областях (прежде всего естественнонаучное и техническое знание) были востребованы в первую очередь, ибо это было основой решения глобальной проблемы человечества – проблемы голода. Поэтому в построении содержания образования был сделан перекося именно в эту сторону.

Но, по мнению А.М. Новикова, на современном этапе общественного развития ситуация коренным образом изменилась, и не только науки, но и все формы общественного сознания в структуре образования должны быть отражены как *равнозначные*.

Мысль о том, что все формы общественного сознания должны быть отражены в содержании образования как равнозначные, является ключевой. Мы полагаем, что она может быть выражена в виде закономерности и соответствующего принципа, регулирующего отбор и структурирование содержания образования.

Закономерность может быть сформулирована следующим образом: структура содержания образования с точки зрения отражения объективных компонентов культуры включает взаимосвязанную и равнозначную совокупность всех форм общественного сознания.

Из этой закономерности следует принцип отбора содержания образования, который мы формулируем как *принцип равнозначного отражения в содержании образования всех форм общественного сознания*.

Выдвигая эту концепцию структурирования содержания образования, А.М. Новиков считал, что она (концепция) касается любого содержания образования, независимо от уровня, направления, вида и т.п. Поэтому сформулированный нами принцип отбора содержания образования регулирует этот процесс и на уровне общего образования, и на уровне профессионального и высшего образования, а также дополнительного образования.

Равнозначность представления всех форм общественного сознания не означает их равенство по объему, структуре, последовательности представления и т.д. Равнозначность предполагает, что все формы общественного сознания одинаково значимы для полного освоения человеком культуры человечества, то есть все эти формы должны быть обязательными элементами содержания образования. При этом, в зависимости от уровня, вида, направленности образования, конкретное наполнение этих форм общественного сознания будет различным.

Формой хранения, выражения, трансляции общественного сознания являются знания. Знание в широком смысле – это продукт познания. Выделяют общественные знания и индивидуальные знания. Общественные знания – продукт общественно-исторического познания. Они существуют в книгах, Интернете, библиотеках и т.п., независимо от конкретного человека. Индивидуальные знания – это знания, которыми обладает конкретный человек, это знания, принадлежащие человеку.

Субъективный компонент культуры – это сущностные силы каждого человека: его знания, умения, навыки, эмоции, воля, мотивация, мировоззрение и др. Этот компонент также является основанием отбора содержания образования. Взаимосвязи объективного и субъек-

тивного компонентов культуры проявляются в том, что формирование субъективного компонента происходит на основе освоения объективных компонентов: науки, морали, религии и др.

Субъективные компоненты культуры осваиваются обучающимся в процессе образования, естественно, на основе объективных компонентов культуры, в первую очередь, на основе общественного сознания – морали, права, науки и т.д. посредством освоения общественных знаний, а также на живых примерах поведения конкретных людей – педагогов: родителей, воспитателей, учителей и т.д.

Далее А.М. Новиков подробно останавливается на характеристике объективных и субъективных компонентов культуры [85, с.114].

Чем привлекательна концепция формирования содержания образования, предложенная А.М. Новиковым? Каковы ее особенности? Что общего и отличного этой концепции и концепций И.Я. Лернера, В.С. Леднева? Попробуем разобраться.

Во-первых, в концепции А.М. Новикова привлекает ее обобщенный, интегративный, целостный характер. Он состоит в том, что речь идет об основах проектировании содержания образования, которые являются общими для любого образования, независимо от уровня, направленности и т.д. Такой общей концепции проектирования содержания образования еще не было в педагогике.

Интегративность концепции состоит и в том, что культура как основание содержания образования рассматривается в единстве двух компонентов – объективного и субъективного.

Во-вторых, четко обоснован состав каждого компонента и соответствующие основания отбора содержания образования. Объективный компонент культуры, отражающий материальные и духовные ценности человечества, представлен основными формами общественного сознания (их девять), являющимися способами освоения культуры человеком. Эти девять форм общественного сознания являются основаниями отбора содержания образования в части освоения объективного компонента культуры. Причем все формы общественного сознания являются равнозначными в том смысле, что они обязательно должны быть отражены в содержании образования.

Как видим, автор предлагает отойти от доминирующей ориентации на то, что в содержании образования должны быть представлены только научно обоснованные знания. Наряду с наукой, содержание образования должно включать и остальные формы общественного сознания, имеющие место в жизни любого общества и человека.носителем каждой формы общественного сознания являются общественные знания.

В-третьих, важно отметить, что А.М. Новиков четко выделяет основания содержания образования и в части освоения субъективного компонента культуры. Субъективный компонент культуры – это сущностные силы каждого человека: его знания, умения, навыки, эмоции, воля, мотивация, мировоззрение и др. Здесь необходимо акцентировать внимание на том, что субъективный компонент культуры – это сущностные силы каждого человека. Что это за силы? Что входит в сущностные силы каждого человека?

Заслуга А.М. Новикова не только в том, что он одним из первых обосновывает, что основанием отбора содержания образования являются не только культура, представленная через совокупность форм общественного сознания в виде общественных знаний, но и сам человек, его сущностные силы. Это одна сторона вопроса. Другая состоит в том, что он убедительно раскрывает природу сущностных сил человека, опираясь при этом на данные философии, психологии, педагогики и других наук.

В-четвертых, А.М. Новиков показывает взаимосвязь обоих компонентов культуры, которая проявляется в том, что формирование субъективного компонента происходит на основе освоения объективных компонентов (науки, морали, религии и др.) посредством освоения общественных знаний. Но субъективный компонент культуры формируется не только в процессе целенаправленного образования. Есть и второй путь - на живых примерах поведения конкретных людей – педагогов: родителей, воспитателей, учителей и т.д.

Что является основанием отбора содержания образования в части освоения субъективного компонента культуры? Таким основанием является структура личности, обоснованная К.К. Платоновым и включающая три подструктуры: направленность личности, опыт лич-

ности, психические процессы. Получается, что основаниями содержания образования человека (развития его жизненного опыта) в аспекте освоения субъективных компонентов культуры являются три составляющие: *развитие направленности личности* – содержание *воспитания*; *развитие опыта* – содержание *обучения*; *развитие психических процессов* – содержание *развития*.

Как видим, основанием содержания воспитания является направленность личности; содержания обучения – опыт личности; содержания развития – психические процессы.

Таким образом, основаниями содержания образования в части освоения объективного компонента культуры являются девять форм общественного сознания (язык, обыденное сознание, право, мораль, наука, искусство, религия, философия). Эти формы общественного сознания представлены в виде общественного знания. Общественные знания отражают и представляют ту или иную форму общественного сознания. Например, наука отражается в общественных знаниях по различным отраслям (математика, физика, химия и др.). Точно также общественные знания в области права, религии и др.

Индивидуальные знания – это знания, которыми обладает тот или иной конкретный человек.

В идеале, если человек осваивает все общественные знания, то эти два вида знания совпадают. Но очевидно, что это невозможно, ибо один человек не в состоянии овладеть всем знанием, которое выработало человечество. Поэтому индивидуальное знание всегда ограничено, во-первых, объективно ограниченными возможностями отдельного человека; во-вторых, индивидуальными особенностями конкретного человека: один стремится и непрерывно самосовершенствуется, другой – даже начальную школу может не закончить и т.п. Сколько людей, столько и вариантов индивидуального знания.

Но для нас важно не только это, даже не столько различия подобного рода между общественным и индивидуальным знанием. Важно отметить следующее. Индивидуальный компонент культуры включает, кроме знаний, еще и другие элементы: умения, навыки, опыт, направленность, внимание, мышление и др. В общественном компоненте эти элементы существуют в виде научного, религиозного,

обыденного и других видов знания. Эти знания фиксируются в разных формах, на разных носителях и т.п. В том числе речь идет и о знаниях, умениях, опыте, компетенциях и т.п.

Объективный компонент культуры в этом смысле – это зафиксированное, «мертвое» знание, которое начинает «жить» только в том случае, когда человек его присваивает и применяет для решения тех или иных задач.

Возникает вопрос о том, где и как фиксировать индивидуальный компонент культуры как основание содержания образования?

Это вопрос, на который пока нет убедительного ответа, хотя в педагогике предпринимались попытки включения индивидуального компонента культуры в содержание образования (например, включение в учебный план курса «Человековедение» или курсов «Психология личности», «Педагогика индивидуальности» и др.). Но это, во-первых, единичные случаи, а во-вторых, внедряемые курсы – по сути авторские курсы, каждый из которых специфичен. Отсутствие общей основы разработки субъективного компонента культуры как сущностных сил человека – существенный пробел существующих концепций. А.М. Новиков, предлагая подробную характеристику субъективного компонента культуры в виде описания оснований содержания воспитания, содержания обучения, содержания развития, создает основу для разработки целостного курса педагогики, в котором будут взаимосвязаны теория воспитания, теория обучения и теория развития личности.

Нам представляется, что концепция оснований содержания образования, предложенная А.М. Новиковым, вполне согласуется с концепцией современных ФГОС ВО. Дело в том, что требования к результатам образования, сформулированные как общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, есть не что иное, как отражение субъективного компонента культуры в целях образования. Ведь все компетенции относятся к личности. Вопрос заключается лишь в том, насколько полно в компетенциях представлены сущностные силы личности – ее интеллектуальная, волевая, эмоциональная, мотивационная и другие сферы?

А все остальное (требования к структуре и условиям) можно рассматривать как отражение объективных компонентов культуры. Здесь также вопрос заключается в том, чтобы выяснить, насколько полно отражен объективный компонент культуры во ФГОС?

Таким образом, анализ различных концепций проектирования содержания образования позволяет сделать следующие **выводы**:

В проектировании содержания образования выделяются четыре подхода: знаниевоориентированный, культурологический, инвариантно-деятельностный, интегративный.

Главная цель *знаниевоориентированного подхода* (Я.А. Коменский и др.) - формирование у обучающихся системы знаний о мире (природе, обществе, человеке и т.д.). Знания в этой парадигме являются предметом изучения и целью учебного процесса. Средством передачи знаний являются учебные предметы как дидактические аналоги той или иной науки.

Основная цель *культурологического подхода* (И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.) – формирование гармонически и всесторонне развитой личности, готовой к участию в воссоздании и развитии культуры. Содержание образования рассматривается как педагогически адаптированная система знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности.

Инвариантно-деятельностный подход (В.С. Леднев) в качестве ведущей цели рассматривал подготовку человека к осуществлению базисных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной, практико-преобразовательной, физической, эстетической. Содержание образования рассматривается как система учебных предметов, форм и методов обучения, направленных на формирование познавательной, нравственной, трудовой, эстетической, коммуникативной и физической культуры личности.

Интегративный подход (А.М. Новиков) имеет целью развитие сущностных сил каждого обучающегося (знания, умения, навыки, эмоции, воля, мотивация, мировоззрение и др.) на основе освоения различных форм общественного сознания. Содержание образования рассматривается как отражение культуры в единстве двух его компо-

нентов – объективного и субъективного. Объективный компонент культуры, отражающий материальные и духовные ценности человека, представлен основными формами общественного сознания (язык, обыденное сознание, право, мораль, политическая идеология, наука, искусство, религия, философия), являющимися способами освоения культуры человеком. Формы общественного сознания являются равнозначными основаниями отбора содержания образования в части освоения объективного компонента культуры.

Формирование субъективного компонента происходит: а) на основе освоения объективных компонентов (науки, морали, религии и др.) посредством освоения общественных знаний; б) на живых примерах поведения конкретных людей – педагогов: родителей, воспитателей, учителей и т.д.

Интегративная концепция оснований содержания образования вполне согласуется с требованиями современных ФГОС ВО, поскольку требования к результатам образования, сформулированные как общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, есть не что иное, как отражение субъективного компонента культуры в целях образования.

4.2. Инновационный опыт проектирования содержания компетентностно-ориентированного обучения

Как показывает анализ реальной практики образования, учебные планы подготовки бакалавров (специалистов) состоят из циклов дисциплин и разделов. Набор дисциплин в каждом цикле определяется теми видами профессиональной деятельности, с которыми будет иметь дело выпускник, а содержание программ определяется задачей наиболее полного и глубокого изучения каждой учебной дисциплины. Несмотря на то, что в рабочих программах дисциплин составляются матрицы соответствия дисциплины и формируемых в ее рамках компетенций, этот процесс носит, чаще всего, формальный характер. Преподаватели проводят это соответствие «на глазок».

При этом компетенции, будучи запланированными, тем не менее, формируются в значительной мере стихийно, ибо каждый преподава-

тель ответственен только за результаты обучения по его дисциплине. За формирование и контроль сформированности компетенций несет ответственность структура (кафедра, образовательная организация).

При такой системе планирования в содержание обучения могут попасть дисциплины, не отвечающие потребности формирования выделенных компетенций. А может быть и обратное – пропущены дисциплины, которые действительно необходимы для формирования заданных компетенций.

Необходим подход к проектированию содержания процесса подготовки выпускников, при котором отбор той или иной информации, определение ее целесообразности осуществлялись бы комплексно, исходя из заданных во ФГОС компетенций как результатов освоения образовательной программы, а также с учетом требований работодателей. При этом подчеркнем, что основной ориентир – это требования ФГОС ВО к результатам освоения образовательной программы.

Таким образом, основная задача заключается в том, чтобы разработать технологию перехода от компетенций к формирующим их дисциплинам. Для поиска ее решения следует обратиться к инновационному опыту высшей школы как одному из важнейших источников нового научного знания. Для этого мы проанализировали материалы, содержание ведущих журналов, в которых освещается опыт высшей школы (Высшее образование в России, Высшее образование сегодня, Инновации в образовании и др.), а также материалы научно-практических конференций, посвященных проблемам реализации компетентностного подхода в системе высшего образования.

В работе исполнительного директора Ассоциации классических университетов России Е.В. Караваевой [60] предлагаются методика и пошаговый алгоритм создания образовательных программ, адаптированных к требованиям ФГОС 3+. Алгоритм включает десять следующих шагов.

1. Определение востребованности программы. Обеспечение доступа к необходимым ресурсам.

2. Определение основных параметров программы, общих и профессиональных компетенций. В этом пункте обратим внимание на то, что необходимо описать компетенции (универсальные, общепрофес-

сиональные и профессиональные) по уровням освоения (или этапам) и планируемым измеримым результатам обучения, например, путем составления «карты компетенций». Для каждого результата обучения формулируются дескрипторы (показатели), показывающие успешность достижения обучающимся данного результата обучения.

3. Проектирование первого варианта структуры программы. Здесь необходимо поставить в соответствие каждому планируемому результату обучения учебный элемент или образовательную технологию. Далее разные учебные элементы оптимально объединяются в модули (обеспечивающие достижение определенных уровней освоения компетенции) или в дисциплины (обеспечивающие «целостные» знания).

4. Определение объема (трудоемкости) основных компонентов программы, выраженного в зачетных единицах (кредитах).

5. Определение методов преподавания и организации самостоятельной работы обучающихся, образовательных технологий. Здесь необходимо предусмотреть широкий спектр методов преподавания и организации самостоятельной работы.

6. Определение видов и форм контроля (аттестации) обучающихся.

7. Уточнение объема (трудоемкости) каждого модуля в зачетных единицах (кредитах) и определение последовательности освоения модулей (составление основного учебного плана).

8. Анализ составленного основного учебного плана на предмет обеспечения обучающимся возможности освоения требуемых компетенций в рамках проектируемой образовательной программы (запуск «обратной связи»). Для этого предлагается, например, составить матрицу соответствия всех запланированных результатов обучения (из «карт компетенций») структурным элементам основного (базового) учебного плана и образовательным технологиям.

9. Разработка рабочих программ модулей, определение необходимого количества часов контактной работы студента с преподавателем и количества часов самостоятельной работы студента (по каждому модулю), составление рабочих учебных планов по каждому году обучения.

10. Реализация образовательной программы, определение сбалансированности элементов программы, мониторинг и внесение из-

менений. Здесь рекомендуется проводить регулярный мониторинг реализации программы и ее отдельных компонентов, используя анкеты для студентов и преподавателей.

Как видим, Е.В. Караваева предлагает четкий обобщенный алгоритм составления образовательной программы, включающий десять шагов – от обоснования социальной значимости программы до ее реализации и мониторинга. Этим алгоритмом пользуются большинство разработчиков образовательных программ.

Однако первый опыт реализации такого алгоритма выявил ряд болевых точек, на которые обращает внимание Н.В. Соснин. По его мнению, «известная неопределенность структуры содержания обучения, задаваемая стандартом, приводит к тому, что для формулирования новых результатов обучения используется традиционный дисциплинарный язык, который плохо подходит для реализации задачи освоения компетенций и формирования в итоге социально-профессиональной компетентности выпускника» [120, с. 20]. Эта трудность является, по его мнению, следствием использования такого механизма трансляции компетенций в содержание обучения (рекомендованного инструкцией Координационным советом УМО и НМС), как матрица соответствия заданных в стандарте компетенций дисциплинам учебного плана. Данная матрица непродуктивна, ибо при этом не указывается системно организованная целенаправленная деятельность, необходимая для поэтапного освоения профессиональных компетенций и воспитания социально-профессиональной компетентности выпускника. Конкретно это выражается в том, что: а) имеет место потеря системности процесса обучения, компетенции оказываются «причаленными» к разным дисциплинам и к разному их количеству в образовательных программах одного направления; компетенции формируются хаотично, вне определенной целенаправленной и последовательной организации процесса обучения; б) в процессе заполнения матрицы имеет место дробление компетенций на составные части, что противоречит смыслу компетенции как интегративной, междисциплинарной и надпредметной категории [120, с. 21].

Этот вывод автора требует специального внимания, поскольку он представляется спорным. Главное противоречие, которое здесь

выделяет автор, это противоречие между интегративной природой компетенции и дискретным характером ее представления в соответствующих матрицах. Но можно поставить вопрос – а есть ли здесь противоречие?

Любое интегративное образование для его изучения, формирования требует знания о составе и структуре этого образования. Только вычленив составные элементы компетенции (или его компоненты), можно выстроить и соответствующие технологии его формирования. В противном случае мы окажемся в ситуации, когда компетенция будет представляться как своего рода «черный ящик». Разные компоненты компетенции требуют различных средств их формирования. Например, знаниевый компонент формируется в процессе освоения обучающимися соответствующей системы знаний в процессе изучения одной или нескольких дисциплин. Мы полагаем, что интегративный характер компетенции не означает, что в ее формировании должны принимать участие обязательно несколько дисциплин. В зависимости от вида компетенции может быть и так, что за ее формирование будет отвечать одна дисциплина. Кроме того, анализ требований ФГОС ВО показывает, что есть целый ряд компетенций, формирование которых возможно благодаря использованию соответствующих форм и методов обучения и воспитания, то есть независимо от содержания осваиваемой дисциплины. В то же время надо отметить, что чаще всего формирование компетенции предполагает освоение ряда дисциплин. В этом смысле модуль (как взаимосвязанная совокупность дисциплин) можно рассматривать как адекватный дидактический механизм формирования компетенций.

Следующее замечание по поводу матрицы соответствия: «процедура установления соответствия компетенций и дисциплин в матрице предполагает наличие некой исходной структуры дисциплин» [120, с. 21]. Это, по мнению автора, свидетельство того, что «в компетентностной модели в качестве исходной берется дисциплинарная модель содержания». Автор утверждает, что «предметно-содержательная логика последней не соответствует логике достижения результатов в компетентностной модели» [120, с. 21].

Еще один недостаток, выделяемый автором – «заданный в мат-

рице способ распределения целостных результатов по дисциплинам затрудняет проектирование системно-деятельностного процесса еще и потому, что большой коллектив преподавателей, разрабатывающих содержание дисциплин, модулей, практик, не связывается одной командой» [120, с. 21]. Процесс идет по традиционной схеме, когда преподаватели вписывают заявленные компетенции в существующие дисциплины.

Исходя из этих выявленных недостатков автор делает вывод о том, что применяемая в массовой практике матрица соответствия заданных в стандарте компетенций дисциплинам учебного плана «не задает структуру процесса и содержания обучения для целенаправленного освоения компетенций» [120, с. 21]. Кроме того, отмечается нерешенность таких вопросов, как: кто регламентирует процесс освоения компетенций и поэтапного формирования компетентностей? Кто и когда фиксирует достигаемые уровни? Кто несет ответственность за формирование в итоге социально-профессиональной компетентности выпускника?

Один из вариантов, позволяющих в определенной мере минимизировать отмеченные недостатки, предлагается в Оренбургском государственном университете, где разработана технология модульного построения образовательных программ с учетом потребностей рынка труда [100]. Она представляет собой шесть взаимосвязанных этапов:

- 1) разработка карты профессиональной деятельности выпускника и выявление актуальных компетенций;
- 2) проектирование модулей образовательной программы и формирование учебного плана;
- 3) проектирование образовательных технологий и оценочных средств;
- 4) разработка рабочих программ модулей образовательной программы;
- 5) разработка модульной образовательной программы;
- 6) разработка учебно-методических комплексов модулей [99, с. 87].

На первом этапе формируется карта профессиональной деятельности выпускника, которая представляет собой структурированное описание планируемой профессиональной деятельности будуще-

го специалиста. Это описание включает: указание основной цели, видов и задач профессиональной деятельности, а также систему профессиональных умений, профессиональных знаний и опыта деятельности в учебно-профессиональных ситуациях, необходимых работнику для выполнения деятельности в данной профессиональной сфере. Форма представления карты показана в таблице 12.

Таблица 12

Карта профессиональной деятельности выпускника

Направление подготовки

Специальность — -----шифр, наименование-----

Основная цель: _____

Вид профессиональной деятельности	Профессиональные задачи	Профессиональные умения (уметь)	Профессиональные знания (знать)	Опыт практической деятельности в учебно-профессиональных ситуациях
А (наименование вида профессиональной деятельности)	А1 – задача (трудовая функция)	А 1.1 – А 1.2 – А 1.3 – и т.д.	1. ... 2. - ... 3. - ... и т.д.	1 – 2 – 3 – и т. д.
	А2			
	и т.д.			

Карта профессиональной деятельности выпускника является главным методическим документом, учитывающим потребности рынка труда. Проект такой карты разрабатывает рабочая группа, в которую входят преподаватели, читающие профессиональные дисциплины, представители методической службы образовательной организации, работодатели. Основой для разработки карты является содержание соответствующих ФГОС ВО, профессиональных стандартов, а также требования регионального рынка труда, международных рекомендаций, тенденции развития профессиональной сферы в региональном, российском и международном масштабах. При анализе профессиональной деятельности по соответствующему направлению подготовки рекомендуется использовать данные о трудоустройстве

выпускников за последние 5-7 лет, чтобы иметь возможность увидеть тенденции в изменении должностей и задач рассматриваемой сферы труда. Далее проект карты уточняется на основе анкетирования работодателей и работающих выпускников, имеющих стаж работы по профессии не менее трех лет (это гарантирует наличие у них сформированного мнения о сфере своей профессиональной деятельности).

На втором этапе на основе карты профессиональной деятельности выпускника проектируются модули компетентностно-ориентированной образовательной программы. Под модулем понимается относительно самостоятельная, логически завершенная, структурированная часть образовательной программы по направлению подготовки (специальности), отвечающая за формирование одной компетенции или группы родственных компетенций [99, с. 86]. Модуль должен иметь интегрированный проверяемый результат, трудоемкость, кратную установленному числу кредитов (зачетных единиц), отдельное методическое обеспечение, сохраняющее целостность образовательного процесса. Такой модуль автор называет *компетентностно-ориентированным модулем*.

В целях проектирования компетентностно-ориентированного модуля решаются следующие задачи:

- 1) выявление компетенции или группы родственных компетенций, за формирование которых будет отвечать модуль;
- 2) определение метакомпетенций, т.е. компетенций, сформированность которых необходима будущему специалисту для выполнения нескольких профессиональных или надпрофессиональных задач;
- 3) конкретизация когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов компетенции на основе карты профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент включает систему предметных («знаю что»), процедурных («знаю как») и методологических («знаю, как узнать») знаний в конкретной области, учитывающих межпредметные связи с будущей профессиональной сферой.

Деятельностный компонент (уметь, владеть, приобрести опыт деятельности) состоит из совокупности общенаучных и профессионально-ориентированных умений, способствующих приобретению

опыта деятельности по использованию данной области знаний в учебно-профессиональных ситуациях.

Мотивационно-ценностный компонент (отношение, стремление) позволяет соотносить профессиональную реальность в аспекте осваиваемой предметной области (модуля) с взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами студента. Развитие данного компонента закладывает основу для постоянного профессионального и личностного самосовершенствования, самореализации будущего специалиста

В структуре образовательной программы выделяются, по аналогии с проектом «Настройка образовательных структур в Европе» (В.А. Богословский и др.), четыре вида модулей: основные, поддерживающие, специализированные и модули переносимых навыков [99, с. 89].

Каждый модуль имеет спецификацию (описание содержания и структуры) в виде документа, в котором указывается следующее: название модуля; цель; задачи; формируемые компетенции; требования к входным результатам обучающегося; описание ожидаемых результатов обучения; критерии, формы и методы достижения; требования к ресурсному обеспечению. Как видим, подобная расшивка модуля есть, по сути, техническое задание на проектирование и конструирование содержания модуля.

Как оцениваются результаты освоения модуля? Для этого предлагается большой набор средств, включающий: творческие задания; эссе; доклады и сообщения; рефераты; расчетно-графические работы; деловые и ролевые игры; коллоквиумы; кейс-задачи; дискуссии; круглые столы; диспуты; полемика; портфолио; дебаты; проекты; разноуровневые задачи и задания; рабочие тетради и т.д. Экзамен как форма не отменяется, но форма его проведения может быть различной. В данном опыте рекомендуется включать теоретическую часть и защиту портфолио; или теоретическую часть и защиту индивидуального задания исследовательского типа. Может быть эффективно использована и балльно-рейтинговая система оценки.

Следует отметить еще один важный момент анализируемой технологии проектирования модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ. Речь идет о том, что автор четко выделяет принципы, на которых строится данная техно-

логия: вариативность, открытость, регионализация, преемственность, дискретность.

Принцип вариативности предполагает наличие возможностей для изменения элементов образовательной программы как в структурном, так и в содержательном плане. Отметим, что данный принцип реализуется в действующих образовательных стандартах, поскольку в них предусмотрен вариативный компонент содержания, который и в структурном, и в содержательном плане определяется образовательной организацией. При этом, чтобы не нарушить единство образовательного пространства, объем вариативного компонента ограничивается (в зависимости от уровня и направления подготовки он может варьироваться примерно от 15 до 50 процентов).

Принцип открытости допускает возможность дополнения образовательной программы новыми элементами, а также обновления содержания имеющихся элементов. Этот принцип, на первый взгляд, ничем не отличается от принципа вариативности. Но различия есть. Они состоят в том, что принцип открытости предполагает наличие возможности для а) дополнения образовательной программы новыми элементами (это близко к понятию «изменение», но не совпадает с ним, поскольку речь идет о дополнении, которое является одним из видов или вариантов изменения – любое дополнение изменяет существующую систему, но не любое изменение является дополнением); б) обновления содержания имеющихся элементов.

Принцип регионализации означает, что образовательная программа ориентируется на специфику потребностей рынка труда в конкретном регионе. Этот принцип также реализуется в практике образования. Он близок к принципу вариативности, но не совпадает с ним. Дело в том, что вариативность предполагает возможность изменения элементов образовательной программы (которое может осуществляться разными путями, в том числе и за счет усиления внимания к вопросам регионального характера). Принцип регионализации ориентирует на конкретную цель – учет региональных особенностей рынка труда. Это также приводит к изменению образовательной программы, но осуществляется это через конкретный механизм, а именно регионализацию.

Принцип преемственности предполагает возможность учета прежнего опыта (в виде сформированных компетенций, знаний, умений и др.) на следующем этапе или уровне образования.

Принцип дискретности ориентирует на то, что образовательная программа представляется в виде интеграции относительно самостоятельных, логически завершенных частей.

Как видим, в описанном опыте в качестве дидактического средства предлагается компетентностно-ориентированный модуль с описанием технологии его проектирования, места в образовательной программе и средств оценки.

Заслуживает внимания опыт Тульского госуниверситета по формированию образовательных программ на основе ФГОС 3+, описанный в работе [78]. Авторы предлагают совершенствовать нормативную базу системы образования за счет перехода на систему асинхронного обучения. Суть этой системы в следующем. Накануне очередного семестра каждый студент представляет в учебную часть перечень учебных модулей, которые он планирует изучать в следующем семестре (проект его индивидуального учебного плана). В зависимости от того, сколько студентов записалось на те или иные модули, учебная часть планирует количество лекционных (поточковых) и практических (групповых) занятий по каждому модулю и составляет общее для университета расписание учебных занятий на очередной семестр. На «нулевой» неделе семестра студенты выбирают для себя из общего университетского расписания конкретные потоки и группы по каждому модулю своего индивидуального учебного плана. Выбор студента обычно определяется двумя обстоятельствами: желанием попасть к определенному преподавателю (выбор преподавателя) и проектом наиболее удобного для него расписания учебных занятий [78, с. 6]. Как видим, занятия проходят в группах и потоках (как и при традиционной синхронной системе обучения), однако их состав определяется не учебной частью, а выбором самих студентов. При таком формировании групп и потоков студент может изучать один модуль с одной группой, а второй модуль – уже с другой группой и т.д.

При асинхронном обучении все студенты занимаются по своим индивидуальным планам и учебным расписаниям, легко изменяемым

за счет дисциплин по выбору. На старших курсах студент имеет возможность определиться с конкретным профилем будущей профессиональной деятельности и адаптировать содержание своей учебной программы к требованиям потенциального работодателя. Кроме того, самостоятельно планируя свое учебное расписание, студент может без ущерба для учебы выделить время для работы по совместительству, для занятий спортом и т.д.

Однако это не означает, что студент полностью свободен в своем выборе. Ограничение связано с тем, что он обязан строго соблюдать базовый учебный план по направлению подготовки, в котором заданы состав и последовательность изучения по семестрам обязательных учебных модулей.

Важно отметить в контексте проектирования содержания образования, что первым шагом на пути перехода к асинхронному обучению является переход к модульным учебным планам, которые по всем направлениям и специальностям формируются из типовых семестровых учебных модулей. Под «учебным модулем понимается семестровая часть традиционной учебной дисциплины или дисциплина в целом, если ее изучение занимает один семестр» [78, с. 7].

Как видим, в Тульском госуниверситете под учебным модулем понимается учебная дисциплина или ее часть, которые соответствуют главному требованию – их изучение рассчитано на один семестр. Поэтому и используется такое понятие, как «семестровый учебный модуль».

В университете разработана **технология формирования дисциплин, отвечающих за формирование компетенций**. Так, для каждой общекультурной компетенции УМУ университета совместно с представителями соответствующих факультетов были предложены один или несколько типовых учебных модулей (минимальный объем – 3 зачетные единицы или кратное им число) (таблица 13).

Таблица 13

**Инвариантные общекультурные компетенции и формирующие их
учебные модули**

Компетенция	Содержание	Модули, формирующие компетенции
ОК-1	Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции	Философия
ОК-2	Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции	История
ОК-3	Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности	Модули экономического профиля
ОК-4.	Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности	Модули правового профиля
ОК-5	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	Русский язык Иностранный язык
ОК-6	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	Модули социального профиля
ОК-7	Способность к самоорганизации и самообразованию	Психология Педагогика
ОК-8	Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Физическая культура
ОК-9	Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций	Безопасность жизнедеятельности

В семестре может быть в сумме максимум 10 модулей по 3 з.е. Соответственно, если в семестре изучаются модули в 6 или 9, или практика, то число учебных модулей уменьшается в таком семестре. Получается, что модульное структурирование учебного плана четко фиксирует максимальное число дисциплин (модулей), изучаемых в семестре. Отсюда можно предположить и возможное (допустимое число компетенций) – оно может быть не более 10 за семестр.

Далее был сформирован перечень модулей базовых дисциплин, формирующих общекультурные компетенции: философия, история, иностранный язык (три-четыре модуля), физическая культура, безопасность жизнедеятельности. Эти дисциплины являются обязательными для всех обучающихся.

Следующие пять дисциплин, формирующие общекультурные компетенции, предлагаются как вариативные: студент сам решает, какой из трех предлагаемых учебных модулей ему выбрать. Например, модуль правовых дисциплин включает: Коррупция: причины, проявления, противодействие; Антикоррупционное мировоззрение; Правоведение. По другим модулям также предлагается на выбор три дисциплины в каждом модуле. Поскольку ОК-компетенции являются инвариантными, то составленные модули из десяти дисциплин были включены во все ООП, по которым ведется подготовка в Тульском университете.

Итак, мы рассмотрели технологию формирования дисциплин, отвечающих за формирование общекультурных компетенций. В этом опыте принципиально то, что экспертным путем каждой компетенции ставится в соответствие один или несколько учебных модулей. Причем учебный модуль – это учебная дисциплина (или ее часть), рассчитанная на изучение в течение семестра, объемом 3 зачетные единицы или кратное трем (6, 9 и т.д.).

Принципиально другой подход представлен в работе Н.В. Со-снина [120], где отмечается, что для проектирования процесса и содержания обучения в компетентностной модели следует исходить не из наперед заданной структуры дисциплин, а из структуры компетенций образовательной программы. Он подчеркивает, что содержание подготовки специалистов должно строиться в виде *комплексной целевой программы*, которая ориентирована на конечный результат, а не как простая сумма независимых друг от друга дисциплин [120, с. 22]. При этом содержание каждой дисциплины должно рассматриваться как органическая часть деятельности по освоению компетенций. Напомним, что в 20-е годы прошлого века в отечественном образовании уже был опыт применения комплексных программ обучения, который, однако, себя не оправдал.

Автор пишет, что в такой модели результаты обучения проектируются от конечной точки процесса – компетентностной модели выпускника «путем назначения собственных системно увязанных результатов обучения для каждого этапа подготовки (блок, семестр, курс). Результаты обучения в конце этапа – это состояние готовности применять знания и выполнять виды деятельности, которые составляют содержательную основу общих и специализированных профес-

сиональных компетенций выпускника» [120, с. 22].

Как видим, речь идет о «назначении собственных системно увязанных результатов обучения для каждого этапа подготовки». Остановимся на этом подробнее, чтобы понять суть этого предложения. Отметим, что речь идет о нескольких моментах. Во-первых, отсюда следует, что необходимо разбить весь процесс подготовки на промежуточные этапы – блок, семестр, курс. Во-вторых, для каждого этапа следует назначить (выделить) свой результат обучения. Причем этот результат должен соответствовать требованию – он должен обеспечивать у обучающегося состояние готовности применять знания и выполнять виды деятельности, составляющие содержательную основу общих и специализированных профессиональных компетенций выпускника. В-третьих, назначенные результаты обучения должны быть взаимно увязаны. По сути дела, это есть некий алгоритм декомпозиции общей цели подготовки специалиста (в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций) на нижележащие уровни.

Чем отличается этот алгоритм от традиционного подхода к формированию учебного плана подготовки специалиста? Как известно, и при традиционном, дисциплинарном подходе, общая цель подготовки специалиста (которая задавалась в виде требований к его знаниям, умениям, личностным свойствам) разбивалась на частные этапы (в виде семестров и курсов обучения) и укрупненные этапы. Логика формирования специалиста предполагала, что на первом укрупненном этапе (как правило, 1-2 курсы обучения) цель состояла в освоении общенаучных, фундаментальных знаний, умений и фундаментальных ценностей как общей базы подготовки специалиста. На втором укрупненном этапе (третий и частично четвертый курс) цель состояла в освоении общепрофессиональных знаний, умений и навыков, как основы для освоения специальных знаний и умений. Третий укрупненный этап (четвертый и пятый курс) предполагал освоение специальных и специализированных знаний и умений, непосредственно касающихся получаемой в вузе специальности.

Тогда в чем состоит отличие предлагаемого в анализируемой работе подхода?

Первое отличие состоит в том, что если традиционно вели речь

об отборе и объединении в циклы тех или иных дисциплин (циклы ЕНД и ГСЭ, ОПД, СД, практика, ИГА), то в предлагаемом подходе речь идет о декомпозиции целей обучения и его результатов с тем, чтобы общая цель (общекультурные и профессиональные компетенции) была разбита на подцели, привязанные к этапам (подцели курса изучения, подцели семестра, подцели блока). Эту иерархию целей можно представить следующим образом:

1 уровень (стратегический) – цели образовательной программы: система общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

2 уровень (тактический) – цели курса (первый, второй, третий, четвертый курсы) или семестра обучения (в зависимости от курса обучения они будут представлять собой тот или иной состав компетенций (например, на первом курсе это могут быть, скорее всего, те или иные общекультурные компетенции, а на четвертом – профессиональные компетенции);

3 уровень (оперативный) – цели изучения конкретной дисциплины в виде системы знаний, навыков и умений по данной дисциплине.

Вопрос заключается в следующем: если на третьем уровне все ясно – преподаватель ведет дисциплину и сам контролирует результаты ее усвоения (хотя на наш взгляд, здесь имеет смысл подумать над вопросом о том, чтобы диагностику результатов обучения по дисциплине осуществляли независимые эксперты), то остаются неясными вопросы о том, кто и когда контролирует и диагностирует степень достижения результатов обучения по этапам?

Второе отличие – в том, что результаты обучения по этапам сводятся не к диагностируемым знаниям и умениям по дисциплинам или их совокупности, а к готовности применять знания и выполнять те или иные виды деятельности в соответствии с требованиями стандарта. Другими словами, эти результаты есть по сути та или иная компетенция или несколько компетенций, которые должны быть сформированы на данном конкретном этапе. Но кто отвечает за достижение этих результатов?

На наш взгляд, здесь могут быть варианты. В одних ситуациях это может быть следствием изучения одной дисциплины, и тогда за

результат отвечает конкретный преподаватель или преподаватели, ведущие данную дисциплину. В других случаях (и это более вероятная ситуация) за промежуточный результат отвечает группа дисциплин и, соответственно, группа преподавателей. Сложность заключается в том, чтобы организовать командную работу тех преподавателей, которые отвечают за формирование данной компетенции или нескольких компетенций.

Третье отличие – в том, что планируемые результаты обучения должны быть взаимоувязаны. Однако нет ясности в том, кто и когда осуществляет эту взаимоувязку планируемых результатов обучения по этапам?

Такова предлагаемая Н.В. Сосниным процедура проектирования результатов обучения в компетентностной модели. А как проектируется содержание обучения?

Он отмечает, что при проектировании новой структуры содержания обучения возникает потребность в структурных единицах особого типа, в качестве которых предлагаются *модули системно-деятельностного, надпредметного типа*, выполняющие роль системообразующих факторов в построении содержания и являющиеся обязательными структурными единицами выделенных этапов [120, с. 22].

Исходя из этих базовых позиций автор предлагает следующий способ проектирования содержания и организации образовательного процесса. В соответствии с ним:

1. Главным элементом процесса обучения становится ведущий тип деятельности по освоению ключевой или специальной профессиональной компетенции (или некоторого ограниченного набора компетенций). Это важный момент, но здесь возникают вопросы: о каких ведущих типах деятельности может идти речь? Что такое тип деятельности? Как определить соответствие того или иного типа деятельности именно той компетенции, на формирование которой рассчитана эта деятельность?

2. Этапы процесса обучения и результаты для него последовательно проектируются от конечной точки процесса – компетентностной модели выпускника, заданной в образовательной программе.

3. Представление планируемых результатов обучения в виде многоуровневых систем должно быть диагностичным и операциональным для каждого этапа. Этап – это укрупненная структура образовательного процесса с блоком дисциплин, модулей, практикумов и практик, которые группируются вокруг специфичных системообразующих интегративных, надпредметных единиц содержания обучения [120, с. 22].

В итоге делается основной вывод – в компетентностной модели процесса обучения должна быть задана не предметная, а деятельная логика построения структуры содержания обучения, предполагающая создание новых единиц содержания обучения – модуля системно-деятельностного, надпредметного типа. Эти новые конструкты содержания обучения (надпредметные модули) отличаются наличием следующих свойств и функций: *интегративность, надпредметность, многофункциональность*.

Заметим, что автор нечетко выражает свою позицию по отношению к отбору предметного содержания. Из нее остается неясным, сохраняются ли учебные дисциплины, не нарушается ли логика учебного предмета?

Выскажем нашу позицию по этому вопросу. Учебные дисциплины, которые являются дидактически обработанным аналогом соответствующей науки, нельзя разрушать. Дисциплинарная природа содержания образования оправдала себя в течение сотен лет. Речь должна идти о том, что отбор содержания учебного материала и его структурирование следует осуществлять опираясь не только на логику соответствующей науки, но и на системообразующий фактор – надпредметный модуль. Являясь частью этого надпредметного модуля, учебная дисциплина должна решать как предметные задачи (формирование системы знаний и умений по предмету), так и надпредметные задачи – формирование той конкретной компетенции, для которой и предназначен надпредметный модуль. Надпредметные задачи – это задачи, ориентированные на формирование интегративных умений (интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности), обеспечивающие формирование поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания [85, с. 65].

Мы рассмотрели опыт проектирования содержания образования

на уровне образовательной программы. Однако преподаватель и студент имеют дело с конкретной учебной дисциплиной. Какой она должна быть в условиях реализации компетентностного подхода?

В этом контексте представляет определенный интерес работа Б.И. Огорелкова [90], в которой сделана попытка предложить компетентностную модель учебной дисциплины. Автор считает, что планируемые результаты обучения в компетентностной модели следует разбить на две параллельные ветви: ветвь знаниевого компонента, раскрывающего объем и содержание знаний, умений и владений в рамках данной дисциплины; ветвь деятельностного компонента, содержащего сущностные характеристики формируемых в дисциплине компетенций, индикаторы их проявления по соответствию профессиональным стандартам, моделям поведения, психологическим свойствам и качествам относительно ценностей, мотивов, способностей и т.д. [90, с. 21]. Деятельностные компоненты формируемых компетенций оцениваются на основании обработки результатов наблюдения соответствующих индикаторов в течение семестра и портфолио студента. Это должно быть отражено в применяемой рейтинговой системе текущего и промежуточного контроля и аттестации студентов. Общая оценка сформированности компетенции является интегральной. Обратим внимание на то, что оценка деятельностного компонента проводится в конце семестра. Что касается первого компонента (знаниевого), то здесь имеет место ситуационная оценка (т. е. текущая оценка, наряду с промежуточной аттестацией в конце семестра). То есть преподаватель должен иметь два пакета оценочных средств (для знаниевого компонента и деятельностного компонента).

Идея о взаимосвязи знаниевого и деятельностного компонентов в содержании учебной дисциплины получает развитие, если обратиться к концепции проектно-технологического подхода. Специалисты из Университета Вупперталь (Германия) описывают опыт применения принципов проектного образования в программах бакалавриата [34]. Однако авторы акцентируют внимание только на процессуальной стороне проектного обучения, оставляя в стороне вопрос о проектировании состава и структуры содержания обучения в рамках учебной дисциплины.

Таким образом, анализ и обобщение рассмотренного инноваци-

онного опыта проектирования содержания образования позволяет сделать следующие **выводы**:

1. По характеру формирования компетенции можно систематизировать в три группы:

а) формируемые в процессе изучения отдельной самостоятельной дисциплины или ее части (учебный модуль), отвечающей требованию – ее объем должен быть равен трем зачетным единицам или кратен этому числу;

б) формируемые в процессе изучения взаимосвязанного блока дисциплин или видов учебной деятельности (теория плюс практика и т.д.);

в) формируемые независимо от изучаемой дисциплины, благодаря применению соответствующих форм и методов обучения.

2. Дисциплинарная структура содержания образования, в силу отмеченного выше, может быть адекватной цели формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Однако для этого она должна отвечать ряду требований: каждая базовая дисциплина должна иметь объем в три зачетные единицы (или кратное трем); формирование дисциплин в модули осуществлять с учетом их целевой ориентации на формирование конкретной компетенции (или ее компонента); структура учебной дисциплины должна обеспечивать включение обучающегося в различные виды деятельности (ценностно-ориентировочную, познавательную, коммуникативную, преобразовательную, рефлексивную).

3. Сохраняя дисциплинарную структуру, следует выявить пути усиления обучающих, развивающих и воспитательных функций конкретной дисциплины. Исходя из интегративной природы компетенции (синтез знаний, навыков, умений, личностных свойств), следует структурировать содержание учебной дисциплины таким образом, чтобы она представляла собой проект как завершенный цикл учебной деятельности, реализация которого направлена на формирование в единстве знаний, навыков, умений, отношений.

4.3. Проектно-технологическая модель содержания компетентностно-ориентированного обучения

Раскроем теперь подробнее технологию проектирования содержания компетентностно-ориентированного содержания образования с учетом требований проектно-технологического подхода.

Образовательная программа – это проект образовательного процесса, представляющий собой совокупность учебно-методической документации, включающий в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии. Проектируют образовательные программы разработчики содержания образования на федеральном, региональном и местном уровнях, авторы учебников, а также преподаватели, каждый из которых вносит в содержание образования свою личностную интерпретацию.

Иерархия образовательных проектов представляет собой следующий ряд (сверху вниз) [85, с. 137]:

Проект «образовательная программа»

Проект «учебный модуль» (или учебный курс, дисциплина, предмет)

Проект «блок», зачетная единица (раздел, тема)

Проект «учебное занятие»

Проект «учебная задача».

В общем случае деление заканчивается минимальной неделимой единицей учебного процесса – учебной задачей. Образовательный процесс, таким образом, представляет собой дробные «клеточки» разного уровня – проекты, подпроекты, минипроекты.

В реальности мы имеем ситуацию, когда в структуре ООП представлены две матрицы. Одна матрица отражает связи «дисциплина – формируемые в ней компетенции» (таблица 14).

Таблица 14

Взаимосвязь дисциплин и формируемых компетенций (фрагмент)

№ п/п	Дисциплина	Формируемые компетенции
1.	Философия	ОК-1, ОК-2, ...
2.	Иностранный язык	ОК-3, ОК-4, ...
3		

Вторая матрица отражает взаимосвязи «компетенция – формирующие ее дисциплины» (таблица 15).

Таблица 15

Взаимосвязи «компетенция – формирующие ее дисциплины» (фрагмент)

№ п/п	Компетенция (шифр)	Формулировка компетенции	Формирующие ее учебные дисциплины	Системообразующая дисциплина
1	ОК-1	осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания	Философия, ОБЖ, ...	Философия
2	ОК-2	способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста	Профессиональная этика	Профессиональная этика
3	ПК-1	способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры		

Представленные матрицы отражают связи между компетенциями и формирующими их дисциплинами. Они дают возможность преподавателю однозначно формулировать дидактические цели изучения предмета в виде тех компетенций, которые выделены в матрицах. Однако такой формат обладает определенными недостатками.

Основной из них заключается в том, что за формирование одной компетенции оказываются ответственными множество дисциплин (иногда их число доходит до 12 дисциплин, что практически включает все дисциплины, изучаемые в течение семестра). Такое рассеяние приводит к тому, что остается неясным, какая из дисциплин является

основной, наиболее ответственной за формирование конкретной компетенции. Каждый преподаватель может полагать, что в этом множестве дисциплин его предмет не основной, а, значит, ответственность лежит не только на нем, но и на многих других.

Для снятия данного недостатка мы предлагаем выделять для каждой компетенции системообразующую дисциплину, являющуюся базовой для формирования этой компетенции. Остальные дисциплины можно рассматривать как поддерживающие применительно к формированию данной компетенции. При этом одна и та же дисциплина может выполнять роль системообразующей для формирования одной компетенции и поддерживающей (или вспомогательной) дисциплины – для формирования другой компетенции. Определить роль каждой дисциплины можно экспертным путем и на основании анализа опытной работы.

Еще одно соображение в связи с этим. Мы уже отмечали (см. гл. 2), что ряд компетенций для своего формирования не требуют специального содержания обучения. Они чувствительны к формам и методам обучения, благодаря которым осуществляется активная деятельность обучающихся (нее только познавательная, но и другие виды деятельности – ценностно-ориентировочная, коммуникативная, эстетическая, преобразовательная). Этот ряд компетенций объективно формируется в процессе изучения многих дисциплин.

Кроме того, есть отдельные компетенции, за формирование которых ответственна одна конкретная дисциплина. Это, как правило, те или иные профессиональные компетенции.

Таким образом, выделяются *три группы компетенций по критерию – «число дисциплин, задействованных в формировании компетенции»*: 1) компетенции, формируемые в ряде дисциплин, но при этом существует системообразующая дисциплина; 2) компетенции, формируемые в процессе изучения большинства дисциплин при отсутствии единственной системообразующей дисциплины; 3) компетенции, формируемые в рамках изучения одной дисциплины.

Такой подход позволяет не только выделить ответственную основную дисциплину, но и дает возможность обоснованно разрабатывать и оценивать степень достижения компетенции.

Итак, технология проектирования содержания компетентностно-

ориентированного обучения на уровне образовательной программы состоит в выполнении следующей последовательности шагов: вычленение видов профессиональной деятельности – описание профессиональных задач, выполнение которых необходимо для освоения видов профессиональной деятельности – вычленение компетенций (общекультурных и профессиональных), освоение которых служит основой для решения конкретных профессиональных задач – определение учебных модулей (в виде отдельной дисциплины или комплекса взаимосвязанных дисциплин), необходимых для формирования конкретной компетенции.

Цепочка дисциплин (модулей), обеспечивающих взаимосвязанное и преемственное формирование необходимых компетенций, показана на рисунке 1 [66, с. 152].

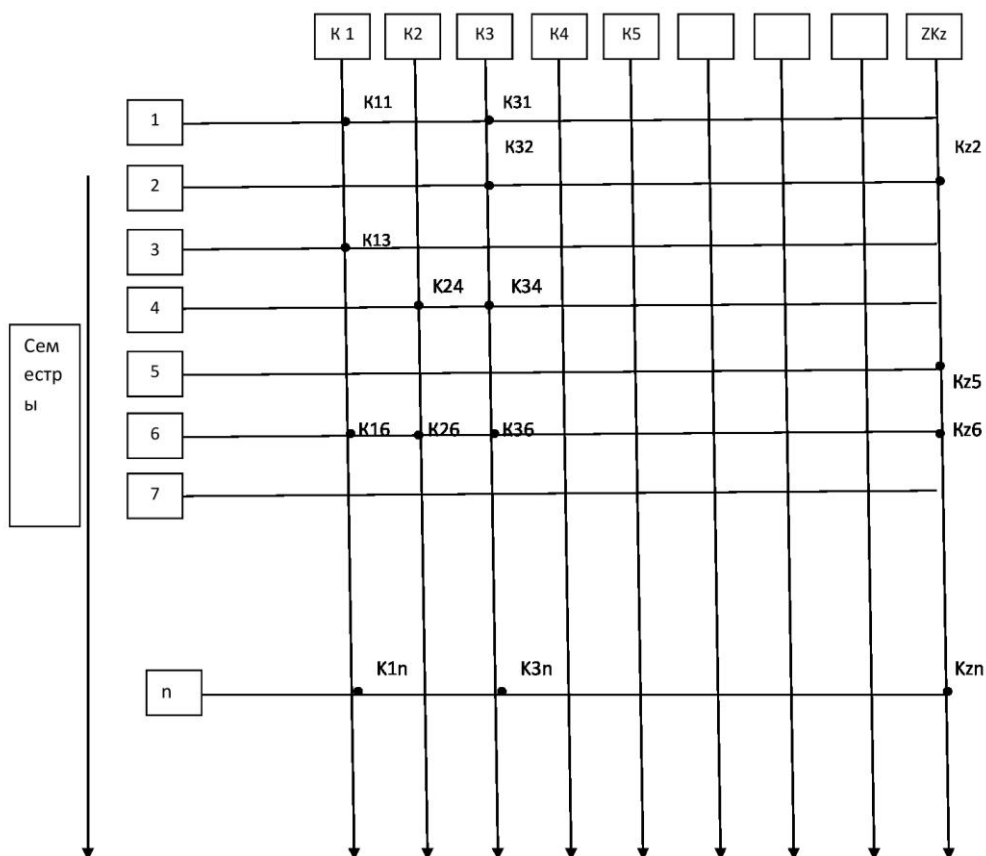


Рис. 1. Модель преемственного формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускника

Горизонтальные линии на рисунке представляют собой содержание рабочих программ отдельных дисциплин (1,2, ...n). Компетен-

ции A, B, ... Z обеспечиваются усвоением тем дисциплин $A_1, \dots, A_n, B_1, \dots, B_n$ и т.д., лежащих на месте пересечений вертикальных и горизонтальных линий. Например, базовыми знаниями при формировании компетенции B являются тема B_4 четвертой дисциплины учебного плана и B_6 шестой дисциплины.

Такова модель перехода от компетенций к формирующим их дисциплинам и укрупненным темам на уровне учебного плана. Ее разработка и конкретизация применительно к конкретному направлению подготовки – трудоемкая и непростая задача, требующая целенаправленного объединения усилий всех структур, ответственных за подготовку по данному направлению и, прежде всего, всех кафедр, принимающих участие в этом процессе.

Опыт, однако, показывает, что в формировании компетенций существенную роль играет проектирование учебного процесса *на уровне отдельной дисциплины*. Как известно, формой проекта учебного процесса на уровне учебной дисциплины являются учебная программа и учебник (учебное пособие). Изучение этого вопроса позволило нам выявить противоречие. Его суть заключается в следующем. Рабочая программа дисциплины содержит информацию о целях, структуре, объеме, содержании и другом методическом обеспечении учебной дисциплины. Этими материалами пользуется преподаватель. Обучающийся пользуется конспектами и учебными пособиями, в которых нет многого из того, что желательно знать студенту. Получается, что обучающийся не ведает о том, какие компетенции должны быть у него сформированы в процессе изучения дисциплины, в течение семестра, года, всего срока обучения; какие задания ему необходимо выполнить в процесс изучения дисциплины и т.д.

Мы исходим из того, что обучающегося с самого начала обучения необходимо знакомить с образовательной программой в целом (это задача деканата), а на уровне преподавателя он должен знать о целях, задачах, содержании, технологиях освоения конкретной учебной дисциплины. Для этого необходимо перейти к иному структурированию учебных пособий, основанному на проектно-технологическом подходе.

Проектирование содержания учебного материала на основе проектно-технологического подхода. В основе соответствующего проектирования лежат раскрытые выше (гл. 2) принципы проектно-

технологического подхода в обучении, которые реализуются в сочетании с требованиями принципов известных методологических подходов, в числе которых личностно ориентированный, многомерный, деятельностный, модульный, контекстный, проблемный).

Какова логика структурирования содержания учебного материала? Она состоит в следующем. Учебный материал, отобранный на основе требований ФГОС ВО, структурируется в соответствии со следующими правилами: в рамках учебной дисциплины учебный материал делится на теоретический и практический; роль теоретического материала заключается в том, чтобы обеспечить формирование у обучающихся системы знаний, отвечающих критериям полноты и целостности; что касается практического материала, то он ориентирован на формирование умений применять получаемые знания для решения проблем постепенно повышающейся сложности; кроме того, практический материал направлен на формирование умений выполнять разные виды деятельности (ценностно-ориентировочную, познавательную, преобразовательную, коммуникативную, эстетическую) посредством подбора соответствующих задач, заданий, упражнений.

В целях решения обозначенных задач учебный материал в рамках дисциплины структурируется в девять взаимосвязанных блоков: 1) блок постановки проблемы, 2) блок актуализации; 3) исторический блок; 4) теоретический блок; 5) блок применения и рефлексии; 6) блок обобщения и систематизации; 7) блок расширения и углубления; 8) блок самостоятельных работ; 9) блок информационного обеспечения (рис. 2).

Блок постановки проблемы направлен на то, чтобы мотивировать курсанта на заинтересованное изучение темы, побудить его к мотивированному принятию основных целей изучаемой темы. Для этого создается профессионально ориентированная проблемная ситуация путем формулирования проблемного вопроса, постановки задачи, задания.

Блок актуализации имеет целью напомнить курсанту опорные знания и умения, необходимые для освоения новых знаний и умений. Кроме того, он направлен на демонстрацию принципа преемственности в развитии различных форм общественного сознания, а также выполнение требований дидактических принципов доступности и систематичности.

Структура организации содержания дисциплины «Теория обучения» (фрагмент)



Рис.2 Структура организации содержания учебного материала дисциплины (модуля)

Исторический блок ориентирован на раскрытие роли и места рассматриваемого вопроса в историческом контексте, реализацию требований принципа сочетания исторического и логического, культуры и цивилизации, воспитание уважительного отношения к достижениям культуры.

Теоретический блок раскрывает современный уровень разработанности вопроса в науке, отражая при этом разные существующие точки зрения ученых с авторским анализом их позитивных сторон и мест, вызывающих вопросы. Методологической основой этой позиции является многомерный подход [16], согласно которому истина так же многомерна, как и окружающий нас мир.

Блок применения и рефлексии содержит вопросы и задания, предполагающие активную деятельность по осмыслению этих знаний, с одной стороны (выделите сущностные характеристики..., раскройте соотношение понятий... и т.п.), и обращение к *реальной практике* образовательного процесса для подтверждения (или наоборот) теоретических положений, с другой стороны (подберите факты из своего опыта..., *постройте проект* ... и др.). Кроме того, этот блок содержит и задания на осуществление курсантами *рефлексии* своей собственной деятельности по освоению материала главы, в ходе которого предла-

гается выявить влияние изучаемой темы на развитие мотивации его учебной деятельности, формирование эмоциональной сферы, личностные приращения и т.п.

Блок обобщения и систематизации представляет собой обобщенный концепт, в котором наглядно отражаются наиболее существенные идеи, понятия, законы, теории, касающиеся изучаемого вопроса в их взаимосвязи и целостности. Этот блок решает задачи обучения формирования у обучающихся общекультурных компетенций (способность обобщать, «сжимать» информацию, способность использовать средства наглядности для представления обобщенной информации и т.п.).

Блок расширения и углубления ориентирован на то, чтобы учесть индивидуальные потребности обучающихся, проявляющих повышенный интерес к рассматриваемой проблеме, стремящихся поглубже вникнуть в содержание вопроса. Сюда могут быть включены дополнительные материалы, раскрывающие состояние вопроса в зарубежной литературе, оригинальные статьи из ведущих журналов, монографии, аналитические сборники и т.д.

Блок самостоятельных работ содержит до десяти заданий разной сложности для самостоятельной работы, содержание которых предполагает работу обучающихся с оригинальными источниками, анализ *реальной практики* и подготовку *своего продукта*: реферата, педагогического словаря, схемы взаимосвязи понятий, обобщающей или сравнительной таблицы, аналитического текста, кроссворда по теме, эссе, рецензии и т.п. По существу, эти задания есть *микропроекты*, выполняемые курсантами самостоятельно. Курсант имеет возможность выбрать из них те, которые соответствуют его возможностям и интересам, сам определяет сроки представления и форму отчетности, согласовав их с преподавателем. Тем самым он приобретает важнейшие ключевые компетенции.

Блок информационного обеспечения включает список источников, оформленный в соответствии с требованиями. Помимо новейшей литературы сюда могут быть включены и работы, опубликованные в прошлом, актуальность которых сохраняется и в настоящем. Здесь обязательны ссылки на интернет-источники.

Этот подход к проектированию содержания учебной дисциплины нами реализован применительно к дисциплине «Криминалистика» и внедрен в процесс обучения курсантов Казанского юридического института МВД России [55].

Такое проектирование содержания учебной дисциплины есть, по сути, определенная модель обучения, предполагающая нелинейную организацию образовательного процесса, которая характерна для многоуровневого образования и которая позволяет в полной мере реализовать новую проектно-исследовательскую модель обучения – обучение действием.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие **выводы**:

1. Выявлены недостатки существующей системы проектирования содержания образования на уровне образовательной программы и учебной дисциплины.

На уровне образовательной программы основной недостаток заключается в отсутствии обоснованной связи между компетенцией и формирующей ее дисциплиной. Он проявляется в том, что в ООП за формирование одной компетенции оказываются ответственными большое число дисциплин (иногда свыше десяти), что осложняет как процесс формирования компетенции, так и возможности контроля степени их достижения.

На уровне отдельной учебной дисциплины главный недостаток состоит в том, что сохраняется традиционное структурирование содержания учебного материала в учебниках и учебных пособиях, не отвечающее требованиям компетентностно-ориентированного обучения.

2. Для снятия выделенного противоречия на уровне основной образовательной программы в исследовании обосновано, что для каждой компетенции целесообразно на основе экспертного анализа выделить системообразующую дисциплину, несущую основную нагрузку в части формирования ориентировочной основы действий, соответствующей содержанию компетенции. Другие дисциплины, выделяемые в ООП как формирующие данную компетенцию, следует рассматривать как поддерживающие или вспомогательные применительно к данной компетенции. При таком подходе одна и та же дисципли-

на может выполнять роль системообразующей для формирования одной компетенции и поддерживающей (или вспомогательной) дисциплины – для формирования другой компетенции.

3. Обоснована технология проектирования содержания компетентностно-ориентированного обучения на уровне образовательной программы, предполагающая следующую последовательность шагов: вычленение видов профессиональной деятельности – описание профессиональных задач, выполнение которых необходимо для освоения видов профессиональной деятельности – вычленение компетенций (общекультурных и профессиональных), освоение которых служит основой для решения конкретных профессиональных задач – определение учебных модулей (в виде отдельной дисциплины или комплекса взаимосвязанных дисциплин), необходимых для формирования конкретной компетенции. Разработана многомерная модель перехода от компетенций к формирующим их дисциплинам и укрупненным темам на уровне учебного плана.

4. Обоснована гибкая технология структурирования учебного материала на уровне отдельной дисциплины, интегрирующая требования ФГОС ВО и проектно-технологического подхода. В соответствии с ней на первом этапе вычленяются основные модули, раскрывающие содержание базовых дидактических единиц дисциплины. На втором этапе учебный материал каждого модуля, отобранный на основе требований ФГОС ВО, структурируется в девять взаимосвязанных блоков, в совокупности представляющих собой проект как завершенный цикл учебной деятельности, реализация которого направлена на формирование в единстве знаний, навыков, умений, отношений. Структура модуля включает: 1) блок постановки проблемы, 2) блок актуализации; 3) исторический блок; 4) теоретический блок; 5) блок применения и рефлексии; 6) блок обобщения и систематизации; 7) блок расширения и углубления; 8) блок самостоятельных работ; 9) блок информационного обеспечения.

Выводы по четвертой главе

1. В проектировании содержания образования выделяются четыре подхода: знаниевоориентированный, культурологический, инвариантно-деятельностный, интегративный.

Главная цель *знаниевоориентированного подхода* (Я.А. Коменский и др.) – формирование у обучающихся системы знаний о мире (природе, обществе, человеке и т.д.). Знания в этой парадигме являются предметом изучения и целью учебного процесса. Средством передачи знаний являются учебные предметы как дидактические аналоги той или иной науки.

Основная цель *культурологического подхода* (И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.) – формирование гармонически и всесторонне развитой личности, готовой к участию в воссоздании и развитии культуры. Содержание образования рассматривается как педагогически адаптированная система знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности.

Инвариантно-деятельностный подход (В.С. Леднев) в качестве ведущей цели рассматривал подготовку человека к осуществлению базисных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной, практико-преобразовательной, физической, эстетической. Содержание образования рассматривается как система учебных предметов, форм и методов обучения, направленных на формирование познавательной, нравственной, трудовой, эстетической, коммуникативной и физической культуры личности.

Интегративный подход (А.М. Новиков) имеет целью развитие сущностных сил каждого обучающегося (знания, умения, навыки, эмоции, воля, мотивация, мировоззрение и др.) на основе освоения различных форм общественного сознания. Содержание образования рассматривается как отражение культуры в единстве двух его компонентов – объективного и субъективного. Объективный компонент культуры, отражающий материальные и духовные ценности человечества, представлен основными формами общественного сознания (язык, обыденное сознание, право, мораль, политическая идеология, наука, искусство, религия, философия), являющимися способами ос-

воения культуры человеком. Формы общественного сознания являются равнозначными основаниями отбора содержания образования в части освоения объективного компонента культуры.

Формирование субъективного компонента происходит: а) на основе освоения объективных компонентов (науки, морали, религии и др.) посредством освоения общественных знаний; б) на живых примерах поведения конкретных людей – педагогов: родителей, воспитателей, учителей и т.д.

Интегративная концепция оснований содержания образования вполне согласуется с требованиями современных ФГОС ВО, поскольку требования к результатам образования, сформулированные как общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, есть не что иное, как отражение субъективного компонента культуры в целях образования.

2. Дисциплинарная структура содержания образования, в силу отмеченного выше, может быть адекватной цели формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Однако для этого она должна отвечать ряду требований: каждая базовая дисциплина должна иметь объем в три зачетные единицы (или кратное трем); формирование дисциплин в модули осуществлять с учетом их целевой ориентации на формирование конкретной компетенции (или ее компонента); структура учебной дисциплины должна обеспечивать включение обучающегося в различные виды деятельности (ценностно-ориентировочную, познавательную, коммуникативную, преобразовательную, рефлексивную).

3. Выявлены недостатки существующей системы проектирования содержания образования на уровне образовательной программы (отсутствие обоснованной связи между компетенцией и формирующей ее дисциплиной) и учебной дисциплины (сохранение традиционного структурирования содержания учебного материала в учебниках и учебных пособиях, не отвечающего требованиям компетентностно-ориентированного обучения), осложняющие как процесс формирования компетенции, так и возможности контроля степени их достижения.

На уровне основной образовательной программы обоснована целесообразность выделения разных видов дисциплин по критерию их отношения к формируемым компетенциям: системообразующие

дисциплины, несущие основную нагрузку по формированию ориентировочной основы действий как компонента соответствующей компетенции; поддерживающие (вспомогательные) дисциплины, содействующие развитию отдельных аспектов компетенции. При таком подходе одна и та же дисциплина может выполнять разные роли: в одних случаях она может быть системообразующей для формирования одной компетенции; в других - поддерживающей (или вспомогательной) – для формирования другой компетенции.

4. Обоснована технология проектирования содержания компетентностно-ориентированного обучения на уровне образовательной программы, предполагающая следующую последовательность шагов: вычленение видов профессиональной деятельности – описание профессиональных задач, выполнение которых необходимо для освоения видов профессиональной деятельности – вычленение компетенций (общекультурных и профессиональных), освоение которых служит основой для решения конкретных профессиональных задач – определение системообразующей и поддерживающей (вспомогательной) дисциплин, необходимых для формирования конкретной компетенции. Разработана многомерная модель перехода от компетенций к формирующим их дисциплинам и укрупненным темам на уровне учебного плана.

5. Обоснована гибкая технология структурирования учебного материала на уровне отдельной дисциплины, интегрирующая требования ФГОС ВО и проектно-технологического подхода. В соответствии с ней на первом этапе вычленяются основные модули, раскрывающие содержание базовых дидактических единиц дисциплины. На втором этапе учебный материал каждого модуля, отобранный на основе требований ФГОС ВО, структурируется в девять взаимосвязанных блоков, в совокупности представляющих собой проект как завершённый цикл учебной деятельности, реализация которого направлена на формирование в единстве знаний, навыков, умений, отношений. Структура модуля включает: 1) блок постановки проблемы, 2) блок актуализации; 3) исторический блок; 4) теоретический блок; 5) блок применения и рефлексии; 6) блок обобщения и систематизации; 7) блок расширения и углубления; 8) блок самостоятельных работ; 9) блок информационного обеспечения.

Глава 5.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО И КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТОВ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

5.1. Роль и место процессуального компонента в дидактической системе компетентностно- ориентированного обучения курсантов

Как было показано выше (гл.2), дидактическая система формирования профессиональных компетенций представляет собой взаимосвязанную совокупность компонентов (целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного), реализация которых направлена на формирование у курсантов общекультурных и профессиональных компетенций, отвечающих требованиям ФГОС ВО.

Формирование компетенций может осуществляться в принципе по двум основным путям. Первый – через включение в содержание образования (в учебный план, учебную программу) соответствующих учебных предметов (или новых модулей в структуру уже имеющих предметов), в которых были бы представлены основные знания, лежащие в основе той или иной компетенции, а также о средствах и условиях ее формирования у обучающихся. Например, для формирования у курсантов компетенций в области педагогической деятельности в учебный план включается дисциплина «Педагогика», а для формирования исследовательских компетенций – дисциплина «Методология и методы научных исследований» и т.д. Однако, как показывает практика, это не ведет автоматически к успешному формированию соответствующих компетенций у обучающихся.

Второй путь – использование образовательного потенциала форм, методов и средств обучения, которые составляют процессуальный компонент дидактической системы. Этот путь предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучающиеся включались бы в различные виды деятельности и общения с целью не только формирования предметных знаний и умений, но и приобретения опыта осуществления учебной и учебно-профессиональной деятельности, опыта общения, самостоятельного решения проблем и т.д.

Относительно первого пути формирования профессиональных компетенций следует отметить, что содержание образования, безусловно, играет ведущую роль в решении образовательных задач. Именно поэтому большое внимание уделяется вопросам его систематического обновления (которое, как известно, проводится ежегодно на уровне рабочей программы по отдельной дисциплине). На уровне ФГОС ВО это обновление происходит через три-пять лет, о чем свидетельствует тот факт, что сегодня в высшей школе применяется уже четвертое поколение государственных образовательных стандартов. В целом это является ответом на внешние вызовы, характеризующиеся высокой скоростью изменений, неопределенностью и т.п.

Вместе с тем, известно, что любое содержание образования реализуется в конкретных временных рамках, которые также определяются во ФГОС. Отсюда следует, что включение в учебный план дополнительных содержательных модулей так или иначе ведет к перегрузкам. Кроме того, отметим, что для обучающегося изучаемое содержание учебного материала (знания в виде фактов, понятий, законов, принципов, правил и т.д.) создает, прежде всего, ориентировочную основу его учебной и в будущем профессиональной деятельности. Но компетенция, как известно, не сводится только к знаниевому компоненту. Она включает еще мотивационный и деятельностный (поведенческий) компоненты. Компетенция предполагает, что обучающийся не только знает, но и обладает достаточно высокой мотивацией и умениями использовать это знание для решения тех или иных задач (учебных, профессиональных, социальных). А умения формируются, как показано в многочисленных исследованиях психологов, только если обучающийся приобретает опыт соответствующей

деятельности в процессе обучения (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, Р.Х. Шакуров и др.).

Акцент на необходимость формирования опыта соответствующей деятельности как объективно необходимый дидактический механизм формирования профессиональных компетенций позволяет говорить о возрастании роли и места *второго пути* формирования компетенций – посредством использования разнообразных форм и методов обучения. Нам представляется, что необходимо шире использовать психолого-педагогический потенциал активных форм и методов обучения как пути решения задачи по формированию профессиональных компетенций студентов. В пользу этого вывода говорит и тот повсеместно наблюдаемый факт, когда в рамках одного и того же содержания образования, реализуемого в учебном заведении, наблюдаются совершенно разные результаты образования. У одного преподавателя курсанты не только успешно осваивают учебный материал, но и активно участвуют в проектной, исследовательской, коммуникативной деятельности, а у другого (при тех же учебных программах и учебниках) результат может быть прямо противоположным. Причина этого заключается в том, что в образовательном процессе крайне велика роль мотивационной и процессуальной сторон обучения, которые зависят, прежде всего, от стремления и готовности преподавателя к их реализации на уровне соответствующих требований.

Кроме того, обратим внимание еще на одно обстоятельство, отмечаемое В. И. Байденко и Б. Оскарссоном. Они подчеркивают, что «базовые навыки ... не могут преподаваться как традиционные предметы, но должны, напротив, систематически интегрироваться в целостный процесс образования, начиная с возможно более ранних стадий» [13, с. 25]. Как осуществлять такую «систематическую интеграцию» в образовательный процесс базовых навыков? Авторы полагают, что для этого следует так организовать аудиторию и обучающую ситуацию вокруг данных навыков, чтобы позволить студентам узнать и «прочувствовать» концепцию, а не просто выучить ее (в традиционном смысле) [13, с. 26]. Это, в свою очередь, приводит «к акценту на педагогических методах, стимулирующих обучение посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, экспериментирования, со-

трудничества, «позитивного» совершенствования ошибок, творческого разрешения проблем, обратной связи посредством социального взаимодействия, постановки и представления идей и проблем, исследования ролевых моделей и в особенности – посредством взаимодействия с внешним миром [13, с. 26].

Вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод: в формировании профессиональных компетенций существенную роль играет процессуальный компонент дидактической системы. Это обусловлено тем, что данный компонент ориентирован на обеспечение включения обучающихся в различные виды деятельности (образовательная, коммуникативная, организационная и др.) и тем самым на приобретение обучающимися опыта соответствующей деятельности.

Между тем сегодня специалисты в области теории и практики обучения сталкиваются с противоречием между большим разнообразием технологий, форм и методов (от лекций и семинаров до кейсов деловых игр, от тренингов до мозговых штурмов), с одной стороны, и отсутствием информации о том, с какой целью лучше всего использовать те или иные интенсивные технологии, как их применить в учебном процессе и как с их помощью добиться научения будущих специалистов практическим компетенциям, с другой стороны [97, с. 6].

Определив роль и место процессуального компонента в дидактической системе формирования профессиональных компетенций, далее необходимо остановиться на следующем вопросе: *каким должно быть содержание процессуального компонента дидактической системы, чтобы он обеспечивал эффективное формирование профессиональных компетенций у обучающихся?* Для ответа на этот общий вопрос необходимо рассмотреть следующие более конкретные вопросы: 1) каковы существующие научные точки зрения на состав процессуального компонента? 2) какие изменения должен претерпеть процессуальный компонент для решения задачи формирования профессиональных компетенций?

Итак, *что понимается под процессуальным компонентом дидактической системы? Каковы существующие научные точки зрения на состав процессуального компонента?*

В учебниках и учебных пособиях по педагогике отмечается, что процессуальный компонент педагогической системы дает ответ на вопрос – какие необходимо использовать формы, методы и средства обучения для достижения поставленных целей (связь с целевым компонентом) и эффективной реализации содержания учебного материала (связь с содержательным компонентом). Иногда процессуальный компонент педагогической системы называют технологическим компонентом. Можно ли сказать, что это одно и то же, но выраженное разными словами? Мы полагаем, что между этими двумя понятиями есть весьма тесная связь, но они не идентичны.

Прежде всего, необходимо отметить следующее. В практике высшего образования, также и других уровней образования, преподаватель имеет право на самостоятельный выбор технологий, форм и методов обучения. Однако с введением ФГОС ВПО нового поколения степень свободы преподавателя в выборе форм и методов обучения оказалась несколько ограниченной. Дело в том, что в требованиях к условиям реализации ООП бакалавриата указывается, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся ...». И далее: «В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов» [128].

Как видим, в данном пункте выделяются несколько требований.

Первое требование – реализация компетентностного подхода обязательно требует широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий. Если при знаниевой парадигме использование активных и интерактивных форм было делом преподавателя и зависело от его желания и возможностей, то в условиях компетентностного подхода это становится обязательным.

Второе требование – обязательному широкому использованию подлежат следующие формы проведения занятий, которые отнесены к группе активных и интерактивных: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги. Причем они применяются в сочетании с аудиторной работой. Как видно, во ФГОС ВПО выделены четыре вида подобных форм. Состав этих форм не случаен и подобран так, что каждая из них выполняет ту или иную доминирующую функцию по формированию у обучающихся той или иной компетенции. Этот вывод нами сделан на основе наблюдения за проведением интерактивных занятий в течение многих лет, а также бесед со специалистами и экспертами в области организационных форм обучения. Кроме того отметим и тот факт, что в этой группе форм организации обучения три последние формы известны в той или иной степени и уже достаточно широко применяются в практике профессионального образования. А первая форма (компьютерные симуляции) вызвана к жизни относительно недавно и обусловлена применением информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе подготовки специалистов и бакалавров.

Так, первая форма – *компьютерные симуляции* - ориентирует на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности. Вторая форма – *деловые и ролевые игры* – решает, в основном, задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п. Например, такая общекультурная компетенция (ОК-5), как «готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе», объективно требует использования игровых форм проведения занятий с включением в процесс всех обучающихся. Третья форма – *разбор конкретных ситуаций* – направлена на формирование таких профессиональных умений, как умение анализировать реальную ситуацию, возникающую в профессиональной и иной деятельности, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п. Четвертая форма – *психологические и другие тренинги* – направлена на то, чтобы формировать способности анализировать

социально и личностно значимые проблемы, ставить цели и выбирать пути их достижения и др.

Мастер-классы экспертов и специалистов, встречи с представителями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций также являются активными формами проведения занятий в рамках учебных курсов, ответственными за формирование профессиональных и социальных компетенций у обучающихся, накопление ими опыта соответствующей деятельности и т.п.

Третье требование к условиям – удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен быть в целом в учебном процессе *не менее 20% аудиторных занятий*. Выбор интерактивных форм занятий определяется основной целью ООП, готовностью обучающихся и педагога к их проведению, содержанием изучаемой дисциплины и рядом других факторов.

Четвертое требование к условиям – занятия лекционного типа для соответствующих групп обучающихся *не могут составлять более 40% аудиторных занятий*.

С учетом данных требований ФГОС ВПО мы проектировали процессуальный компонент дидактической системы формирования профессиональных компетенций курсантов. Проектируемые формы и методы обучения включали сочетание традиционных и интерактивных занятий, основанное на требовании сбалансированности и взаимосвязи различных форм проведения занятий. Отметим в целом, что, на наш взгляд, при любой модернизации в системе профессионального образования не следует отказываться от традиционных, хорошо себя зарекомендовавших методов и форм обучения в угоду разного рода инновациям. Смысл проектирования педагогического процесса в том и состоит, чтобы определить и соблюсти некий оптимальный баланс между традиционными и инновационными педагогическими технологиями.

Прежде чем перейти к характеристике конкретных активных и интерактивных форм проведения занятий, необходимо остановиться на вопросе о соотношении этих двух понятий: активные и интерактивные формы проведения занятий.

Что означает понятие «активные формы проведения занятий»? Изучение литературы показывает [54; 97 и др.], что под этими фор-

мами организации обучения понимают такие, которые ориентированы на создание условий для осуществления самостоятельной познавательной деятельности обучающимися, развитие их творческого мышления, формирование умений и навыков интеллектуального и практического труда в самостоятельной деятельности и т.п. Главное в активных формах организации обучения – это такое построение занятия, которое уже своей структурой и динамикой взаимосвязанных компонентов побуждает обучающихся к самостоятельной познавательной и практической деятельности.

Появление и развитие активных форм и методов обучения обусловлено новыми задачами, поставленными перед системой образования: не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие профессиональных компетенций как способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Роль знаний в новой парадигме возрастает, ибо они (знания) осваиваются не для того, чтобы обучающийся мог их воспроизвести и получить оценку. Знания нужны как ориентировочная основа для решения тех или иных задач, причем не только и не столько предметных учебных задач, сколько комплексных профессиональных задач, в которых роль и место предметных знаний надо уметь выявить.

Возникновение новых задач обусловлено также бурным развитием информационно-компьютерных технологий, требующим непрерывного обновления знаний. Последнее невозможно сделать без нацеленности человека на самообразование, которое, в свою очередь, требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Какие формы и методы можно отнести к активным формам организации занятий и по каким критериям это корректно делать? Начнем с критериев, то есть выявления основных показателей, на основании которых та или иная форма проведения занятий может быть отнесена к активной форме. Нам представляется, что ключевым критерием может быть такой, как самостоятельное осуществление обучающимися учебной деятельности в ее разных видах, направленное на освоение социального опыта с целью развития собственного учебно-профессионального и жизненного опыта.

В этом контексте ясно, что понятие «активные формы и методы обучения» имеет относительный характер. Дело в том, что когда речь идет об активности, то, прежде всего, имеется в виду деятельность обучающегося, ее характер и формы осуществления. Если обучающийся осуществляет деятельность, следовательно, он уже активен, он проявляет активность, ибо деятельность есть форма проявления активности человека. Поэтому базовым является вопрос о деятельности, что под ней понимать? Так, например, считается, что когда обучающийся (школьник, студент, курсант, слушатель) слушает объяснения педагога, то его активность низкая, что его роль пассивна, а роль педагога – активна. Но так ли это на самом деле?

Слушание объяснений педагога – это внутренняя мыслительная деятельность учащегося по усвоению нового знания, которая связана с целым рядом действий. Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «... первичное ознакомление с материалом, или его *восприятие* в широком смысле слова, его *осмысление*, специальная работа по его *закреплению* и, наконец, *овладение* материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [110, с. 85]. Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия педагога и обучающегося. Конечный эффект усвоения зависит от успешного осуществления каждой стадии.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь» [110, с. 87]. С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что уже начальный этап процесса усвоения (восприятие) является активной мыслительной работой, в процессе которого имеет место и осмысление воспринимаемого. Точно также и другие этапы процесса усвоения.

Второй этап – осмысление, входя в первый, является основой третьего этапа – запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С.Л. Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем, он прочно ее запечатлевает» [110, с. 89]. Это положение С.Л.

Рубинштейна, по мнению И.А. Зимней, является основополагающим для организации усвоения. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала [44, с. 237].

Четвертый этап усвоения – применение на практике – есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Существенна мысль С.Л. Рубинштейна о том, что на этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические цели. Это «жизненный контекст», в котором знания и умения обретают иные качества.

Сказанное означает, что процесс усвоения нового опыта представляет собой активную работу обучающегося по восприятию, осмыслению, запоминанию и применению на практике нового знания или способа действия. Если нет деятельности учащегося, если не проявляется его активная работа мысли, то процесс усвоения нового знания не состоится (что чаще всего и происходит в традиционном обучении). Следует отметить, что на разных этапах усвоения активность учащегося имеет свои особенности. Так, восприятие отличается тем, что внешне оно практически не проявляется, это внутренняя невидимая работа мысли и органов чувств. Точно также и осмысление, и запоминание учебного материала. Видимой же является только последний этап процесса усвоения – этап применения знаний на практике. Здесь учащиеся выполняют действия по решению задач, выполнению упражнений и т.п., по результатам которых педагог может судить о том, насколько усвоено то или иное знание.

Как видим, что три из четырех этапов процесса усвоения являются невидимыми для педагога процессами, а потому и трудно управляемыми со стороны педагога. Активность обучающегося (даже если он проводит внутреннюю работу по восприятию, осмыслению и запоминанию нового учебного материала) внешне не проявляется (учащийся может «слушать с умными» глазами, а реально думать о чем-то своем). Именно поэтому традиционный процесс обучения и называют пассивным, репродуктивным. В данном контексте термин

«активные формы и методы обучения» означает то, что применяемые формы и методы обеспечивают видимую внешне деятельность учащихся по усвоению нового опыта.

На наш взгляд, корректнее употреблять понятие «формы и методы активного обучения», так как активность - это понятие, применимое к человеку, к обучающемуся. Сами по себе метод или форма организации обучения не могут быть активными или пассивными. Таковым может быть обучение, которое организуется с их помощью. Поэтому целесообразнее говорить об активном (или пассивном) обучении, а не об активных (или пассивных) методах и формах обучения.

В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы обучения делят на *имитационные и неимитационные*. Имитационные предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении имитируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Имитационные методы, в свою очередь, делят на игровые и неигровые в зависимости от тех условий, в которые включаются обучающиеся, ролей, которые они выполняют, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

К имитационным неигровым методам относят анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных профессиональных задач, упражнения – действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции), выполнение индивидуальных заданий в процессе практики и др. Имитационные игровые методы – имитация деятельности на тренажере, разыгрывание ролей (элементы деловой игры), деловые игры и т.п.

Суть неимитационных форм и методов активного обучения (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей программой и т.п.) заключается в их ориентации на развитие познавательной самостоятельности и творческого

мышления обучающихся, их познавательных интересов и способностей, формирование умений и навыков самообразования и т.п.

Далее рассмотрим **интерактивные формы** проведения занятий. Ключевым понятием для этих форм является «интерактивное обучение», то есть обучение, основанное на явлении интеракции (от англ. Interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Этот термин обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии участников процесса обучения. Причем речь идет не только о взаимодействии в подсистеме «преподаватель-студент» (такое взаимодействие является сущностной характеристикой любого обучения), но и в других подсистемах: «студент- студент», «студенты – студенты», «преподаватель-преподаватель» и т.п. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним и многосторонним обменом информацией между ними [113, с. 239].

По В.В. Гузееву, интерактивное обучение – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. Выделяют три режима информационного обмена: экстраактивный, интраактивный, интерактивный.

Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения, но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Обучающийся выступает в роли пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекции, традиционной технологии (разомкнутое – неконтролируемое и некорректируемое управление педагогическим процессом). Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает субъектной активности обучающегося, так как научение представлено, в основном, активностью (экстраактивностью) обучающей среды.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на обучающегося или группу, вызывают их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Обучающиеся выступают здесь как субъекты учения для себя, учащие себя. Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивный режим: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от обучающегося к обучающему. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двусторонний (встречный) характер: один поток исходит от преподавателя, другой – от обучающегося. Этот режим и характерен для интерактивных технологий

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии обучаемых с образовательной средой. Последняя выступает как реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта, причем речь идет не просто о подключении его эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений в качестве вспомогательного материала или иллюстративного дополнения. Опыт обучающегося – это центральный активатор учебного познания. Если в традиционном обучении педагог играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе, одного из факторов, активизирующих взаимонаправленные потоки информации [113, с. 242].

Акцентируем внимание на двух моментах. Первый – это то обстоятельство, что при интерактивном обучении имеет место прямое взаимодействие обучаемых с образовательной средой. Образовательная среда – это то, что окружает обучающегося: другие обучающиеся, педагог, инфраструктура (учебный кабинет, оборудование, учебники, информационно-компьютерное сопровождение, здание учебного заведения, библиотека и др.). Ясно, что окружение обучающегося будет различным в зависимости от того, где происходит обучение – в стенах учебного заведения или на производстве, в мастерской, библиотеке, в здании прокуратуры, в домашних условиях и т.д. Окружение обучаемого (учебная среда) одинаково для всех в стенах учебного заведения, но может существенно различаться в другом месте – например, при самообразовании дома, или библиотеке и т.д. И от того, какова образовательная среда, в немалой степени зависит эффективность обучения. С другой стороны, не требует доказательства тезис о том, что в одних и тех же условиях, в одной и той же среде эффективность обучения различна для разных обучающихся. Почему это имеет ме-

сто? Ответ, как показывает анализ литературы и ретроспективного опыта автора, состоит в том, что обучающиеся в разной мере используют одни и те же возможности учебной среды. Одни это делают, активно взаимодействуя с этой средой (педагогом, библиотекой, другими учащимися и т.д.), другие – недостаточно используют потенциал учебной среды (мало общаются с педагогом или другими учащимися, не проявляют заинтересованности в этом общении и т.п.).

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что формы традиционного обучения объективно и в обязательном порядке не требуют активного взаимодействия обучающегося с учебной средой. А вот интерактивное обучение по определению, по своей природе невозможно без этого. Прямое (не опосредованное, как при традиционном обучении) взаимодействие с учебной средой каждого обучающегося является атрибутивной характеристикой интерактивных форм обучения, и потому в них изначально заложен воспитательный и развивающий потенциал.

Второй момент, на котором следует остановиться, – это мысль о том, что *«опыт учащегося – это центральный активатор учебного познания»*. Данный тезис представляется нам весьма важным. Во-первых, потому, что речь идет об опыте учащегося. Дело в том, что в современной педагогике исследователи [85, с. 34; 87] рассматривают опыт как важнейшую категорию, а развитие жизненного опыта человека – как предмет образования. Соответственно, знания о развитии жизненного опыта личности есть предмет педагогики как науки об образовании. Это означает, что опыт обучающегося из разряда вспомогательных или обслуживающих понятий переходит в разряд ключевых, центральных понятий. И потому внимание к опыту обучающегося является одной из перспектив развития образования. Во-вторых, речь о том, что опыт является центральным активатором учебного познания. Последнее означает, что, взаимодействуя с окружающей учебной средой, обучающийся, с одной стороны, изучает и опирается на опыт не только собственный, но и опыт, заложенный в учебной среде; а с другой – опираясь на опыт, у учащегося формируется новый опыт в виде новых знаний, умений, навыков, привычек. И этот процесс идет активно и заинтересованно со стороны обучающегося потому, что здесь затрагиваются его интересы и потребности, его

собственный опыт, который ему хорошо известен и понятен, в силу чего у него формируется положительное отношение ко всему, что связано с его собственным опытом.

Следует также отметить, что опора на опыт является эффективным способом обучения и потому, что при этом, по существу, учитываются требования основных дидактических принципов – наглядности, доступности, преемственности, индивидуализации и дифференциации, активности и ряд других. В этом смысле опора на опыт становится своего рода интегрирующим способом организации эффективного обучения.

По сравнению с традиционным, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с ведущим: его активность уступает место активности учащихся, задача ведущего – создать условия для его инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт ведущего, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Действенность интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций курсантов определяется тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация деятельности курсантов – будущих офицеров полиции в процессе преподавания строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, в процессе самостоятельного открытия, поиска определенного собственного личного смысла в интерпретации учебной информации и той деятельности, в процессе которой эта информация осваивается. Учебная деятельность курсантов в процессе реализации интерактивных форм носит творческий характер, ибо в ней присутствуют все три вида операций, имеющих место в творческой деятельности: логические, интуитивные и эвристические.

Логическая последовательность действий характеризуется алгоритмом решения, описания. В этом виде действий гарантирован результат учебной деятельности. Интуитивные действия – это комплекс неразделимых операций, выполнение которых иногда не может объ-

яснить ничего. Интуитивные действия не отличаются той или иной последовательностью. В интуиции главным является озарение, научное предвидение на основе личного опыта и положительного эмоционального настроя на решение задачи или проблемы. Эвристическая последовательность операций строится на основе интеллектуальных способностей, таких, как умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, описывать, выделять главное, обосновывать, систематизировать и т.п.

При интерактивном обучении происходит осознание курсантами ценности других людей, формируется потребность оказывать поддержку другим людям в ходе совместной деятельности. Учебное занятие, организованное как диалог (или полилог), ориентирует курсантов на формирование критического мышления, умений решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения. Поэтому для интерактивного взаимодействия применяются дискуссии, мозговой штурм, метод эвристических вопросов.

Структурно учебное занятие в интерактивной форме включает в себя следующие элементы: постановка целей и задач групповой или коллективной работы, построенных на непосредственном опыте или интересе курсантов; организация учебного пространства; формирование подгрупп; знакомство курсантов с правилами сотрудничества; выработка и оптимизация системы оценок совместной учебной деятельности; создание специальных ситуаций, побуждающих курсантов к интеграции усилий для решения поставленной задачи; определение методов, средств активизации познавательной деятельности и отработки курсантами межличностных навыков анализа и самоанализа деятельности.

Итак, мы выделили некоторые особенности активных и интерактивных форм и методов обучения. Далее остановимся на раскрытии содержания и сущности отдельных форм и методов активного и интерактивного обучения.

В целом следует отметить, что активные и интерактивные формы и методы обучения имеют много взаимосвязей и порой нелегко четко выделить и отнести конкретную форму или метод к тому или

иному типу. Тем не менее, на основе анализа теории и практики обучения можно сделать вывод, что наибольшее распространение среди активных и интерактивных форм учебных занятий имеют *игровые формы обучения*, о которых уже много написано в научно-педагогической литературе [19; 23 и др.]. Казалось бы, можно поставить вопрос о том, есть ли необходимость вновь возвращаться к теории и практике игровых форм обучения? Мы полагаем, что в этом есть объективная потребность, которая связана, по меньшей мере, с несколькими факторами. Во-первых, игровые формы сегодня обязательны к применению в образовательной практике высшей школы, ибо это отражено в соответствующих требованиях к условиям организации обучения. Во-вторых, в современных условиях необходим новый взгляд на эти формы организации обучения, на их роль и место в учебном процессе. Дело в том, что традиционно к игровым форм обучения прибегали в тех случаях, когда необходимо было решать задачи по активизации познавательной деятельности обучающихся, повышению мотивации учебной деятельности, а в профессиональной школе и для того, чтобы формировать готовность к выполнению тех или иных социальных ролей и т.п. Это применение было ситуативным, порой хаотичным. В настоящее время в силу нормативных требований ФГОС ВО, игровые формы обучения должны применяться в целях формирования компетенций обучающихся (общекультурных и профессиональных). Игровые формы организации обучения в современных условиях применяются не столько для решения промежуточных задач (формирование интереса, мотивации и т.п.), сколько для достижения обязательных требований ФГОС ВО, то есть решения базовых задач подготовки специалиста. Это, в свою очередь, говорит о том, что преподавателям необходимо предварительно проектировать систему игровых форм организации обучения так, чтобы их удельный вес вместе с другими формами активного и интерактивного обучения составлял не менее 20,0 % аудиторного времени.

А.А. Вербицкий считает, что в игре воспроизводятся обобщенные профессиональные ситуации, действия и отношения занятых в учебно-воспитательном процессе людей. Усваиваются абстрактные по своей природе знания, закрепляются умения и навыки в реальном

процессе подготовки и принятия решений при выполнении игровых и учебных действий. Учебная работа приобретает для обучающегося личностный смысл, поскольку создает реальные возможности перехода от познавательной мотивации к профессиональной и от учебной – к трудовой [23, с.76].

Мотивирующим фактором в игре является коллективный характер учебной деятельности ее участников. Вырабатывая совместные и индивидуальные решения, обучающийся находится в активной социальной позиции и воспитывается не только как профессионал (предметная подготовка), но и как член общества (социальная подготовка). Работа школьников, студентов, педагогов является самоорганизующейся, формируются цели и ценностные ориентации, создаются условия для социальных отношений, усвоения норм профессионально-предметных действий, человек проявляет стремление к саморазвитию и творчеству.

Важную роль в процессе формирования компетенций играют дискуссия и полемика. *Дискуссия* – спор, обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати, в беседе, публичный спор с целью выяснения истины, нахождения правильного решения спорного вопроса. *Полемика* – спор в процессе обсуждения чего-нибудь, борьба принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, публичный спор с целью защитить, отстоять свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента. Влияние этих методов способствует формированию коммуникативных умений, умения принимать решения и т.п.

Как видим, дискуссия и полемика очень близки и во многом совпадают. Однако есть и различия. Главное отличие связано с целевой ориентацией: дискуссия направлена на выяснение истины, нахождение верного, правильного решения той или иной проблемы; полемика же имеет целью не столько выяснение истины, сколько поиск аргументов в защиту своей позиции, своей точки зрения и, наоборот, применение аргументов для опровержения точки зрения оппонента.

В условиях реализации компетентностной парадигмы в процессе подготовки бакалавров и специалистов важное значение приобретает такой метод, как *анализ жизненных ситуаций* – давно известный

метод активного обучения, который первоначально применялся в системе повышения квалификации управленцев и специалистов в области экономического образования. В настоящее время данный метод актуализирован в связи с включением его в требования ФГОС ВО к условиям обучения. Остановимся подробнее на его характеристике.

В чем суть метода анализа конкретных ситуаций? Каковы его особенности, отличающие от других форм и методов активного обучения? Базовым понятием в данном методе является понятие «ситуация», в связи с чем необходимо ответить на вопрос, что такое «ситуация». Выяснение ответа на него позволит дать характеристику и понятию «анализ конкретных ситуаций». В исследовании Т.В. Машаровой отмечается, что ситуация – это совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, ситуация создается сочетанием события с обстоятельствами, так как одно и то же событие на фоне различных обстоятельств даст совершенно различную ситуацию. Поэтому важен анализ не столько событий самих по себе, сколько их взаимосвязь, влияние друг на друга и на ход жизни в целом [76, с. 26].

Продолжая анализ, заметим, что люди одни и те же обстоятельства и события воспринимают по-разному. Это зависит от их интересов, настроения, системы ценностей, информированности, т.е. актуальным для нас становится то, что в целом определяет в данный момент наши интересы. Получается, что любая ситуация несет в себе объективное – те события, которые происходят вокруг, а также субъективное – восприятие данной ситуации конкретным человеком.

Следовательно, *ситуация* – это совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались [59]; система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность [3].

Для нас важно отметить, что исходя из вышеизложенного, ситуация отличается следующими двумя группами признаков: *объективные признаки и субъективные признаки*. К объективным признакам ситуации относятся: совокупность внешних по отношению к человеку (ученику, педагогу, руководителю, рабочему, служащему и

т.п.) обстоятельств; событие (или события) как нечто, выходящее за рамки обычного течения жизни (в этом смысле событием можно назвать все, что угодно, если оно выходит за рамки привычного течения жизни). Другими словами, объективное в ситуации – это обычные обстоятельства и плюс какие-то другие, дополнительные к уже устоявшимся, обстоятельства, которые так или иначе влияют на человека. Можно сказать, что событие есть не что иное, как неожиданные, новые обстоятельства, появившиеся дополнительно к традиционным обстоятельствам, к которым человек уже адаптирован или привык.

Субъективным признаком ситуации является то, что связано с восприятием и отношением к событию конкретной личности. Поскольку люди разные, то и отношение к одной и той же совокупности обстоятельств бывает разным.

В ситуации выбора актуализируется сам выбор. Для того чтобы была возможность выбора должно быть наличие вариантов. Варианты могут быть заданы ситуацией по-разному: могут быть четко заданы и следует провести операцию выбора; могут только предполагаться, и их требуется найти; могут присутствовать как ощущение, что нужно что-то предпринять.

Метод анализа конкретных ситуаций, по сравнению с традиционными методами, обеспечивает приближение студентов к условиям практической деятельности, обеспечивает высокую степень активности и интенсификации учебного процесса, его творческий характер. Сущность этого метода состоит в том, что обучающимся предъявляется какая-то производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия действия участников ситуации. Обучающимся предлагается оценить, правильно ли действовали участники события, дать анализ и заключение о том, на основании чего они оценивали действия участников. Предъявление ситуации может быть дано в разных формах: описание ситуации, разыгрывание ролей отдельными обучающимися, показ кинофрагмента или интернет-фрагмента и т.п.

В большинстве случаев метод анализа конкретных ситуаций нацелен на формирование навыков и умений решения профессиональных задач. Например, при его использовании как средства формирования правовой компетенции обучаемым предлагается проблемная

ситуация, связанная с некоторыми особенностями принятия решения в какой-то момент времени. Их задача – выработать оптимальное правовое решение, предполагающее выполнение социально значимых задач гуманными методами. Для создания соответствующей эмоциональной обстановки создается несколько подгрупп, каждая из которых вырабатывает собственный вариант решения, затем идет их коллективное обсуждение. Наши наблюдения и анкетирование в ходе экспериментальных занятий показали, что с помощью метода анализа конкретных ситуаций развиваются умения применять методы правовой деятельности, принимать обоснованные правовые решения, осуществлять анализ деятельности коллег, самоанализ, рефлекссию; умения реализовывать свои коммуникативно-лидерские способности, конкурентоспособность, деловые качества в различных видах профессиональной деятельности; умения вести деловую полемику.

Анализ жизненных ситуаций может выполняться на семинарских и практических занятиях, в процессе проверки знаний и умений, на внеаудиторных занятиях, в процессе учебной практики и т.д. Основным дидактическим материалом для анализа таких ситуаций являются их словесные описания. Ситуации могут быть представлены также в виде чертежей, планов, схем документов с заложенными в них ошибками, в выявлении которых и заключается анализ ситуации.

Ситуационная задача включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед обучающимися. Поскольку в реальной действительности встречаются ситуации разного уровня сложности, постольку и в процессе обучения ситуационные задачи следует подбирать с учетом их адекватности требованиям профессиональной деятельности. В этом плане можно говорить о двух больших группах ситуационных задач: группе типовых задач, то есть соответствующих трудовым функциям, характерных для отрасли, производства, где будут работать специалисты; группе нетиповых, нестандартных или творческих задач – не характерных, но могущих иметь место.

Психологами установлено, что для формирования готовности к действиям в сложных ситуациях (каковыми являются ситуации правового характера, требующие выбора с учетом множества факторов),

учебная деятельность должна включать задачи, развивающие такие функции психики, как познавательная, регулятивная, коммуникативная. Предполагается, что подготовка к действиям в сложной и напряженной ситуации будет обеспечивать выработку соответствующих качеств восприятия, внимания, памяти, мышления, способов принятия решения и т.д. [37, с. 159].

Процесс подготовки человека к деятельности в той или иной сложной правовой ситуации включает теоретическую подготовку (осмысление правовых проблем), овладение предметными знаниями и умениями, психологическую подготовку (формирование готовности к деятельности в сложных ситуациях), воспитание личностных качеств (мировоззренческая, нравственная, эстетическая и т.д. подготовка). В соответствии с этим в системе педагогических задач развития профессиональной компетенции мы выделяем следующие виды задач: задачи для теоретической подготовки к профессиональной деятельности, основной признак таких задач – использование студентами теоретических понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.; задачи для предметной подготовки к профессиональной деятельности, основной признак таких задач – присвоение студентами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи для психологической подготовки к профессиональной деятельности, основным вариантом реализации таких задач являются воспитательные ситуации, требующие от студентов проявления выдержки, готовности к принятию сложного решения и т.д.; задачи для воспитания личностной готовности к профессиональной деятельности, такие задачи основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем.

При решении правовых задач необходимо исходить из того, что заложенные в них правовые ситуации представляют определенные отношения, урегулированные нормой права, а правовые отношения вызываются конкретным юридическим фактом, например, действием (причинением ущерба, договором, нарушением трудовой дисциплины, административным проступком, уголовным преступлением и т.п.)

или событием. Курсант должен внимательно прочесть задачу, уяснить ее фабулу и поставленные контрольные вопросы, затем определить, какие обстоятельства в данной ситуации являются решающими для принятия решения, основанного на законе.

Формирование профессиональных компетенций начинается с этапа формирования профессионального сознания курсанта, в процессе которого мы используем известную в педагогике модификацию педагогических задач, включающую три группы задач: задачи-иллюстрации; задачи-оценки; задачи-упражнения.

Первая группа – *задачи-иллюстрации*. На конкретном примере из профессиональной или жизненной практики, из других источников, в том числе интернет-источников, демонстрируются ситуации взаимодействия людей. Показываются негативные и позитивные последствия действий участников ситуации, эффективность использования определенных методов и способов работы, значение и роль тех или иных фактов, условий, обстоятельств. Решение данных задач способствует становлению таких личностных форм правового сознания, как справедливость, ответственность.

Вторая группа – *задачи-оценки*. Курсантам предлагается описание конкретного события и принятых правовых решений. Их задача – оценить правильность использованных методов и средств, поведения того или иного специалиста в той или иной ситуации; оценить значение ситуации и принятых решений для конкретного человека, социальной группы, общества в целом. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм сознания, как совесть, стыд, являющихся механизмами морального и правового выбора в той или иной ситуации, требующей оценивания.

Третья группа – *задачи-упражнения*. Курсанты в форме индивидуальной или коллективной (групповой) работы изучают предложенную ситуацию. На основе ее анализа они вырабатывают план действий и принимают обоснованные решения. Подобные задачи способствуют развитию таких личностных форм правового сознания, как ответственность, долг, достоинство и др.

Теперь рассмотрим *мастер-класс* как форму активной ориентации обучения на формирование профессиональных компетенций.

Следует отметить, что многими мастер-классы воспринимаются несколько искаженно: из-за излишней коммерциализации образования его часто понимают как трениговую форму или как некий экспресс-метод обучения.

Сегодня мастер-классы успешно проводят многие известные представители популярных профессий: дизайнеры и модельеры, художники и психологи, предприниматели и политики. При этом часто процесс общения преподавателя и курсантов в формате подобных занятий ограничивается демонстрацией профессионального мастерства ведущего-мастера, раскрывающего секреты своего мастерства. В результате получается, сколько мастеров, ведущих подобные занятия, столько и мнений о том, каким должен быть мастер-класс.

Мастер-класс, несомненно, подразумевает авторство и имеет ярко выраженные индивидуальные особенности, которые складываются в зависимости от образовательной направленности, области применения и специфики профессионального и личностного опыта педагога. Вместе с тем мастер-класс, как показывают исследования, обладает большими возможностями в контексте его влияния на формирование личности обучающегося. Каковы эти возможности и с какими характеристиками мастер-класса они связаны? Раскроем подробнее этот вопрос.

Изучение литературы [8 и др.] и обобщение нашего собственного опыта педагогической и профессиональной деятельности в области права позволило выявить потенциал мастер-класса как формы организации активного обучения. Следует сказать, что понятие «мастер-класс» пока еще отсутствует в современных отечественных педагогических словарях и справочниках. Однако в зарубежных аналогичных источниках это понятие фигурирует. В толковом словаре современного английского языка [147] мастер-класс трактуется как некий учебный курс (урок), имеющий следующие особенности: его проводит известный специалист (практик или теоретик); подразумевает работу только с успешными учениками (выбранными по принципу особой одаренности); подразумевает краткосрочность по времени обучения; направлен на повышение персональной эффективности профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на этих признаках мастер-класса. Первый признак связан с педагогом в широком смысле – то есть тем, кто проводит это занятие. Им является обязательно знаменитый в своем деле специалист, известная личность в той или иной профессиональной среде. Например, если речь идет о мастер-классе в группе курсантов, то в качестве такого лица должен быть выбран специалист, широко известный в той профессиональной среде, к которой готовятся курсанты. Так, для будущих офицеров полиции такой фигурой может быть, например, авторитетный работник Министерства внутренних дел РФ, известный сотрудник отдела полиции и др. Но это не обязательно должен быть практик. В некоторых случаях может быть приглашен и крупный ученый в соответствующей сфере, уважаемый и признаваемый в научных кругах.

Второй признак мастер-класса (работа только с успешными обучающимися) говорит о том, что данная форма предполагает отбор только тех обучающихся, которые успешно учатся, а следовательно, высоко мотивированы на учебную и последующую профессиональную деятельность. Однако этот признак требует расширения. Дело в том, что опыт свидетельствует о другом – мастер-класс как форма оказывается привлекательным не только для заинтересованных в обучении студентов, но и для тех, кто недостаточно мотивирован. Причем для последних мастер-класс оказывается более привлекательной формой занятий в силу того, что в ходе мастер-класса чаще всего речь идет о практических вопросах, о реальной жизни, о современных проблемах профессиональной деятельности.

Третий признак (краткосрочность по времени обучения) констатирует, что время проведения мастер-класса не должно быть большим. Хотя, с другой стороны, следует все-таки уточнить, в чем состоит суть краткосрочности: касается ли это продолжительности одного занятия в форме мастер-класса или серии занятий в течение одного или нескольких учебных дней. Нам представляется, исходя из того, что в определении мастер-класса он трактуется, в том числе, как учебный курс, в данном случае имеется в виду объем учебного курса, проводимого в форме мастер-класса. Другими словами, содержание мастер-класса не должно быть большим по объему.

Четвертый признак (повышение персональной эффективности профессиональной деятельности) предполагает, что мастер-класс направлен на индивидуализацию обучения, а значит, его целесообразно проводить с небольшой группой обучающихся.

Уникальность мастер-класса заключается в прямом и непосредственном общении и сотворчестве с мастером, профессионалом высокого класса, который непосредственно транслирует курсантам профессиональное мировоззрение, установки, компетенции, предпочтения, профессионально-этические ценности, модели успешной профессиональной деятельности.

Благодаря отмеченным выше признакам, мастер-класс создает возможности для непосредственного общения и сотворчества обучающихся с педагогом-мастером, имеющим большой опыт эффективной и успешной профессиональной деятельности.

Важным условием успешности мастер-класса является готовность студентов к овладению профессиональным мастерством. От степени этой готовности в немалой мере зависит то, когда целесообразно использовать эту форму организации обучения, на каких этапах подготовки специалиста (бакалавра). Здесь можно выделить два принципиальных варианта. Первый – включение мастер-класса в подготовку студентов уже на младших курсах. Второй – начинать мастер-классы со старших групп.

Первый вариант включения мастер-класса в структуру обучения, как показывает изучение вопроса, имеет определенные ограничения, в силу которых некоторые исследователи считают нецелесообразным применять мастер-классы на первом курсе. О каких ограничениях идет речь? Они связаны, главным образом, с несколькими факторами. Во-первых, курсанты первого курса еще не обладают практически базовыми профессиональными компетенциями; во-вторых, они также не имеют, как правило, опыта работы в области будущей профессиональной деятельности; в-третьих, среди первокурсников немало таких, которые отличаются недостаточным уровнем развития мотивов к соответствующей профессиональной деятельности. Так, например, наши исследования, проводимые среди курсантов первого курса в начале учебного года (направление – бакалавриат), показали,

что около 30-35 % первокурсников отличаются низким уровнем мотивации учения. Значит, они неосознанно выбрали будущую профессию, мотивационная сфера в этом контексте у них неустойчивая, имеет место борьба мотивов и т.п. Дальнейшая учеба подобных курсантов в немалой степени зависит от того, как будет организован учебный процесс, насколько удастся преподавателям, руководству факультета и профилирующей кафедре заинтересовать курсантов и вызвать положительное отношение к будущей профессиональной деятельности. В такой ситуации кажется естественным вывод о нецелесообразности использования мастер-класса как формы активного обучения. Однако мы, на основе ретроспективного изучения опыта, предположили, что мастер-класс в этих условиях может быть эффективно использован. Данное предположение обосновывается следующим.

В условиях, когда более трети курсантов имеют недостаточную мотивацию к обучению, необходимо целенаправленно решать задачу по повышению уровня мотивации учения таких курсантов. Эту задачу, и об этом свидетельствует реальная практика вузовского обучения, практически невозможно решить в рамках традиционных форм организации обучения, вызывающих у курсантов отторжение, негативную реакцию. Нужны новые подходы системного характера. Одним из них является, на наш взгляд, применение активных и интерактивных форм проведения занятий и, в частности, опора на мастер-класс.

В условиях мастер-класса не только стимулируется и активизируется разнообразие учебно-познавательной деятельности курсантов, но она переходит на более высокий уровень, качественно отличающийся от того уровня, который характерен для обычных форм организации обучения. В чем это выражается и почему имеет место такая ситуация? Дело в следующем. Мастер-класс по определению предполагает сотворчество педагога и обучающихся, то есть, по сути, речь идет о том, что мастер-педагог, демонстрируя свои технологии успеха, постепенно вовлекает обучающихся в самостоятельную учебно-творческую деятельность. Срабатывает такой известный в социальной психологии [133] механизм мотивации, как «заражение» - курсанты заражаются энергией и отношением педагога-мастера и переносят это на собственную деятельность. У ряда курсантов такая ситуативно

возникающая учебно-творческая деятельность переходит в форму устойчивой потребности в творческой деятельности («хочу быть похожим на мастера!»).

Наши наблюдения показали, что эту потребность можно поддержать и вывести на уровень устойчивой черты личности, если курсанты будут вовлечены в такую форму творчества, как работа над проектами, имеющими реальную ценность и конкретного потребителя, заинтересованного в нем. Подобный проект от начала и до конца может быть основан на инициативе самого курсанта, а завершающая стадия этого проекта осуществляется в форме презентации на конкурсной, рейтинговой основе.

Исследование показало, что проектную работу студентов целесообразно организовывать как индивидуально, так и в малых группах по 2-4 человека. Причем выявлено, что в данном сочетании желательно соблюдать баланс индивидуальной и групповой работы на младших курсах с увеличением удельного веса самостоятельной работы над групповой работой – к старшим курсам. Такой подход способствует, с одной стороны, формированию умений работать в команде, а, с другой – умений работать самостоятельно, беря полную ответственность за выполнение проекта от начала и до конца на одного себя.

Итак, мы рассмотрели содержание и сущность ряда форм и методов активного и интерактивного обучения, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций курсантов. Анализ показывает, что формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития личности и в том числе развития ее профессиональных компетенций [54; 69; и др.]. Этот потенциал заключен в возможностях форм и методов обучения в активизации мышления обучающихся, повышении плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечении учета индивидуальных особенностей в процессе обучения и др.

Несмотря на то, что все эти формы и методы обучения достаточно хорошо известны, мы подробно остановились на их анализе потому, что в современных условиях они являются объективно востребованными (требованиями ФГОС к условиям реализации образовательных программ) и нормативно реализуемыми в образовательном

процессе. Это одна сторона вопроса. Другая состоит в том, что в нашем исследовании все эти формы и методы использовались в определенной системе, связанной с основными этапами подготовки бакалавров и специалистов и опирающейся на проектно-технологический тип обучения, предполагающий использование проектных технологий. Кроме того, системность их применения обеспечивалась и учетом того факта, что деятельность может быть разного уровня. Так, например, в исследованиях А.М. Новикова выделяется три вида активности личности: ситуативная, надситуативная и творческая активность.

С учетом этого подхода мы разработали модель поэтапного использования форм и методов активного и интерактивного проектного обучения, которая предусматривает последовательное выполнение студентами в процессе обучения **проектов трех уровней**: небольших минипроектов (например, самостоятельное решение традиционных учебных задач с практическим содержанием) первого уровня, соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации к учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.) и крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсовые и дипломные работы).

Анализ показал, что имеется определенная специфика в реализации развивающих возможностей проектного обучения в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). Учитывая взаимосвязь теоретической и практической подготовки, мы разработали дифференцированные *дидактические условия* реализации проектно-технологического подхода. В процессе *теоретического обучения* ими являются: последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; увеличение уровня проблемности задач и заданий; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности. В процессе

практической подготовки: подготовка и реализация проектов среднего и высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней; изучение непосредственно перед выходом на практику соответствующих учебных модулей [46].

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, сформулируем основные **выводы**:

1. Проектирование процессуального компонента дидактической системы формирования профессиональных компетенций курсантов предполагает выполнение ряда объективных требований.

Первая группа требований – реализация компетентностного подхода обязательно требует широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий. Если при знаниевой парадигме использование активных и интерактивных форм было делом преподавателя и зависело от его желания и возможностей, то в условиях компетентностного подхода это становится обязательным.

Вторая группа требований – обязательному широкому использованию подлежат такие формы проведения активных и интерактивных занятий, как: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги. Причем они применяются в сочетании с аудиторной работой. Состав этих форм не случаен и подобран так, что каждая из них выполняет ту или иную доминирующую функцию по формированию у обучающихся той или иной компетенции. Так, *компьютерные симуляции* ориентируют на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности; *деловые и ролевые игры* решают в основном задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п.; анализ *конкретных ситуаций* способствует формированию таких профессиональных навыков, как умение анализировать ситуацию, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п.; *психологические и другие тренинги* направлены на развитие способности анализировать социально и личностно значимые проблемы, ставить цели и выбирать пути их достижения и др.; *мастер-классы* экспертов и специалистов, *встречи с представи-*

телями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций ответственны за формирование положительной мотивации, а также профессиональных и социальных навыков у обучающихся.

2. Установлено, что при соблюдении объективных требований к проектированию процессуального компонента следует исходить из того, чтобы применяемые формы и методы обучения включали сочетание традиционных и интерактивных занятий, обеспечивающих сбалансированность и взаимосвязь различных форм проведения занятий. Смысл проектирования педагогического процесса состоит в том, чтобы определить и соблюсти оптимальный баланс между традиционными и инновационными педагогическими технологиями.

3. Выявлено содержание понятий «активные формы проведения занятий» и «интерактивные формы проведения занятий». Показано, что сами по себе метод или форма организации обучения не могут быть активными или пассивными. Таковым может быть обучение, которое организуется с их помощью. Поэтому целесообразнее говорить об активном (или пассивном) обучении, а не об активных (или пассивных) методах и формах обучения. Формы традиционного обучения в обязательном порядке не требуют активного взаимодействия обучаемого с образовательной средой. А вот интерактивное обучение по определению, по своей природе невозможно без этого. Прямое взаимодействие с образовательной средой каждого обучаемого является атрибутивной характеристикой интерактивных форм обучения и потому в них изначально заложен воспитательный и развивающий потенциал.

Формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития личности и в том числе развития их компетенций. Этот потенциал заключен в возможностях форм и методов обучения в осуществлении активизации мышления обучающихся, повышении плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечении учета индивидуальных особенностей в процессе освоения правовой культуры и др.

4. Действенность интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций курсантов определяется тем, что

они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация деятельности курсантов строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, в процессе самостоятельного открытия, поиска определенного собственного личного смысла в интерпретации учебной информации и той деятельности, в процессе которой эта информация осваивается. Учебная деятельность студентов в процессе реализации интерактивных форм носит творческий характер, ибо в ней присутствуют все три вида операций, имеющих место в творческой деятельности: логические, интуитивные и эвристические.

5. Структурно учебное занятие в интерактивной форме включает в себя следующие элементы: постановку целей и задач групповой или коллективной работы, построенных на непосредственном опыте или интересе присутствующих на занятии студентов; организация учебного пространства; формирование подгрупп; знакомство студентов с правилами сотрудничества; выработка и оптимизация системы оценок совместной учебной деятельности; создание специальных ситуаций, побуждающих студентов к интеграции усилий для решения поставленной задачи; определение методов, средств активизации познавательной деятельности и отработки студентами межличностных навыков анализа и самоанализа деятельности.

6. Предложена типология дидактических задач развития профессиональных компетенций курсантов, включающая следующие виды: задачи для теоретической подготовки к профессиональной деятельности (основной признак – использование курсантами теоретических правовых понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.); задачи для предметной подготовки к профессиональной деятельности (основной признак – присвоение курсантами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи для психологической подготовки к профессиональной деятельности (основным вариантом реализации таких задач являются воспитательные ситуации, требующие от студентов проявления выдержки, готовности к приня-

тию сложного решения и т.д.); задачи для воспитания личностной готовности к профессиональной деятельности (основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем).

7. Показано, что в целях формирования профессиональных компетенций курсантов реализация проектно-технологического подхода предполагает разработку модели поэтапного использования форм и методов активного и интерактивного проектного обучения, которая предусматривает последовательное выполнение студентами в процессе обучения многоуровневых проектов, включающих: 1) минипроекты (решение традиционных учебных задач с практическим и профессиональным содержанием), опирающиеся на ситуативную активность обучающихся и направленные на формирование положительных мотивов учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; 2) мидипроекты, соответствующие надситуативной активности личности и направленные на решение тактических учебных задач (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.). На этом уровне курсанты обучаются умениям самостоятельно ставить цели своей деятельности, применять знания по различным дисциплинам на практике, взаимодействовать друг с другом и т.д. На этом уровне учебный процесс усиливается преобразовательными, коммуникативными, эстетическими видами деятельности. 3) максипроекты, предполагающие решение стратегических учебных задач, то есть задач творческого уровня третьего уровня. Эти проекты соответствуют творческой активности личности и могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании. Они предполагают организацию собственного опыта курсантов в осуществлении профессиональной деятельности (например, курсовые и дипломные работы).

5.2. Проектирование контрольно-оценочного компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения

Как уже отмечалось выше (см. 3.1), контрольно-оценочный компонент соответствует рефлексивной фазе проекта и выполняет в дидактической системе конкретные задачи: сравнить и оценить исходные и конечные состояния обучающихся в соответствии с поставленными целями, критериями и показателями; выявить причины отклонения полученных результатов от намеченных целей для своевременной коррекции образовательного процесса; наметить перспективы дальнейшего развития дидактической системы формирования компетенций обучающихся.

Между тем в реальной практике образовательных организаций высшего образования контроль и оценка результатов образования зачастую носят формальный и субъективный характер. Преподаватели испытывают значительные затруднения, обусловленные тем, что имеет место определенная размытость представлений о сущности и структуре компетенций, а значит, о способах и средствах их контроля и оценки. По данным исследований, 65,1% преподавателей высшей школы выделяют проблему отсутствия надежных и удобных методик оценивания компетенций [116, с. 25-26]. Как результат, имеет место подмена преподавателями предмета оценки, когда диагностике подвергаются традиционные знания, умения и навыки, а выдается все это как измерение сформированности той или иной компетенции, за формирование которой ответственна преподаваемая дисциплина. Причем такая ситуация характерна для всех этапов контроля: текущего, рубежного и итогового: «применяемые в большинстве российских вузов процедуры текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся имеют узкую направленность, связанную с конкретным учебным курсом», подчеркивают исследователи [16, с. 4].

Проблема оценки компетенций представляет определенную сложность для преподавателей и в силу таких имеющих место трудностей, как: наличие заметных различий в количестве и содержании общекультурных и профессиональных компетенций даже для относи-

тельно схожих направлений подготовки; участие в формировании большинства компетенций нескольких дисциплин; неоднозначность формулировок ряда компетенций; отсутствие в требованиях ФГОС четких рекомендаций относительно выбора средств оценки компетенций. В связи с этим делается вывод, что разработка фонда оценочных средств и других инструментов оценки результата образования является узким местом успешной реализации компетентного подхода. И при этом вузы «не знают, как подступиться в этой проблеме» [102].

В итоге возникает ситуация, когда проектируемая система высшего образования ориентирована на формирование компетенций у обучающихся, а в реальном процессе формируются и на выходе диагностируются фактически традиционные знания, умения и навыки. Это не способствует получению объективной картины состояния дидактической системы формирования профессиональных компетенций и в силу этого не дает возможности для принятия адекватных мер по ее развитию.

Цель настоящего параграфа заключается в том, чтобы разработать и обосновать подсистему контроля и оценки профессиональных компетенций в вузах МВД России. Для ее достижения необходимо решить ряд следующих задач: определить сущностные характеристики контроля и оценки в дидактической системе формирования профессиональных компетенций обучающихся; выявить критерии, показатели и уровни сформированности компетенций курсантов; разработать технологию комплексного контроля и оценки уровня сформированности компетенций выпускника вуза.

Обратимся к анализу хода и результатов решения этих задач.

Каковы сущностные характеристики контроля и оценки в дидактической системе формирования профессиональных компетенций обучающихся?

Понятие «контроль», «оценка», «мониторинг» были предметом внимания как отечественных (В.А. Адольф, О.А. Барабаш, В.И. Блинов, И.И. Бурлакова, И.В. Гладкая, Л.Н. Горохова, В.И. Загвязинский, Е.Ю. Есенина, Г.И. Ибрагимов, М.В. Лукьяненко, П.И. Пидкасистый, Е.А. Петренко, М.Л. Портнов, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов,

А.А. Факторович, К.М. Хоруженко, А.И. Чучалин, Д.В. Чернилевский, Т.Ш. Шихнабиева, М.В. Шевчук и др.), так и зарубежных исследователей (L.B. Ainsworth, L. Balzer, R.E. Brown, C. Chapman, R.A. Edelfelt, G.V. Glass, A.R. Gullickson, J.U. Hense, L. Kaplan, R.S. King, H. Kromrey, H. Mandl и др.).

По мнению одних исследователей, контроль представляет собой «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса» [2, с. 112]. Другие авторы полагают, что контроль - это как комплексная категория, подразумевающая наблюдение, выявление, анализ результатов учебного процесса, фиксирование, измерение сформированности компетенций студента. В качестве основных составляющих контроля выступают мониторинг, диагностика и оценка [27, с. 29-30].

Мы придерживаемся позиции исследователей, считающих, что контроль, будучи неотъемлемой частью управления педагогическим процессом, представляет собой «определенную систему проверки эффективности его функционирования» [118, с. 242]. Эта система проверки направлена на получение информации, на основе которой педагог вносит требуемые коррективы в ход педагогического процесса путем изменения содержания учебного материала, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, и т.п. Подчеркнем здесь несколько моментов. Первое – это то, что контроль является подсистемой системы управления педагогическим процессом. Второй момент – основной целью этой подсистемы является проверка эффективности функционирования системы управления педпроцессом. Ключевым является понятие «проверка эффективности функционирования». Эффективность функционирования определяется тем, насколько достигнутый результат совпадает с поставленной целью и какие ресурсы потрачены на достижение полученного результата.

Далее остановимся на вопросе об основных *функциях* контроля как элемента управления педагогическим процессом. Традиционная точка зрения на управление предполагает его рассмотрение как линейной совокупности пяти функций (действий): планирование, организация, руководство, координация и контроль. Это представление о

функциях управления, сформировавшееся еще в начале XX века усилиями одного из основоположников теории управления А. Файоля, с небольшими вариациями сохранилось до сих пор. Как отмечает Р.Х. Шакуров, «в них нашло отражение доминировавшее в прошлом линейное мышление» [132]. В 80-х годах XX века была разработана новая многоуровневая модель управления, включающая три подсистемы: целевые функции, социально- психологические функции, оперативные функции. Целевые функции, обращенные к потребностям всего общества и личности, относятся к функциям более высокого ранга не только по своему ценностному признаку, но и на основании того, что условием их эффективного осуществления является реализация социально-психологических и оперативных функций.

Оперативные функции включают четыре фазы: ориентировка – программирование – реализация - контроль. Как видим, контроль является завершающей фазой деятельности, включающей оценку и ее процесса, и результатов [132]. В этом контексте контроль выступает как атрибутивная функция любой управленческой деятельности, в том числе и педагогической деятельности. В системе управления контроль выполняет функцию обеспечения обратной связи, заключающейся в том, чтобы управляющий орган имел возможность получать достоверную информацию о состоянии управляемой системы по тем или иным критериям. Это, в свою очередь, является необходимым условием для принятия корректных решений. Данная основная функция контроля имеет место и в системе обучения и воспитания.

Но помимо этой основной, оценочно-диагностической функции, контролю присущ и целый ряд других функций. Так, в исследовании О.В. Галустян выделено 15 функций контроля сформированности компетенций студентов высшей школы, которые систематизированы в три группы: личностные, личностно-социальные и социальные. К личностным функциям отнесены развивающая, мотивационная, эмоционально-рефлексивная; к личностно - социальным функциям – корректировочная, предупредительная, обучающая, воспитательная, оценочно-диагностическая, информационная, планирующая, дифференцирующая; к социальным функциям – обобщающая, установления обратной связи, прогностическая, социализирующая [27].

Как видим, автор рассматривает оценочно-диагностическую функцию в одном ряду с другими функциями контроля. На наш взгляд, это в определенной мере размывает природу контроля, поскольку остается не совсем понятным, какая из предлагаемого большого списка функций является основной, определяющей место контроля как самостоятельной фазы в целостной учебной деятельности, в том числе деятельности по выполнению проекта.

С учетом этого мы классифицируем функции контроля в обучении на две группы, подразделяя их по критерию «роль функции в системе контроля»: основные и вспомогательные функции. К основным мы относим оценочно-диагностическую и корректировочную функции.

Оценочно-диагностическая функция контроля предполагает своевременное выявление, измерение и оценку уровня сформированности компетенций студентов. Задачей оценочно-диагностической функции контроля является также определение причин несоответствия уровня развития компетенций предъявляемым требованиям, выявление факторов, приведших к отрицательным результатам обучения, оказание помощи студенту в раскрытии своего потенциала. Данная функция реализуется посредством формирования критериев оценки уровня сформированности компетенций студентов. Результаты выражаются, как правило, в баллах.

Корректировочная функция контроля сформированности компетенций студентов заключается в том, что на основании оценки уровня сформированности компетенций у каждого обучающегося вносятся коррективы в учебный процесс для повышения его эффективности.

Остальные функции являются вспомогательными или дополнительными, роль которых состоит в усилении других функций управленческого цикла (целеполагания, планирования, мотивации, организации).

Теперь рассмотрим место понятия «контроль» в системе близких по смыслу понятий «мониторинг», «диагностика», «оценка».

О соотношении контроля и мониторинга в обучении. «Мониторинг» (от лат. monitor – наблюдать, надзирать) означает целенаправленное систематическое наблюдение за процессом и за его результатами. В обучении, соответственно, речь идет о мониторинге процесса и

результатов обучения. Основная цель мониторинга – сбор данных о процессе и результате с определенной периодичностью и с применением единых критериев и методов наблюдения. Систематичность наблюдения и единообразие критериев и методов наблюдения – основные характеристики мониторинга. Мониторинг не является обязательным этапом деятельности, в том числе образовательной деятельности.

Контроль обучения, в отличие от мониторинга – это обязательный составной элемент любой управленческой деятельности, в том числе и образовательной деятельности. Если выбор периодичности мониторинга осуществляется исходя из конкретных целей и задач и может быть разным, то в контроле обучения периодичность обусловлена графиком учебного процесса и определенным образом лимитирована. При этом методы и формы контроля на разных этапах обучения могут отличаться. Требование одинаковости методов в контроле не является обязательным, в отличие от мониторинга.

Еще одно различие заключается в следующем. Мониторинг применяется в тех случаях, когда необходимо определить не просто состояние объекта, процесса или явления, а получить статистические данные для выявления тенденций развития изучаемого процесса, явления, объекта и др. Поэтому объектами мониторинга, как правило, являются большие совокупности (например, система образования страны, региона, муниципалитета, образовательной организации и др.). К контролю такие требования не предъявляются. Такого соотношения понятий контроль и мониторинг.

О соотношении понятий «контроль» и «диагностика». Диагностика означает определение (количественное или качественное) состояния объекта измерения на момент измерения. При этом критерии оценки состояния объекта могут быть заданы по-разному. Цель диагностики может быть различной. В одних случаях она состоит в определении состояния измеряемого объекта на конкретном этапе. Например, выявление уровней обучаемости студентов на момент начала обучения. В других случаях цель диагностики может состоять в определении эффективности применяемого нового метода обучения или воспитания.

Контроль же априори предполагает измерение с определенной целью – выявить, насколько достигнута заранее определенная цель.

Отсюда следует и место контроля в структуре деятельности – это завершающий компонент деятельности. Поэтому главное отличие контроля от диагностики в том, что контроль – это деятельностная характеристика и он не может рассматриваться вне деятельности. Диагностика же может рассматриваться как самостоятельное направление деятельности. Место диагностики, как правило, в начале деятельности. Диагностика не предполагает обязательного соотнесения результата с целью. В этом смысле содержание понятия «диагностика» шире понятия «контроль».

О соотношении понятий «*контроль*» и «*оценка*». «Оценка – отношение к явлениям, деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия нормам, целям», «установление степени, уровня, качества» [86, с. 148]. Оценка – это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях педагога степени усвоения обучающимися знаний, умений и навыков, уровня сформированности компетенций.

Выделяют два вида оценок: содержательные и парциальные. Содержательная оценка представляет собой «процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном» [130, с. 256-257]. Этот процесс соотнесения фиксируется в баллах или знаках.

Парциальная оценка (от лат. *partialis* – частичный, отдельный), как показано в исследованиях Б.Г. Ананьева, представляет собой «отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия» [6, с. 142-143]. В оценочной деятельности могут иметь место, как показано в исследованиях Б.Г. Ананьева, три вида парциальных оценок: исходные (игнорирование, неоценивание обучающихся), отрицательные (критика, сарказм, нотация, упрек), положительные (эмоциональная поддержка, одобрение, согласие). Наиболее продуктивными являются, как показано в исследованиях Б.Г. Ананьева и других ученых, положительные парциальные оценки. Они способствуют формированию благоприятного психологического климата в коллективе, влияют на формирование самооценки и взаимооценки курсантов. Парциальная оценка дает возможность студенту получить информацию об уровне сформированности его компетенций, о возможных путях развития, обладает мотивирующим потенциалом.

В исследованиях К. Роджерса выявлено, что для создания в группе положительной атмосферы преподавателю необходимо руководствоваться следующими принципами: демонстрация своего полного доверия к студентам на всех этапах обучения; оказание помощи студентам в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым студентом в отдельности; исходить в своей педагогической деятельности из того, что у студентов есть внутренняя мотивация к учению; выступать для студентов источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи; развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; быть активным участником группового взаимодействия; открыто выражать в группе свои чувства; стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого студента; хорошо знать самого себя [108]. Как видим, оценка является неотъемлемой завершающей частью контроля. В этом смысле контроль и оценка соотносятся как целое и часть. В то же время оценка и оценочная деятельность есть проявление отношения, которое еще называют «четко определившимся отношением» [134, с. 115]. В данном контексте налицо смысловая близость оценки с понятием ценности. Отношение и оценка формируются на основе сопоставления действий другого с собственными ожиданиями ценностного характера. Под влиянием оценочных воздействий у обучающихся формируются самооценка и уровень притязаний [146].

На какие *принципы* опирается преподаватель в процессе контроля и оценки образовательного процесса по формированию компетенций? Анализ источников позволяет выделить следующие, принимаемые большинством исследователей, принципы контроля и оценки: 1) *объективность* контроля, предполагающая оценивание действительных успехов и недостатков работы студентов, независимо от состояния, личных черт характера тех, кто проводит диагностику. Обеспечить объективность контроля, как показывает практика, позволяет максимальная стандартизация ее проведения; 2) *систематичность* контроля предполагает его осуществление не от случая к случаю, а непрерывно на всех этапах процесса обучения с последова-

тельным усложнением задач, содержания и методики; 3) *открытость* (гласность) контроля заключается в проведении открытых испытаний для всех студентов и по одним и тем же критериям. Кроме этого, данное требование предполагает обоснование оценки и выставленной отметки; 4) *дифференцированный подход* к контролю и оценке состоит в учете специфики учебного предмета и индивидуальных особенностей студентов. Он требует применения различных форм и методов контроля в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, а также соблюдения педагогического такта; 5) *всесторонность* предполагает, что контроль должен охватывать все разделы программы, обеспечить проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков обучающихся, учитывать не только объем знаний (соответствие программе), но и их глубину, осмысленность, научность, систематичность, действенность, форму выражения (точность, образность, культура речи и труда), своевременность, прочность и др.; 6) *разнообразие форм и методов контроля*, обеспечивающее выполнение комплекса функций контроля. При этом различные формы, методы и средства проверки и оценивания используются в тесной взаимосвязи, единстве и подчиняются общей цели – получение объективной информации о сформированности профессиональных компетенций обучающихся; 7) *действенность* контроля, суть которого заключается в том, что система контроля, применяемая каждым преподавателем, коллективом преподавателей, должна давать определенные положительные результаты. Кроме этого состава, в литературе выделяются и другие принципы контроля.

По основной направленности данные принципы могут быть разделены на две группы: *организационные и содержательные*. *Организационные принципы контроля направлены на организацию данного процесса, содержательные принципы связаны с содержательной составляющей контроля сформированности компетенций. К организационным принципам относятся систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность; к содержательным – объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, конгруэнтность.*

Таким образом, выше были раскрыты основные характеристики контроля как дидактического понятия (*признаки, особенности, функции, принципы*). Но контроль может быть рассмотрен и с другой точки зрения, а именно как целостное явление со своей логической и динамической структурой. С точки зрения логической структуры контроль есть явление системное, включающее: разработку критериев и показателей контроля, проектирование средств, методов и форм контроля, осуществление контроля, оценку результатов контроля, анализ результатов с точки зрения их соответствия целям и выработку программы коррекции.

Перейдем к решению второй задачи, поставленной в начале параграфа – **выявить критерии, показатели и уровни сформированности компетенций курсантов.**

Критерий (от греч. criterion – способность различения, средство суждения) – показатель, служащий для оценки качества выполненной работы (задания) в соответствии с предъявляемыми требованиями. Поскольку в нашем исследовании речь идет о формировании профессиональных компетенций, постольку следует говорить о критериях и показателях оценки качества сформированности профессиональных компетенций.

Критерий оценки качества сформированности компетенций есть мера соответствия результатов образования в виде компетенций предъявляемым требованиям. Конкретные проявления тех или иных свойств компетенций есть показатели. Каждый критерий, таким образом, может быть представлен совокупностью показателей, позволяющих судить о соответствии качества подготовки специалистов предъявляемым к ним требованиям [48, с. 79-80].

Для отбора конкретных критериев оценки качества сформированности профессиональных компетенций мы опирались как на общие принципы контроля, отмеченные выше, так и на совокупность специфических принципов, в числе которых: принцип *коммутации*, требующий выбора наименьшего числа элементов, чтобы была возможность управления ("бритва Оккама" – не умножай сущность); принцип *релевантности*, в соответствии с которым для оценки отбираются параметры, исходя из их функциональной значимости; прин-

цип *достаточности* наиболее существенных параметров, заключающийся в том, что число параметров должно быть достаточным для обоснованного суждения о степени соответствия результатов контроля требованиям и вместе с тем они не должны затруднять процесс оценки результативности образования [48, с. 92].

С учетом изложенного выше, а также опираясь на характеристики компетенции как предмета оценки, раскрытые выше (гл.2), мы выделили критерии эффективности реализации дидактической системы формирования профессиональной компетентности в вузах МВД России.

Базовым критерием качества дидактической модели является определенный уровень личностного и профессионального развития выпускника, который отражает степень освоения заложенных во ФГОС ВО компетенций и позволяет выпускнику успешно включиться в профессиональную деятельность.

Интегративная природа компетенции обуславливает взаимосвязь процессов ее формирования и личностно - профессионального развития выпускника. Это связано с тем, что становление компетентного офицера полиции, готового эффективно решать профессиональные проблемы в условиях высокой неопределенности, предполагает овладение не только опытом в виде совокупности знаний и умений действовать в той или иной ситуации, но и наличие у выпускника таких личностных качеств, как осознание своей роли в профессиональной деятельности, ответственности, которую возлагает профессия на личность, понимание смысла выполняемой профессиональной деятельности, развитие потребности в достижениях в профессии, стремление творчески реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности. В этом контексте формируемые в процессе обучения компетенции являются как бы базой и неким фиксируемым показателем личностно-профессионального развития будущего специалиста [136, с. 271]. Проектируя систему критериев целостного развития выпускника современного вуза МВД России в единстве его личностных и профессиональных качеств и свойств, мы опираемся на основные положения психологической теории С.Л. Рубинштейна, раскрывающие сущность единства личности: «Свойства личности в ее поведении, в действиях и поступках одновременно и проявляются, и

формируются, личность и ее психические свойства одновременно и предпосылка, и результат ее деятельности; черты, характеризующие разные стороны личности, при всем своем многообразии, различии и противоречивости, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека, смыкаются в единстве личности; облик личности во всем многообразии формируется по мере того, как человек в процессе обучения овладевает исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры» [111, с. 108].

Исследование показало, что в соответствии с трехкомпонентным составом любой компетенции, ведущие критерии их развития могут определяться по следующим направлениям:

- личностный компонент;
- когнитивный компонент;
- деятельностный компонент.

Личностный компонент. Этот компонент рассматривается в двух аспектах: ценностно-целевом и личностно-смысловом [135]. Ценностно-целевой аспект характеризует ценностные ориентиры будущей профессии, качество и степень их выраженности у курсантов. Дело в том, что компетенция всегда проявляется в деятельности, но в органичном единстве с ценностями человека. Высокий результат в профессиональной деятельности, как показывают многочисленные наблюдения, достигается только при наличии у человека личностной заинтересованности, в основе которой, в свою очередь, лежит ценностное положительное отношение к деятельности. Обобщенными показателями развития данного аспекта личностного компонента являются:

- направленность личности курсанта на профессиональную деятельность. Она проявляется в системе доминирующих мотивов сознательного выбора профессии и овладения ею, аксиологических приоритетов, профессионально-ценностных ориентаций личности;
- мера осознания социальной значимости и гуманистической сущности профессии сотрудника МВД. Этот показатель включает такие признаки, как понимание роли и места сотрудника полиции в обеспечении социальной стабильности и выражение гражданской позиции специалиста;

- соответствие системы личностных ценностей социально значимым нравственным ориентирам. Данный показатель определяет степень ответственности перед обществом за результаты своей инженерной деятельности, фиксируемые проявления гуманистической инженерной этики. При его оценке необходимо учитывать ориентацию будущего специалиста на организацию своей профессиональной деятельности в соответствии с осознаваемой и регулярно воспроизводимой системой жизненных ценностей.

Личностно-смысловой аспект данного компонента раскрывает степень личностного отношения к изучаемым явлениям и процессам, уровень субъективизации знаний и рефлексивно-смысловых действий субъекта. В качестве личностных функций выделяются: избирательная (по выбору ценностей и образа жизни); опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); функция волевой саморегуляции при достижении целей; рефлексивная; смыслотворческая, ориентирующая на построение личностной картины мира - системы смыслов; функции ответственности за принимаемые решения, обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого преобразования; самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукции жизнедеятельности к утилитарным целям)» [115]. Полнота представленности этих функций в деятельности будущих специалистов является мерилем того, что образовательный процесс достиг личностного уровня функционирования.

О сформированности личностного компонента можно судить по личностным новообразованиям курсанта, связанным с оценкой и самооценкой результатов своей деятельности и деятельности других людей.

Когнитивный компонент определяет уровень знаниевой базы и интеллектуального развития курсанта, его творческих способностей. Он предусматривает знание теоретических и методологических основ предметной области. Показателями личностно-профессионального развития будущего специалиста в рамках данного компонента служат:

- наличие стройной системы научных знаний в области выбранной профессии;
- мера осознания профессии как способа самореализации офицера полиции. Этот показатель определяет профессиональное самосознание и профессиональную готовность реализации в избранной профессии. Профессиональное самосознание рассматривается нами как процесс и результат осознания специалистом себя в профессиональной сфере, целенаправленного регулирования на этой основе своего поведения, деятельности и отношений. Профессиональная готовность выступает как направленность на профессиональную деятельность, интегральное проявление свойств личности офицера полиции;
- уровень профессиональной грамотности как единство упорядоченной совокупности методологических, культурологических и специальных знаний, умений и навыков, с одной стороны, и владение приемами самореализации, саморазвития и саморегуляции личности в рамках профессии – с другой. Он указывает на степень сформированности у курсантов научно-теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент отражает способность использовать полученные знания не только по областям их непосредственного применения, но и в ситуациях неопределенности, а также в междисциплинарных зонах. Он определяет возможность применения накопленных знаний и способов действия на практике. Показателями деятельностного компонента являются:

- интеллектуальные, коммуникативные, организаторские умения, необходимые для самореализации личности в социально-профессиональной сфере;
- способность включаться в проект; нести ответственность; войти в группу и внести свой вклад; организовывать свою работу.
- умение аргументировано обосновывать свои действия по решению профессиональной проблемы;
- умения критически относиться к тому или иному аспекту развития общества; видеть взаимосвязь прошлых и настоящих событий; занимать позицию в дискуссии, иметь и проявлять собственное мнение.

Для каждого из компонентов разрабатывается соответствующая шкала, характеризующая пороговый, продвинутый и превосходный уровни развития компетенций курсанта. На основе результатов исследований, полученных в педагогике, психологии и других науках, мы выделили следующие качественные признаки *уровней сформированности* выделенных компонентов личностно-профессионального развития.

Личностный компонент

Пороговый уровень характеризуется фрагментарным, дискретным характером состояния личностно-смысловой сферы, он присущ курсантам, считающим совершенствование своего профессионального и культурного уровня делом времени. Они методологически правильно решают учебные и профессиональные задачи, но не всегда в пользу человеческого фактора. Эти курсанты знакомы со структурой профессиональной деятельности, но не всегда творчески реализуют ее компоненты, не всегда заботятся о саморегуляции своего поведения, не испытывают устойчивого стремления к саморазвитию.

Продвинутый уровень отличается устойчивым стремлением к совершенствованию компетентности, целостностью личностно-смысловых образований, но при этом задачи развития своей личностно-профессиональной культуры курсантами осознаются недостаточно. В учебно-профессиональной деятельности проявляют творческий подход, ориентированы на гуманистическую направленность преобразований в будущей профессиональной деятельности.

Превосходный уровень характеризует устойчивое ценностное отношение к человеку, проявление глубокого осмысления: ценностей профессиональной культуры, творческое, неординарное решение профессиональных задач, сохранение креативного отношения к собственному профессионально-культурному развитию. Этот уровень отличается наличием у курсантов стремления к саморазвитию, умения создавать новые смыслы и цели, включать человеческий фактор как обязательное условие решения всякой профессиональной задачи.

Когнитивный компонент

Пороговый уровень характеризуется наличием у курсантов некоторых обобщенных знаний об изучаемой действительности. В дея-

тельности опираются на уже имеющиеся аналоги, способны применять имеющиеся знания к решению более широкого круга задач. Их знания «привязаны» к конкретным фактам, определенным видам наглядности, носят фрагментарный характер и ограничены разделами изучаемых дисциплин, соответствующих профилю их будущей профессиональной деятельности.

Продвинутый уровень присущ курсантам, способным формировать и свободно пользоваться теоретическими понятиями, ставить перед собой системные задачи и реализовывать их решения. Они способны решать задачи на основе продуктивного действия, в ходе которого курсант продуцирует субъективно новую информацию. Для данного уровня характерна широкая эрудиция в разных областях знаний, умение взаимодействовать со специалистами смежных профилей.

Превосходный уровень отличается наличием у курсанта индивидуально-творческого почерка. Он характеризуется переводом предметного знания в знание личностное, «встроенное» в профессиональное мышление. На этом уровне курсант способен к интеграции разобщенных знаний в новую целостность, к креативному решению задач с высокой степенью неопределенности.

Деятельностный компонент

Пороговый уровень означает, что в основе лежит репродуктивная деятельность, главными характеристиками которой являются шаблонность, стереотипность, репродуктивное мышление, основанное на механическом заучивании и воспроизведении информации. Курсанты способны выполнять алгоритмическую деятельность при внешне заданном описании. Однако они испытывают заметные затруднения при необходимости применить конкретные умения в нешаблонной ситуации.

Продвинутый уровень характеризуется владением целостной ситуацией деятельности, практическими навыками применения методов научной дисциплины за ее пределами. Этот уровень позволяет курсанту осуществлять преобразование имеющегося багажа знаний и умений в целях поиска требуемого нового способа действия. Это позволяет курсантам этого уровня продуктивно действовать в новой, неизвестной и нестандартной ситуации.

Превосходный уровень отличается творческим характером деятельности, ориентацией на генерирование нового знания и способа действия. Для него характерны заинтересованность и ответственность при выполнении планов и замыслов, умение самостоятельно углублять свои знания и применять их в жизни, самоорганизованность, стремление к постоянному саморазвитию. На этом уровне курсант готов к решению задач любой сложности и в любых условиях, при этом он может спрогнозировать результат, предвидеть неоднозначность ситуации и выбрать оптимальный путь ее разрешения.

Говоря о степени сформированности профессиональной компетенции, следует иметь в виду динамичный характер этого интегративного показателя личностно-профессионального развития будущего офицера полиции. Это обусловлено тем, что с течением времени обучения увеличивается количество и качество освоенных курсантом элементов компетенции; изменяются или расширяются объекты, к которым относится компетенция; происходит интеграция различных компетенций, образующих целостные и комплексные личностные новообразования. Кроме того, надо принять во внимание и тот факт, что различные компоненты компетенции (личностный, когнитивный, деятельностный) могут формироваться неравномерно и не параллельно друг другу. Генезис формирования компетенций нельзя понимать как механическое приращение новых элементов, суммативно представленных в ее структуре. С добавлением нового элемента усиливается не только отдельный компонент компетенции, но и происходит перестройка всей ее структуры, появляется новый тип целостности, новое ее качество. Поэтому важно учитывать, что определение степени ее сформированности предусматривает учет динамики развития каждого компонента компетенции.

Рассмотрев вопрос о критериях, показателях и уровнях сформированности компетенций, перейдем далее к следующему вопросу – **о проектировании средств, методов и форм контроля.**

Кто, когда и какими средствами должен осуществлять диагностику уровня сформированности той или иной компетенции, в соответствии с требованиями ФГОС ВО? Для решения этой задачи исследователями предлагается все компетенции, заложенные во ФГОС и

ООП по конкретному направлению подготовки, распределить по годам обучения и формам промежуточной и итоговой аттестации. Это позволит получить четкое представление о том, на каком этапе подготовки необходимо контролировать уровень сформированности компетенций [50]. Оценка уровня компетенций обучающегося и выпускника в период обучения в вузе представляет собой сложную задачу, так как достоверно установить его способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в установленной области можно только в ходе его трудовой деятельности, например, в период производственных практик, объем которых заметно меньше объема теоретических и практических занятий.

В процессе проектирования средств оценивания уровня сформированности компетенций необходимым условием является обеспечение моделирования реальной деятельности профессионала, требующей поиска решений проблем и осуществления переноса знаний, комбинаций способов деятельности, выполнения других творческих процедур.

Анализ отечественных и зарубежных источников позволяет сделать вывод о том, что в процессе отбора средств, форм и методов контроля сформированности компетенций следует руководствоваться следующими *требованиями*.

Преимущественная опора на динамическую трактовку качества результатов образования. Из этого требования следует, что качество результатов нельзя оценивать только на основе разовых диагностик тех или иных компетенций. Оценка качества результатов в компетентностном формате означает разработку и реализацию системы контроля и оценки, которая бы позволяла оценивать динамику качества во времени.

Широкое использование многомерных педагогических измерений в условиях сочетания качественных и количественных оценок. Это требование вызвано тем, что очень часто оценка компетенций сводится либо к оценке знаний в традиционном формате, либо к оценке личностных качеств обучающихся. Задача же заключается в том, что оценка компетенций должна быть многомерной, то есть необходимо измерять в комплексе разные компоненты и элементы компетенций.

Причем делать это надо используя как количественные, так и качественные уровни измерения

Создание специальных структур и систем мониторинга для реализации компетентного подхода. Например, в Нидерландах в учебных заведениях создаются когнитивные лаборатории, которые считаются необходимыми при переходе на компетентностную модель обучения. В их состав рекомендуется включать педагогов, психологов, методистов, которые проводят аудиозапись и анализ реального хода выполнения студентами компетентностных заданий, разрабатывают оптимальные оценочные шкалы по отдельным заданиям, интерпретируют результаты текущего тестирования, проводят мониторинг прироста индивидуальных достижений по отдельным компетенциям на протяжении всего периода обучения каждого студента. В этой связи надо сказать, что в ряде отечественных учебных заведений имеются структуры, ответственные за качество образования, в обязанности которых входит и мониторинг качества образования. Но проблема в том, чтобы оценку качества образования четко привязать к тому составу компетенций, который представлен в учебных планах, и к тем знаниям, умениям и владениям, которые также представлены во ФГОС ВО.

Органичное сочетание способов формирования и средств контроля компетенций [22; 100].

С учетом этих требований и тенденций реализации компетентностного подхода для оценки компетенций мы считаем необходимым реализацию следующих *условий*: расширение спектра оценочных средств по дисциплинам; активное использование виртуальных тренажеров-имитаторов в целях моделирования разных ситуаций (штатных и внештатных), возможных в реальной профессиональной деятельности; изменение структуры государственного экзамена; усиление взаимодействия вуза и профильных структур как в процессе формирования, так и оценки сформированности компетенций.

Что имеется в виду под *расширением фонда оценочных средств* по отдельным дисциплинам? Прежде всего, речь идет об отказе от традиционных тестов, оценивающих только когнитивный компонент содержания дисциплины. Необходимо использовать такие тесты, которые соответствуют характеру той компетенции, для формирования

которой предназначена дисциплина. Одним из примеров такого теста может быть, например, «*тест понимания*» [25], выполнение которого требует не только знаний, но и понимания, какие из них надо использовать для ответа на вопрос. Структура такого теста может включать задания, все ответы на которые будут правильными, но обладать различной полнотой, или несколько правильных в той или иной мере и один явно неправильный. Курсанту необходимо выбрать ответ, наиболее адекватный описанной в задании ситуации (при этом он может и не быть самым полным, некоторые ответы могут содержать избыточную информацию). Ответы на такие задания оцениваются различным количеством баллов в зависимости от степени «правильности».

Другое средство для расширения фонда оценочных средств - *кейс-измеритель* – то есть *проблемные задачи*, в которых курсанту предлагается реальная профессиональная ситуация, отражающая практическую проблему и требующая для своего решения определенного комплекса профессиональных знаний и умений. Отличительной особенностью такой проблемы является отсутствие однозначных решений, побуждающее курсанта искать различные пути решения, анализировать их с точки зрения оптимальности и аргументировать свой выбор [40].

Это средство измерения применимо преимущественно в процессе изучения профессиональных дисциплин, читаемых на старших курсах и относящихся по своей сути к специальным дисциплинам, которые чаще всего завершают формирование какой-либо компетенции.

Облегчить проведение оценки с помощью кейс-измерителей могут виртуальные тренажеры-имитаторы по дисциплине, которые в этом случае будут выполнять двойную функцию: вначале курсант будет с их помощью отрабатывать типовые ситуации, а затем может смоделировать реальную нештатную ситуацию с неоднозначным решением. В этом случае курсант в процессе поиска решения будет вынужден использовать на практике все свои знания, накопленные к данному моменту, вне зависимости от дисциплины, при изучении которой они были получены. Таким образом, будет проверяться именно компетенция, а не уровень усвоения содержания одной дисциплины.

Комплексным средством контроля и оценки сформированности компетенций выступают *диагностические карты*. Диагностическая карта дает возможность формирования представления о динамической модели компетенции, ибо в ней отражаются все этапы формирования компетенции от курса к курсу, от дисциплины к дисциплине. На ее основе может быть разработана система регулярного измерения сформированности каждого из элементов компетенции.

Исследование показывает, что это средство контроля и оценки может быть особенно эффективно для оценки личностного и деятельностного компонентов компетенции. Основная трудность в реализации такой диагностической карты в системе высшего образования состоит в том, что процесс подготовки специалиста распределен по нескольким кафедрам, в зависимости от курса обучения. Однако на старших курсах подготовка сосредоточена преимущественно на выпускающей кафедре, в силу чего применение диагностических карт становится практически относительно легко реализуемым.

Еще одно средство - *изменение структуры рубежных экзаменов и государственного экзамена* в направлении перехода к продуктивной модели экзамена. Для этого экзаменационное задание должно включать три части. *Первая* часть имеет целью проверку владения элементарными понятиями предметной или профессиональной сферы. Она состоит из нескольких элементарных тестовых заданий с выбором ответа в закрытой форме. *Вторая* часть направлена на выявление способности курсанта мыслить не категориями отдельных дисциплин, а комплексом накопленных за время обучения знаний и умений. Эта часть содержит более сложные комплексные задания в открытой форме (в том числе и тестовые), требующие развернутого ответа или поэтапного решения. *Третья* часть ориентирована на выявление навыков использования приобретенных в результате изучения дисциплины (комплекса дисциплин) знаний и умений для решения профессиональной задачи. Для этого предлагается в качестве задания некое подобие кейс-измерителя – несложная имитационная задача, успешное решение которой будет означать формирование компетенций, на которые нацелена ООП [102].

Очень важным средством оценки компетенций выпускников является привлечение для этого работодателей. В нашем опыте для этого применялся модифицированный вариант анкеты [10], направленной на определение степени удовлетворенности работодателей уровнем подготовленности выпускников. Анкета включает ряд позиций, отражающих структуру и содержание модели выпускника вуза МВД России, соответствующей как требованиям ФГОС ВО, так и требованиям ведомства (Приложение 1).

Поскольку важными признаками педагогического контроля являются регулярность и систематичность, выделяют несколько *видов контроля*, отличающихся друг от друга проверяемыми этапами обучения: текущий, промежуточный и итоговый контроль. Самым распространенным видом контроля является текущий, проводимый на каждом занятии и ориентированный на проверку усвоения обучающимися изучаемого на данный момент материала. Промежуточный контроль проводится при прохождении крупных разделов программы или всей программы по дисциплине. В высшей школе он проводится в период экзаменационно-зачетной сессии. Итоговый контроль проводится на завершающем этапе обучения в форме государственного экзамена, защиты ВКР.

Контроль сформированности компетенций осуществляется с использованием различных *методов контроля*. Среди них как известные, традиционные методы контроля (устный, письменный, программированный и др.), так и инновационные, вызванные к жизни современными тенденциями развития высшего образования (коучинг, практические методы, метод кейсов, самостоятельная работа). Их подробное описание дано в работе О.В. Галустян [27]. Поэтому не останавливаясь подробно на этом вопросе, остановимся лишь на вопросе о роли и месте некоторых современных методов контроля в комплексной системе контроля компетенций.

Так, *практический контроль* сформированности компетенций студентов представляет собой проверку применения знаний, умений и навыков в ходе практической деятельности. Выделяют внешний открытый контроль и латентный (скрытый) контроль. Реализация данного метода контроля возможна в процессе участия курсан-

тов в различных формах научно-образовательного характера: научно-практических конференциях, конкурсах разного рода, дискуссионных клубах, деловых играх, тематических вечерах, проектной деятельности и др.

Метод коучинга (от англ. *coaching* – тренировка) – это сотрудничество между преподавателем и курсантом в целях организации опосредованного контроля сформированности их компетенций. Задачей метода является консультирование, помощь, установление доверительных отношений, эмоциональная поддержка.

Для выполнения этих задач преподаватель-коуч должен отвечать следующим требованиям: быть заботливым, поддерживать студента; иметь развитые коммуникативные навыки; уметь диагностировать проблемы и находить решения; быть осведомленными о своих сильных и слабых сторонах; быть коммуникабельным и вдохновлять других; быть хорошим наблюдателем и консультантом [27].

Метод коучинга в организации контроля реализуется посредством таких форм контроля сформированности компетенций студентов, как: работа над проектом, подготовка и защита портфолио.

Метод контроля в «перевернутом обучении» (*Flipped learning*). «Перевернутое обучение» было исследовано западными учеными Б. Альварезом, Дж. Бергманом, Дж. Сэмсом [141; 143]. Реализация данного метода обучения заключается в новой концепции подачи материала студентам и, соответственно, новом способе контроля сформированности их компетенций. Характерной чертой «перевернутого обучения» является способ предоставления материала: преподаватели предоставляют электронные материалы для самостоятельного изучения дома, а традиционные домашние задания в виде различного рода упражнений выполняются в аудиторном формате. Данный метод позволяет сократить время на объяснение теоретического материала на занятии, тем самым дать возможность уделить больше внимания на его практическое применение. Сложность заключается в том, что предметный презентационный материал должен подвергаться постоянному обновлению, что занимает у преподавателя значительное количество времени. Кроме того, возникает необходимость в разработке контролирующих тестовых материалов для каждого студента соглас-

но уровню сформированности его компетенций, т.е. отсутствует ориентация на среднего студента. Принципиальное отличие данного метода заключается в том, что контроль проводится по результатам самостоятельного изучения теоретического материала и предусматривает выполнение практических заданий в аудитории. Таким образом, обучающая функция контроля реализуется в полной мере.

Метод BYOD (Bring Your Own Device) (в переводе означает «принеси свое собственное устройство»). Данный метод был предложен Р. Баллагасом, Дж. Борхерсом, М. Русом, Дж. Шериданом [142]. Реализация данного метода заключается в использовании личных электронных устройств: смартфонов, портативных компьютеров, mp3 плееров, планшетов и т.д. В настоящее время данный метод обучения стал использоваться как в зарубежных вузах, так и в вузах нашей страны. Контроль сформированности компетенций на основе метода BYOD осуществляется следующим образом: каждому студенту отправляются задания по электронной почте, которые необходимо выполнить за определенное время. Использование данного метода позволяет сократить время на проверку, используя личные устройства студентов.

Метод кейсов (case study) – в организации контроля сформированности компетенций курсантов – это создание и решение проблемных ситуаций на основе фактов из реальной жизни. В процессе решения проблемных ситуаций студенты учатся выражать свою точку зрения. Защита кейсов демонстрирует умение защищать точку зрения, умение работать как в команде, так и самостоятельно и т.д. В качестве формы контроля сформированности компетенций студентов по методу кейсов можно использовать деловую игру.

Резюмируя отметим, что как традиционные, так и современные методы контроля сформированности компетенций студентов должны использоваться в комплексе, взаимодополняя друг друга.

Рассмотрим также *формы контроля*, в рамках которых осуществляется проверка сформированности компетенций. Анализ источников и изучение инновационной практики высшей школы позволяет выделить различные *формы контроля*, в числе которых как традиционные (деловые игры, коллоквиум, зачет, экзамен, устный опрос (со-

беседования, беседы), контрольная работа, эссе, самостоятельная работа и др.), так и современные формы, вызванные к жизни внедрением информационно-компьютерных технологий (чат, мультимедийные презентации, веб-квесты, портфолио, матричный контроль и др.).

Кратко раскроем основное содержание некоторых из этих форм контроля.

Коллоквиум – форма устного контроля сформированности компетенций студентов, представляющая собой собеседование преподавателя со студентом с целью проверки понимания и усвоения основного содержания изучаемого учебного материала. Коллоквиум должен охватывать весь пройденный материал к определенному моменту времени. Как правило, коллоквиум проводится в конце модуля. При проведении коллоквиума студенты не имеют вопросов, на которые им необходимо дать ответ, поскольку материал коллоквиума охватывает материал как отдельного раздела, так и всех разделов. Таким образом, студентам могут задавать вопросы по любому разделу курса. Коллоквиум как форма контроля сформированности компетенций студентов проводится в контактной образовательной среде.

Деловая игра – форма устного контроля сформированности компетенций студентов. Существуют различные виды деловой игры: игра «имитация» и проблемная деловая игра. Игра «имитация» представляет собой выполнение заданий преподавателя согласно определенной модели. В ходе проблемной деловой игры студентам предстоит выполнить нестандартные задания и принять нестандартные решения. Деловые игры могут быть реализованы как в контактной, так и в виртуальной образовательной среде. Для подготовки деловых игр по дисциплине могут быть использованы различные источники информации: печатные и интернет-источники. Количественный состав студентов, участвующих в деловой игре, обычно составляет от трех до десяти человек. Деловые игры отличаются по выбору ситуативного материала, а именно: могут быть использованы проблемные ситуации (ситуация, в которой необходимо найти причины возникновения проблемы и предложить ее решение), иллюстративные ситуации (ситуации, в которых предлагается выполнить задание на изучаемую тему по дисциплине), «живая» ситуация (ситуация, раскрывающая случай

или событие, произошедшее с участниками дискуссии), деловая ситуация (ситуация, раскрывающая проблемы профессионально ориентированного характера). Следует отметить, что при подготовке деловой игры должны быть задействованы все ее участники, как преподаватели, так и студенты. В деловой игре могут принимать участие студенты разных групп и преподаватели разных дисциплин для того, чтобы игра носила междисциплинарный характер.

Деловая игра позволяет осуществлять контроль общекультурных компетенций: способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также осуществлять контроль предметных знаний (средний балл).

Самостоятельная работа – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов, представляющая собой определенный банк заданий, которые необходимо выполнить студентам за определенный отрезок времени. В качестве самостоятельных работ могут выступать задания на проверку усвоения теоретических основ по предмету, так и задания на проверку умений их практического применения. Проведение самостоятельной работы требует большего времени, чем вышеперечисленные формы контроля сформированности компетенций студентов.

Самостоятельная работа также контролирует способность к самоорганизации и самообразованию, способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также все общепрофессиональные компетенции (ОПК) и умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы в качестве профессиональной компетенции.

Матричный контроль – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов. При организации матричного контроля студентам выдаются матрицы с вопросами по дисциплине курса, студенту необходимо дать точный ответ, отметив его знаком «Х» или «+». При проверке матричных заданий преподаватель накладывает контрольную матрицу на матрицу с ответами студента, за

каждое выполненное задание студенты получают фиксированное количество баллов, пустое место в матрице, заполненной студентом, означает неправильный ответ.

Матричный контроль сформированности компетенций студентов позволяет проводить анализ типичных ошибок студентов и корректировку образовательного процесса. Его преимуществами являются: быстрота проверки выполнения заданий; точность и объективность оценки уровня сформированности компетенций студентов даже в случае усталости преподавателя.

Эссе (от фр. «essai» – «попытка, проба, очерк») – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов. Его целью является проверка навыков самостоятельного творческого мышления. Эссе представляет собой изложение своих размышлений и выводов на основе прочитанного и изученного материала, увиденного или прожитого события.

Различают следующие виды эссе: описательное эссе является описанием какого-либо события или мероприятия; аргументирующее эссе представляет собой обоснованное мнение автора относительно предмета, лица или события, представленных в эссе; сравнительное эссе основано на выражении сходства и/или различия между предметами, лицами или событиями; причинно-следственное эссе фокусируется на определенной ситуации. Задачей является попытка ответить на вопросы: «В чем причина данного события?», «Каков результат?»; литературный анализ – это размышление о прочитанной книге, об увиденном или прожитом событии; определяющее эссе представляет собой расширенное толкование того или иного предмета, лица или события [97].

Характерной чертой эссе является то, что с его помощью курсант может выразить свои личностные качества и способности.

Эссе позволяет контролировать в качестве общекультурных компетенций способность к самоорганизации и самообразованию, способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также все общепрофессиональные компетенции (ОПК) (предметные знания, способность к самостоятельной научно-исследовательской

работе, способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи).

Портфолио (или папка индивидуальных учебных достижений) – форма как письменного, так и компьютерного контроля сформированности компетенций. Это есть форма фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений курсанта, его учебных, творческих, общественных дел за время обучения в учебном заведении, характеризующаяся целенаправленной, систематической и непрерывной оценкой и самооценкой сформированности его компетенций.

Основная задача создания портфолио – стимулирование развития творческих способностей курсантов. Кроме того, портфолио выполняет функцию мотивации курсантов к равномерной и активной работе, в том числе и самостоятельной, в течение всего времени обучения.

Электронное (цифровое) портфолио курсанта может быть представлено в двух вариантах: в виде мультимедийной презентации и в виде набора документов курсанта, размещённых в сети Интернет. фотоматериалы, мультимедиа, гиперссылки и др.

В литературе нет общепринятой точки зрения на структуру портфолио. На наш взгляд, к этому и не надо стремиться, ибо главная задача портфолио может быть выполнена при разных структурных элементах. Однако в качестве рекомендаций исследователи полагают, что в структуре портфолио должны быть отражены: резюме; учебные курсы по основной специальности и связанные с ней области знаний; список достижений; список внеаудиторных мероприятий: олимпиады, конференции, фестивали, тренинги; выполненные проекты; гранты и стипендии; дополнительное образование; отзывы, рецензии; форсайт-план.

Наше исследование показывает, что работа над портфолио способствует не только профессиональному и личностному развитию студентов, но и их самоорганизации, саморефлексии и самоконтроля.

Портфолио позволяет контролировать практически все компетенции.

Мультимедийная презентация – форма компьютерного контроля сформированности компетенций курсантов. Использование этой формы способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся, позволяет им продемонстрировать свои компетенции на практике. Поэтому она может быть использована в качестве формы контроля

при представлении творческих заданий, проектов, докладов на занятиях, конференциях, в качестве представления дополнительных материалов, изученных самостоятельно и т.д.

Одним из самых популярных компьютерных средств, применяемых на занятиях с использованием информационных технологий, является программа компании Microsoft – Power Point, которая проста в использовании, позволяет объединить вместе текст, картинки, аудио и видео. Это, в свою очередь, привлекает внимание обучающихся. Кроме того, имеется возможность представлять дополнительную информацию, задавать вопросы, активизирующие деятельность обучающихся. Для того, чтобы во время презентации можно было задавать вопросы и давать дополнительную информацию, программа Power Point позволяет остановить аудио - или видеоролик в нужном месте.

Подчеркнем, что при использовании данной формы контроля у курсантов имеется возможность для проявления полной самостоятельности и творческого подхода к выбору и представлению презентационных материалов.

Мультимедийная презентация позволяет контролировать предметные знания, а также способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи, умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения.

Еще одной формой компьютерного контроля сформированности компетенций студентов является *веб-квест*. Эта форма предполагает выполнение определенного задания, в котором используются заранее подготовленные для этого интернет-ресурсы, а также другие оффлайн материалы [54]. Для выполнения задания, данного преподавателем, курсантам необходимо собрать, обобщить, оценить информацию в рамках четко определённых параметров. По мнению исследователей, использование веб-квеста как формы контроля сформированности компетенций обучающихся позволяет усилить критичность мышления, вовлечь их в процесс контроля как активных его участников.

Технология работы над веб-квестом включает следующие этапы:

- Формулировка краткого введения, где четко описаны главные роли участников, например, «Ты – детектив, пытающийся разгадать загадку таинственного происшествия» и пр.

- Предоставление банка информационных ресурсов (в электронном виде – на компакт дисках, видео - и аудионосителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернете, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания обучающимися.

- Выполнение задания, которое предполагает: самостоятельное изучение студентами предложенного преподавателем материала; консультация преподавателя по вопросам, связанным непосредственно с содержанием веб-квеста либо с его презентацией; обсуждение индивидуальных результатов работы каждого члена команды среди курсантов, выполняющих веб-квест по теме; отбор всеми членами команды наиболее значимого материала для итоговой презентации (веб-страницы и т. п.); рекомендации преподавателя по использованию электронных источников и оформлению итоговой презентации (руководства, веб-страницы и т.п.).

- Заключение, в котором суммируется опыт, полученный курсантами при выполнении веб-квеста, в виде итоговой презентации, публикации работ курсантов в виде веб-страниц и веб-сайтов, эссе, организация круглых столов и т.п. [27, с. 264].

Веб-квест позволяет осуществить контроль всех компетенций как общекультурных, так и общепрофессиональных, профессиональных (ОК, ОПК, ПК), поскольку данная форма контроля реализуется как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах и предполагает реализацию комплекса традиционных и комплексно-инновационных методов контроля.

Завершая данный параграф, рассмотрим еще один методологически важный вопрос – о том, каковы *закономерности разработки диагностических средств* по замеру степени (уровня) развития того или иного свойства личности. Другими словами, надо ответить на вопрос: что необходимо знать исследователю для поиска нужного диагностического средства для оценки уровня сформированности того или иного личностного свойства, в частности, для объективного замера сформированности общекультурных и профессиональных компетенций?

Анализ исследований, посвященных проблемам формирования тех или иных свойств личности, показывает, что исследователи обращаются чаще всего к уже известным диагностическим инструментам. Как правило, эти инструменты разрабатываются специалистами, каковыми являются психологи, специализирующиеся в той или иной отрасли психологии. В самом деле, личностное свойство – явление психологическое, и потому ясно, что только психологи, занимающиеся исследованием данного личностного свойства, могут предложить и средства диагностики уровня развития этого свойства. Поэтому можно заключить: в педагогических исследованиях, посвященных проблемам формирования личностных свойств, в целях диагностики этих свойств необходимо обращаться к диагностическим средствам, разработанным в психологии (педагогической психологии, социальной психологии и т.д.).

Однако не все так однозначно. Наряду со средствами психологической диагностики следует использовать и средства педагогической диагностики. Но сначала определимся с особенностями этих двух диагностик. О психологической диагностике мы уже писали. Подчеркнем лишь, что суть психологической диагностики состоит, на наш взгляд, в том, что она ориентирована на выявление степени сформированности психических процессов, явлений, свойств. Например, диагностика внимания, памяти, мышления, воображения и т.п. Педагогическая диагностика, соответственно, направлена на выявление степени сформированности сугубо педагогических результатов образовательного процесса: уровня развития знаний, учебных умений по предметам, общеучебных умений.

Что касается социальных свойств личности (например, коммуникативность, сотрудничество и т.п.), то их диагностика предполагает обращение к методам социальной психологии, социологии и др.

Из сказанного следует, что для диагностики результатов образовательного процесса педагогика вынуждена большей частью прибегать к использованию диагностических средств, разработанных в других науках (прежде всего, в психологии, социальной психологии, социологии и др.). Собственно педагогические средства применяются для измерения лишь учебных результатов (в форме предметных знаний, предметных умений, общеучебных умений и т.п.). В этом кон-

тексте ясно, что сугубо педагогическими методами диагностики является небольшой круг методов: предметные и комплексные тесты на выявление уровня знаний и умений; контрольные работы; изучение учебно-методической документации; наблюдение за деятельностью обучающихся и педагогов в разных учебных и других ситуациях.

Итак, в педагогическом исследовании неизбежно применение методов диагностики, разработанных в различных науках: психологии, социальной психологии, социологии и др. И в этой связи важно определить место каждого применяемого диагностического средства в педагогическом исследовании. То есть необходимо более или менее однозначно определить, когда, где и с какой целью будет использоваться тот или иной диагностический метод.

С учетом сказанного, мы выделили диагностические методы, которые могут быть использованы для выявления уровня сформированности того или иного компонента профессиональной компетенции курсантов (таблица 16).

Таблица 16

Взаимосвязь структурных компонентов компетенции и методов диагностики (педагогических, психологических, социологических и др.)

№ п/п	Компоненты профессиональной компетенции	Методы диагностики			
		Педагогические	Психологические, социально-психологические	Социологические	Другие
1	Личностный (мотивационный)	Наблюдение	Анкетирование Беседа Интервью	Анкетирование Мониторинг	
2	Когнитивный	Тест Контрольная работа Письменный (устный) опрос и др.	Методы диагностики внимания, памяти, мышления, воображения и др.		
3	Деятельностный	Наблюдение	Создание практических ситуаций выбора	Опрос	

Отметим, что необходимо комплексное использование разных форм и методов диагностики, так как компетенция и компетентность - сложные многомерные конструкты, которые в принципе не могут быть измерены путем использования только одного метода исследования (таблица 17).

Таблица 17

**Взаимосвязь компонентов компетенций, видов учебной работы
по их формированию, методов и средств контроля**

Элементы компонентной структуры компетенции	Формы представления структурных элементов	Виды учебной работы, формирующие элементы компетенции	Методы и средства контроля
Знание - обладание проверенной информацией, позволяющее решать поставленную задачу.	принципы, подходы, модели, процессы, методы (методики), алгоритмы, термины (терминологии), определения, аксиомы (теоремы, утверждения), формулы, характеристики (параметры), операторы (операции), конструкции (логические, функциональные, семантические).	лекции; самостоятельное изучение теоретического материала; подготовка рефератов, докладов и др.	тестирование (тесты закрытого типа, на соответствие, упорядочивание); оценивание докладов на семинарах, конференциях; рецензирование научных статей; проверка рефератов и др.
Умение – способность применить знание при соблюдении условий: учебный характер поставленной задачи; полные исходные данные и очевидный детерминированный вариант решения поставленной задачи; обязательное обеспечение курсанта подробными методическими материалами; активное консультирование и текущий детальный контроль со стороны педагога	применение методик, подходов; построение моделей; исследование процессов; осуществление расчетов; выполнение анализа схем; исследование характеристик; работа с инструментарием.	практические занятия; лабораторные работы; семинары; самостоятельное выполнение домашних заданий, расчетно-графических работ и т.п.	тестирование (тесты открытого типа, оформленные в виде учебных задач); проверка домашних заданий, расчетно-графических работ, индивидуальных заданий; выступления на семинарах, конференциях и т.п.
Владение подразумевает способность применения знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности при решении сложных проектных и исследовательских <i>практических задач</i> , а не адаптированных, учебных, упрощенных заданий. Они должны быть сформулированы в профессиональной сфере или в смежных областях науки и техники.	построение и выбор методов исследования модели, процессов, явлений и т.д.; разработка комплекта документации (паспорт проекта, технико-экономическое обоснование и т.д.); реализация проекта; разработка информационного, программного, аппаратного обеспечения объекта или системы; освоение и применение инструментария для решения задач исследования, моделирования, проектирования.	лабораторные работы; курсовое проектирование; практики; научно-исследовательская работа (НИРС).	при защите отчетов (по лабораторным работам, практикам, НИРС); при защите курсовых проектов; в процессе демонстрации практических результатов работы (практик, НИРС и т.д.).

Таким образом, обобщая вышеизложенное, сформулируем **выводы:**

В реальной практике образовательных организаций высшего образования контроль и оценка результатов образования зачастую носят формальный и субъективный характер. Преподаватели испытывают значительные затруднения, обусловленные тем, что имеет место определенная размытость представлений о способах и средствах контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций. Большинство преподавателей подменяют предмет оценки: вместо компетенций диагностике подвергаются традиционные знания, умения и навыки.

Раскрыты основные характеристики контроля как педагогического понятия (роль и место в педагогической и учебной деятельности; основные функции, принципы проектирования и реализации, критерии и показатели оценки), обоснованы особенности и выявлено место понятия «контроль» в системе родственных понятий (мониторинг, диагностика, оценка). Показано, что контроль – это комплексная категория, подразумевающая наблюдение, выявление, анализ учебного процесса, фиксирование, измерение сформированности компетенций студента, а также показатель и анализ результатов контроля.

Обоснованы и содержательно раскрыты четыре критерия (когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный) и соответствующие им показатели оценки уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

5.3. Опыт-экспериментальная проверка эффективности дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения

Разработанные дидактические основы компетентностно - ориентированного обучения в вузах МВД России направлены на создание условий для личностно - профессионального развития будущих офицеров полиции через освоение общекультурных и профессиональных компетенций. Гипотеза нашего исследования состояла в том, что эффективная подготовка специалистов в вузах МВД России возможна при условии, если будет разработана дидактическая система компе-

тентностно-ориентированного обучения, представленная взаимосвязанной совокупностью основных компонентов (цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля), проектируемых на принципах проектно-технологического подхода как современной методологии формирования компетентного специалиста. Поэтому цель опытно-экспериментальной работы заключалась в выявлении роли проектно-технологического подхода в процессе создания необходимых условий для развития общекультурных и профессиональных компетенций специалиста. В соответствии с целью задача опытно-экспериментального исследования состояла в том, чтобы практическим путем обосновать эффективность компетентностно – ориентированного обучения в логике проектно-технологического подхода.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2012-2017 гг. и включала две стадии. На первой стадии (2012-2014 гг.) осуществлялась апробация отдельных элементов дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения. На второй стадии (2014-2017гг.) проводился комплексный эксперимент по реализации разработанной дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения на базе КЮИ МВД России. Общая численность задействованных в опытно-экспериментальной работе курсантов составила 238 человек, а также 8 преподавателей.

В ходе **первой стадии** эксперимента были апробированы принципы проектирования целей и содержания компетентностно-ориентированного обучения, рассмотрена эффективность проведения форм и методов проектного, проблемного и интерактивного обучения, осуществлена диагностика отдельных показателей личностного и профессионального развития курсантов.

На подготовительном этапе проводилась разработка исследовательских и дидактических материалов, которые требовались для организации работы на последующих этапах. Он включал анализ нормативной и учебно-программной документации (ФГОС ВО, основные образовательные программы, учебные планы, программы дисциплин), поиск и отбор диагностических методик, учебных групп и преподавателей для участия в эксперименте; разработку проектов проблемных лекционных и семинарских занятий с учетом требований дидактической системы.

Основное внимание обращалось на изучение и анализ требований ФГОС по конкретному направлению подготовки, анализ учебных планов и учебно-методических материалов (рабочие программы дисциплин и др.) в целях выявления содержания и структуры отбираемого учебного материала.

Для проведения эксперимента в каждом учебном году были отобраны по 2 группы: одна - экспериментальная, вторая - контрольная. В экспериментальных группах реализовывалась модель обучения, в которой были применены разработанные в исследовании принципы проектирования целей и содержания обучения, а также формы и методы активного и интерактивного обучения. Курсанты контрольных групп обучались по традиционной программе, принятой в вузе. Эксперимент проводился в естественных условиях учебного процесса.

В экспериментальной методике мы выделяли наиболее значимые, в контексте будущей профессии, явления и процессы. Осуществлялось целенаправленное усиление межпредметных связей при сохранении теоретической и практической целостности каждой дисциплины, входящей в состав модуля.

Компетентностно-ориентированный образовательный процесс затруднителен без приверженности к ценностям будущей профессии, осознанной мотивации к обучению. В основе компетенции лежат такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, умение организовывать и координировать свою деятельность, уверенность в себе, стремление к саморазвитию. Все эти качества курсанта проявляются в процессе его учебно-профессиональной деятельности. В частности, конкретными показателями проявления этих качеств являются степень самостоятельности при выборе тем курсового и дипломного проектирования, активная научно-исследовательская работа, участие в НИР кафедры, интеграция знаний, опыта и методов деятельности в целях создания собственного способа решения имеющихся проблем, поиск нестандартных решений задач.

В качестве показателей эффективности экспериментальной методики на первой стадии эксперимента выступали: а) осознанная мотивация к обучению; б) отношение к получаемому образованию как к источнику личностного и профессионального развития; в) степень са-

мостоятельности при выборе тем курсового и дипломного проектирования; г) активное участие в научно-исследовательской деятельности; д) умения осуществлять перенос знаний из одной области в другую; е) способность создавать новые способы решения задач.

В своей взаимосвязи эти показатели наиболее полно отражают суть основных компонентов личностно-профессионального развития курсантов: когнитивного, деятельностного и личностного. Поэтому динамика их развития может быть объективным основанием для вывода об эффективности предлагаемого подхода. В ходе проводимой опытно-экспериментальной работы (на базе Казанского юридического института МВД России) поэтапно, в течение двух лет, с 2012 по 2014 год, диагностировались выделенные показатели в экспериментальных и контрольных группах.

Исследование первых двух показателей проводилось методом анкетирования. С этой целью в начале и конце каждого учебного года (до и после эксперимента) проводилось исследование, направленное на выявление степени осознанности мотивации к получению образования и способа его восприятия. Исследовались мнения, позиции курсантов по таким проблемам, как содержание образования, способы его получения, движущие силы учебной деятельности и т. д. В течение двух лет было опрошено 100 курсантов (слушателей) из 4 учебных групп по специальностям: 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, 40.05.02 Правоохранительная деятельность, 40.03.01 Юриспруденция.

Для получения объективных результатов диагностики таких показателей, как «самостоятельный выбор тем курсового и дипломного проектирования» и «активное участие в научно-исследовательской деятельности», изучалась учебная документация (учебные планы, рабочие программы дисциплин, конспекты лекций преподавателей и курсантов, планы учебных и внеучебных занятий и мероприятий, руководства к выполнению лабораторных и практических занятий, протоколы заседаний кафедр) и результаты образовательной деятельности курсантов (их курсовые работы и отчеты по лабораторным, практическим работам и практикам, творческие работы, отправленные на конкурсы, заявки на изобретения и т. д.).

Кроме того, анализировались научно- исследовательские работы: курсовые и дипломные проекты, научные работы и проекты, представленные на различные конкурсы, научные статьи студентов, выполненные самостоятельно и под руководством преподавателей. Критериями их оценки выступали: новизна, оригинальность, логичность, аргументированность, личный вклад, степень изученности разрабатываемой проблемы и другие. В обобщенном анализе применялась двухуровневая оценочная шкала - «наличие показателя», «отсутствие показателя».

Диагностика умения осуществлять перенос знаний из одной области в другую и умения создавать новые способы решения задач осуществлялась с помощью практических проверочных работ, контрольных диагностических заданий, разработанных по специальной методике, и формализованного опроса.

Контрольные диагностические задания предусматривали исследовательскую деятельность курсантов и требовали от них привлечения дополнительных знаний в нестандартной квазипрофессиональной ситуации. В процессе выполнения такого задания от курсантов требовалась демонстрация того, как они осуществляют анализ фактов, понятий, явлений, устанавливают необходимые связи между ними; способны применить свои теоретические знания на практике, правильно подобрать дополнительный материал, выполнить исследовательскую работу.

Практические проверочные задания диагностировали уровень усвоения профессиональных умений и навыков. Эти квазипрофессиональные задания по содержанию были одинаковыми для всех курсантов. Но поскольку они носили междисциплинарный и профессионально направленный характер, постольку требовали от обучающихся использования умений осуществлять перенос знаний из одной образовательной области в другую, находить новые пути решения задач. На этом этапе решения заданий преподаватель имеет возможность дифференцировать курсантов по уровню развития обозначенных умений. Например, если курсант в рамках выполняемого задания самостоятельно обнаруживает новую проблему и находит нестандартный способ ее решения, то можно говорить о наличии у такого курсанта умений осуществлять далекий перенос и творческих способностей, а значит, о его способности осуществлять продуктивную деятельность.

В процессе исследования изучалась методика ведения учебных занятий, их профессиональная направленность, мотивация, активность и самостоятельность курсантов в образовательном процессе, умение быстро и адекватно ориентироваться в стандартных и нестандартных ситуациях, проявления инициативы. Динамику развития выделенных показателей в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, демонстрирует таблица 18.

Как видим, в экспериментальных группах наблюдается существенно более высокий рост по всем показателям. Так, например, в контрольных группах параметр, характеризующий осознанную мотивацию, увеличился незначительно, лишь на 8%. Это означает, что движущей силой обучения этих курсантов является, по преимуществу, внешняя мотивация, выражающаяся в стремлении получить диплом о высшем образовании. В экспериментальных же группах ситуация иная – здесь наблюдается рост по этому показателю с 20% до 49%, то есть более, чем в два раза.

Аналогичная примерно ситуация имеет место и по другим показателям.

О развитии самостоятельности курсантов при выборе тем курсового и дипломного проектирования и о степени их активности в научно-исследовательской работе мы судили по ряду показателей. В частности, наблюдались и фиксировались у курсантов: ответственность и обоснованность принятия решений, стремление к саморазвитию, способность выдвигать новые идеи, стремление к успеху, инициативность, способность работать самостоятельно, уверенность и т. д.

Из таблицы видно, что по показателю «самостоятельный выбор тем курсового и дипломного проектирования» в экспериментальных группах наблюдается рост с 15,2 % до 44,3 %, в то время как в контрольных группах этот рост незначителен (с 11,0 % до 21,0 %). Такая же динамика имеет место и по показателю «активное участие в научно-исследовательской работе кафедры».

Таблица 18

Сводная таблица показателей эффективности экспериментальной и контрольной групп на первой стадии эксперимента (в процентах)

Показатели личностно профессионального развития	Экспериментальные группы (52 чел.)		Контрольные группы (48 чел.)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Осознанная мотивация к обучению	20,0%	49,2%	17,2%	25,2%
Самостоятельный выбор тем курсового и дипломного проектирования	15,2%	44,3%	11,0%	21,0%
Активное участие в научно-исследовательской работе кафедры	10,0%	42,1%	10,0%	17,2%
Умение осуществлять перенос знаний из одной образовательной области в другую	34,4%	68,4%	34,4%	44,3%
Способность находить собственные способы решения задач	14,4%	52,4%	10,0%	19,3%

Подобный результат является следствием того, что компетентностно-ориентированное обучение, реализуемое в рамках проектно-технологического подхода, выполняет не столько информационную функцию, сколько развивающую, ибо оно направлено на развитие опыта личности в части овладения курсантами методами познания, развития мотивации учения и общения. В таком образовательном пространстве курсанту становится интересно учиться, и в результате сам процесс образования становится для него средством самореализации. Активная позиция курсанта в образовательном процессе говорит о том, что проявляет себя в этой деятельности и потому он стремится к самостоятельному выбору тем своих проектных работ.

Активное участие в научно-исследовательской работе для курсанта является средством реализации своих образовательных потребностей, средством формирования его личного опыта соответствующей деятельности как основы формирования компетенции. Значение такого опыта связано с тем, что опыт включает в себя не только учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельности, но и другие виды деятельности: оценочная, социальная, профессиональ-

ная. Наличие такого опыта выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям и является внутренним условием движения личности к цели.

Увеличение в экспериментальных группах в два раза (с 34,4 % до 68,4 %) способности осуществлять перенос знаний из одной образовательной области в другую, по сравнению с контрольными, где данный показатель увеличился незначительно (с 34,4 % до 44,3 %), свидетельствует о том, что междисциплинарный характер выполняемых курсантами проектов способствует формированию умений «перекодировать информацию с языка одной учебной дисциплины на языки других учебных дисциплин и практики» [136]. В результате формируется способность к интеграции разнопредметного содержания, теории и практики, различных видов деятельности, учебного содержания и личностного опыта.

Рассмотренные выше показатели служат необходимой предпосылкой для формирования соответствующих профессиональных компетенций. В силу этого результаты первой стадии опытно-экспериментальной работы явились определенным ориентиром при планировании целостного эксперимента на базе КЮИ МВД России.

Цель **второй стадии** опытно - экспериментальной работы состояла в выявлении роли дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения как средства развития профессиональных компетенций будущего офицера полиции. Отметим, что на этой стадии осуществлялось не фрагментарная, а комплексная реализация дидактической системы, причем каждый компонент дидактической системы усиливался благодаря включению принципов и алгоритмов проектно-технологического подхода. Кроме того, мы опирались также на идею о том, что проектная технология предполагает выполнение проектов трех уровней: небольших минипроектов (например, решение традиционных учебных задач) первого уровня, соответствующих ситуативной активности; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной активности личности (подготовка рефератов, докладов, игровое моделирование и т.п.); крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсо-

вые и дипломные работы). В соответствии с этим экспериментальная работа охватывала период обучения курсантов в вузе и включала три основных этапа.

На *первом этапе* (первый курс) формировались положительная мотивация к учебной и будущей профессиональной деятельности, опыт выполнения минипроектов в виде решения традиционных учебных задач. Дидактическими средствами и условиями выступали содержание, формы и методы теоретического обучения (проблемные лекции и семинары, подготовка рефератов, ролевые игры, исследовательские методы, интегративные формы, обеспечивающие взаимосвязь теории и практики и др.), активизирующие мыслительную деятельность курсантов, развивающие творческое мышление. Курсанты вовлекались в подготовку и проведение студенческих научно-практических конференций с целью формирования опыта подготовки научных докладов и их презентации. В экспериментальных группах это было обязательным требованием для всех курсантов, а в контрольных – участвовали только желающие.

Второй этап (второй - третий курс) был направлен на формирование опыта выполнения мидипроектов, отличающихся более высоким уровнем самостоятельности курсантов, взаимосвязью теории и практики. Здесь осуществлялась интеграция содержания дисциплин, ответственных за формирование конкретной компетенции, путем использования активных и интерактивных форм обучения, включающих деловые игры, выполнение междисциплинарных исследовательских проектов, курсовые работы творческого характера и др. Акцентировалось внимание на интеграции содержательной, процессуальной и мотивационной сторон теоретического и практического обучения, усилении развивающей функции различных видов практики.

Велась работа по поиску возможностей реализации требований проектно-технологического подхода в системе учебных занятий и самостоятельной работы курсантов. Для этого формировался пакет возможных тем проектных работ курсантов, выполняемых ими в процессе изучения конкретной дисциплины и предполагающих междисциплинарные связи. В начале изучения дисциплины курсанты получали задание на разработку проекта по одной из предлагаемых тем (или по

теме, выдвинутой самим курсантом и согласованной с преподавателем) и представление его результата как продукта, имеющего определенную ценность (например, в виде презентации). На последних занятиях по дисциплине курсанты защищают свои проекты – каждый выступает с мини-лекцией (до 10 минут). Присутствующие на занятии курсанты не остаются пассивными слушателями, а активно участвуют: задают вопросы, анализируют и оценивают работу выступающего и т.п.

Третий этап (четвертый курс) был ориентирован на развитие опыта творческой деятельности курсантов через выполнение макропроектов, в качестве которых выступали выпускные квалификационные работы.

Как было показано ранее, компетентностный подход определяет трехкомпонентный состав модели любой компетенции: когнитивный, деятельностный и личностный. Соответственно, для определения степени сформированности компетенции в эксперименте должны диагностироваться все три компонента.

С учетом сказанного на второй стадии опытно-экспериментальной работы были выделены *независимые переменные*: многоуровневая дидактическая система (взаимосвязанность целевого, содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов) компетентностно-ориентированного обучения; совокупность внешних и внутренних условий (опора на требования проектно-технологического подхода; структурирование познавательной деятельности курсантов в соответствии с логикой решения проблем и мотивационной основой учебно-профессиональной деятельности и др.), способствующие эффективной реализации педагогических возможностей разработанной дидактической системы формирования компетентного специалиста.

В качестве *зависимых переменных* (под ними понимаются признаки, которые подвергаются изменениям в ходе эксперимента и которые должны диагностироваться с применением соответствующих методик) выделены: 1) уровень развития общекультурных компетенций курсантов; 2) уровень развития профессиональных компетенций курсантов; 3) уровень усвоения предметных знаний и умений.

Место и время проведения эксперимента. Эксперимент проходил на базе факультета очного обучения (подготовки специалистов по программам высшего образования) Казанского юридического института МВД России в течение трех лет (2014-2017 гг.).

Изучение педагогических источников, посвященных вопросам диагностики компетенций, позволяет констатировать, что для этого используются различные формы и методы контроля (см. п. 5.1), в том числе: традиционные (экзаменационное тестирование, контрольные работы, собеседование на зачете или экзамене, коллоквиум); современные (портфолио, индивидуальные карты освоения компетенции, компетентностно-ориентированные задания); метод экспертных оценок; наблюдение и анализ деятельности студента на практике; защита результатов лабораторных и практических работ, защита проектов, защита курсовых и дипломных работ и др. В этом отношении наиболее эффективна аттестация курсанта в форме оценки его деятельности в ходе проведения деловых игр, отчета по учебно-производственной практике, защиты проекта (курсового, дипломного).

В качестве эмпирических индикаторов могут выступать задания, подобранные с целью измерения конкретной способности человека к выполнению тех или иных действий [136]. Результат измерения — численная оценка степени выраженности исследуемого признака - готовности к действию в неопределенной ситуации, способности к творческому решению задачи, оригинальности найденного способа решения и т.п.

Такой путь мы использовали при оценивании профессиональных компетенций. Уровень сформированности профессиональной компетенции оценивался на основе разработанных ведущими специалистами эмпирических индикаторов, в качестве которых выступали специально подобранные профессионально ориентированные задания.

Для определения степени сформированности профессиональной компетенции использовались дескрипторы уровней освоения компетенции. Аттестация курсантов по завершении обучения, предназначенная для определения теоретической и практической его подготовленности к выполнению профессиональных задач, установленных

ФГОС ВО, осуществлялась в форме комплексного междисциплинарного экзамена. Этот экзамен проводился в устной форме и состоял из трех частей (см. п. 5.2).

Приведем результаты диагностики исходного уровня развития профессиональных компетенций на примере компетенции ПК-10 «способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения» у курсантов третьего курса (таблица 19).

Таблица 19

Уровни развития компетенции ПК-10 «способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения» у курсантов в начале эксперимента (в процентах от общего числа курсантов)

Группы	Уровни развития компетенции ПК-10		
	Превосходный	Продвинутый	Пороговый
Экспериментальная (40 чел.)	0,5 %	32,4 %	67,1 %
Контрольная (38 чел.)	0,6 %	30,7 %	68,7 %

Как видно из таблицы, в начале формирующего этапа эксперимента большинство курсантов в экспериментальных и контрольных группах находятся на пороговом уровне (67,1 % и 68,7 % соответственно). Примерно одна треть курсантов (32,4 % и 30,7 % соответственно) имеют продвинутый уровень развития профессиональной компетенции ПК-10 и очень незначительная часть (0,5 % и 0,6 % соответственно) обладают превосходным уровнем развития.

Уровни сформированности рассматриваемой профессиональной компетенции у курсантов определялись с учетом трех основных ее компонентов. При этом учитывалось, что разработанная в исследовании дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения, в которой наряду с требованиями компетентностной парадигмы реализованы принципы проектно-технологического подхода, прежде всего, задает точки опоры для развития личностного компонента, который является интегратором когнитивного и деятельностного компонентов, формируемых в контексте требований профессиональной сферы. Исследования показали, что чем выше степень развития личностного компонента, тем выше уровень сформированности профессиональной компетенции [136, с. 305]. Поэтому в процессе экспе-

римента мы диагностировали уровень развития личностно-смысловой сферы будущих офицеров полиции. Для этого применялась адаптированная для высшей школы методика И. В. Абакумовой [1], в которой выделено три уровня (низкий, средний, высокий) личностно-смыслового развития обучающихся.

Низкий уровень характеризуется индифферентным отношением курсантов к предмету и самой деятельности, безразличием к изучаемым фактам и к процессу учения.

Средний уровень отличается заметно выраженным состоянием личностно-смысловой сферы, имеющим, однако, дискретный, фрагментарный характер, отношение курсантов к учебной деятельности иногда неустойчиво.

Высокий уровень характеризуется целостностью личностно-смысловых образований, взгляды обучающихся на предмет деятельности и саму деятельность имеют характер убеждений, потребности и мотивы носят осмысленный характер, деятельность сопровождается рефлексией [1, с. 103].

Уровни сформированности личностно-смыслового компонента профессиональной компетенции определялись методом анкетирования (Приложение 2). Анкета требовала оценочных суждений, проявления личностного отношения к изучаемому материалу.

Таблица 20

**Уровни развития личностно-смыслового компонента курсантов
в начале эксперимента (в процентах от общего числа курсантов)**

Группы	Уровни развития личностно-смыслового компонента		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная (40 чел.)	16,5 %	20,0 %	63,5 %
Контрольная (38 чел.)	14,05 %	21,5 %	64,5 %

Результаты подобного анкетирования представлены в таблице 20. Как следует из полученных данных, большинство курсантов экспериментальных и контрольных групп (63,5% и 64,5 % соответственно) имели в начале эксперимента низкий уровень личностного развития. Около пятой части курсантов (20,0% и 21,5%) находились на среднем уровне развития личностно-смыслового компонента, а высо-

кий уровень был свойственен 16,5% и 14,05% курсантов экспериментальных и контрольных групп.

Таким образом, диагностика исходного уровня сформированности компетенции ПК-10 у курсантов групп, участвующих в эксперименте, показала, что они в целом владеют профессиональными знаниями, необходимыми для преодоления порогового уровня развития исследуемой компетенции, но эти знания носят формализованный характер в силу слабого развития (в основном, на низком уровне) личностного компонента рассматриваемой компетенции.

Цель *формирующего эксперимента* заключалась в том, чтобы выявить, насколько изменились уровни развития личностного компонента и в целом уровень сформированности диагностируемой компетенции у курсантов в экспериментальной и контрольной группах. В течение 5 и 6 семестров экспериментальные группы обучались по экспериментальной программе, в которой основной акцент делался на выполнении междисциплинарных мидипроектов.

Разработанная многоуровневая дидактическая система направлена на целостное развитие личности курсанта как субъекта самосовершенствования. Проектно-ориентированный учебный процесс в силу мотивированного включения курсантов выступает как механизм развития и саморазвития личности, способной на основе глубокого понимания добывать необходимое новое знание и способы действий, проектировать свою профессиональную деятельность.

Эффективность разработанной системы можно определить также путем оценки динамики изменения содержания учебной деятельности курсантов, которое выступает как субъективный показатель личностно- профессионального развития. Анализ содержания учебной деятельности курсантов на основе наблюдения за учебным процессом показал, что наиболее значительные сдвиги в интеллектуальном и личностном росте наблюдаются в экспериментальных группах. Это объясняется тем обстоятельством, что образовательное пространство, задаваемое многоуровневой дидактической системой, объективно направлено на реализацию в единстве обучающей и личностно-развивающей функций. Результатом дидактически организованного процесса работы над выполнением проектов являются теоретические

понятия об изучаемом профессиональном явлении, сформированные на уровне личностного знания. Поэтому у курсантов развивается способность формировать и свободно пользоваться данными понятиями для создания продукта как результата созидательной деятельности.

Ниже (таблица 21) приведены результаты итоговой диагностики уровня сформированности профессиональной компетенции ПК-10 в контрольной и экспериментальной группах, проведенной по завершении формирующего эксперимента.

Таблица 21

Уровни сформированности профессиональной компетенции ПК-10 у курсантов в конце эксперимента (в процентах от общего числа курсантов)

Группы	Уровни развития профессиональной компетенции		
	Превосходный	Повышенный	Пороговый
Экспериментальная (40 чел.)	6,0 %	54,0 %	40,0 %
Контрольная (38 чел.)	1,2 %	40,8 %	58,0 %

Как следует из таблицы 21, в конце эксперимента произошли существенные изменения. Так, в экспериментальных группах число курсантов с пороговым уровнем развития профессиональной компетенции стало равным 40,0%, а в контрольных – 58,0%. На продвинутом уровне находятся, соответственно, 54,0% в экспериментальных группах и 40,8% - в контрольных. Наиболее заметные сдвиги произошли на превосходном уровне: если в начале эксперимента число курсантов с этим уровнем развития было примерно одинаковым в обеих группах (0,5% и 0,6% соответственно), то в конце эксперимента в экспериментальных группах это число возросло существенно больше (с 0,5% до 6,0%), чем в контрольных (с 0,6% до 1,2%).

Результаты итоговой диагностики личностно-смыслового компонента у курсантов контрольных и экспериментальных групп приведены в таблице 22.

Анализ представленных в таблице 22 данных показывает, что в экспериментальных и контрольных группах произошли положительные сдвиги в развитии личностно-смыслового компонента у курсантов. Однако ка-

чество этих изменений различно. Так, число курсантов с низким уровнем развития данного компонента в экспериментальных группах уменьшилось с 63,5% до 30,0%, то есть более чем в два раза. В контрольных произошло уменьшение с 64,5% до 44,5%, то есть примерно в 1,3 раза.

Таблица 22

**Уровни развития личностно-смыслового компонента курсантов
на конец эксперимента (в процентах от общего числа курсантов)**

Группы	Уровни развития личностно-смыслового компонента		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная (40 чел.)	33,0 %	37,0 %	30,0 %
Контрольная (38 чел.)	19,0 %	36,5 %	44,5 %

Число курсантов с высоким уровнем развития личностно-смыслового компонента в экспериментальных группах увеличилось также в два раза - с 16,5% до 33,0%. В контрольных группах рост имеет место, но он весьма незначителен – с 14,0% до 19,0%. Что касается курсантов со средним уровнем развития личностно-смыслового компонента, то их число также выросло, причем рост примерно одинаковый: в экспериментальных группах с 20,0% до 37,0%, а в контрольных – с 21,5% до 36,5%.

Более высокому уровню личностно-смыслового развития курсантов экспериментальных групп способствовала целостная дидактическая система, создающая условия для того, чтобы каждый курсант имел возможность для самореализации как субъекта активной учебной деятельности. Она (дидактическая система) ориентирована на создание ситуаций, когда учебный материал актуализирует умения обучающегося осмысливать явление при помощи изучения и сравнения собственных размышлений, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Учебные задачи, применяемые в дидактической системе, направленной на формирование компетенции, не только задавали ориентацию на правильное решение, но содержали еще основания для актуализации и формирования умений мотивировать, размышлять, критично оценивать и т.п. Наиболее полно это реализуется на втором этапе, где выполняются проекты среднего уровня,

требующие от курсантов интеграции разнопредметных знаний, видения личностного и социального смысла, осознания личностной ценности учебно-профессиональной деятельности.

Повышение личностно-смысловых характеристик курсантов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, обусловлено также тем, что в экспериментальных группах применялись технологии и методики проектного обучения, основанные на использовании субъективного опыта курсантов, их смыслов творчества и рефлексии.

Обратимся теперь к вопросу о влиянии экспериментальной работы на когнитивный компонент компетенции, о котором можно судить по уровням обученности курсантов. Приведем данные по динамике обученности курсантов на конец формирующего эксперимента (таблица 23).

Таблица 23

Динамика уровней развития когнитивного компонента у курсантов экспериментальных и контрольных групп (абс./%)

Группы и выборка	Уровни обученности							
	I		II		III		IV	
	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец
Контрольная (38)	<u>1</u> 2,7	<u>0</u> 0,0	<u>11</u> 29,0	<u>10</u> 26,4	<u>16</u> 42,0	<u>18</u> 47,3	<u>10</u> 26,3	<u>10</u> 26,3
Экспериментальная (40)	<u>0</u> 0,0	<u>0</u> 0,0	<u>10</u> 23,0	<u>3</u> 7,5	<u>18</u> 45,0	<u>23</u> 57,5	<u>12</u> 30,0	<u>14</u> 35,0

Анализ представленной таблицы позволяет констатировать, что в экспериментальных группах в начале формирующего эксперимента на низких уровнях обученности (первый и второй) находились 23,0% курсантов, а в контрольных, соответственно, 31,7%. В конце же эксперимента на низших уровнях обученности в экспериментальных группах оказалось всего 7,5% (в том числе на самом низком уровне – 0,0%) курсантов, а в контрольных – 26,4%, т.е. заметно (на 18,9%) больше, чем в экспериментальных группах. Что касается курсантов с высокими уровнями обученности, то их число изменилось следующим образом: в экспериментальных группах – с 75,0% до 92,5% (рост на 17,5%), а в контрольных – с 68,3% до 73,6% (рост на 5,3%). Как

видим, рост (17,5%) в экспериментальных группах выше почти в три раза, чем в контрольных группах (5,3%) .

Представленные факты позволяют сделать вывод о том, что дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения в вузе МВД России показала свою эффективность на старших курсах обучения курсантов, его завершающем этапе. Продуктивность данной системы в развитии профессиональной компетенции ПК-10 дает основание предположить, что ее внедрение в вузовскую практику даст положительный эффект. Исследованием установлено, что организация компетентностно ориентированного обучения с учетом требований проектно-технологического подхода обеспечивает успешное формирование профессиональных компетенций, так как при этом появляются возможности для максимального учета интегративной природы компетенций, а создаваемые и возникающие нестандартные ситуации, требующие умений оперативно и адекватно ориентироваться в них, способствуют актуализации всех внешних и внутренних ресурсов обучающегося.

Еще один важный результат исследования состоит в том, что многоуровневая дидактическая система проектно-ориентированного обучения: а) влияет положительно на формирование основных структурных компонентов компетенций (когнитивного, деятельностного, личностного); б) развитие компетенции (независимо от вида – общекультурная или профессиональная) в наибольшей степени зависит от уровня развития личностно-смысловой сферы курсанта. Эти выводы, будучи результатами опытно-экспериментальной работы, подтверждают предположение о том, что компетенция является продуктом проектного обучения, в основе которого лежит направленность на разработку значимого результата в виде проекта в ходе продуктивной самостоятельной деятельности обучающихся.

В целом анализ результатов комплексного эксперимента подтвердил гипотезу, в которой предполагалось, что эффективная реализация компетентностно-ориентированного обучения возможна, если обучение будет организовано на проектно- развивающей основе с целью формирования у курсантов опыта теоретической и практической деятельности, а дидактическим механизмом его формирования будет

являться перенос знаний и умений из одной образовательной области в другую, из области теории в практическую область.

Выводы по пятой главе

1. В исследовании показано, что проектирование процессуального компонента дидактической системы формирования профессиональных компетенций курсантов предполагает соблюдение обязательных требований, которые *систематизированы нами в три группы*: 1) требование широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий; 2) обязательное применение определенных форм активных и интерактивных занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с аудиторной работой; 3) сочетание традиционных и интерактивных занятий, обеспечивающих сбалансированность и взаимосвязь различных форм проведения занятий.

Формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития компетенций обучающихся, обусловленным их направленностью на активизацию мышления, повышение плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечение учета индивидуальных особенностей в процессе формирования компетенций и др.

Выявлены роль и место конкретных активных и интерактивных форм проведения занятий в формировании компетенций. Так, *компьютерные симуляции* ориентируют на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности; *деловые и ролевые игры* решают, в основном, задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п.; *анализ конкретных ситуаций* способствует формированию таких профессиональных навыков, как умение анализировать ситуацию, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п.; *психологические и другие тренинги* направлены на развитие способности анализировать социально и личностно значимые проблемы, ставить

цели и выбирать пути их достижения и др.; *мастер-классы* экспертов и специалистов, *встречи с представителями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций* ответственны за формирование положительной мотивации, а также профессиональных и социальных навыков у обучающихся.

Действенность интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций курсантов определяется тем, что они обеспечивают переход к самоорганизации учебного процесса обучающимися. Это становится возможным благодаря изменению ценностного отношения обучающихся к учебному процессу за счет включения механизмов самостоятельного открытия, поиска определенного собственного личного смысла в интерпретации учебной информации и той деятельности, в процессе которой эта информация осваивается.

2. Раскрыта структура учебного занятия в интерактивной форме, включающая следующие взаимосвязанные элементы: постановка целей и задач групповой или коллективной работы, основанных на личном опыте или интересе курсантов; организация учебного пространства; формирование подгрупп и их ознакомление с правилами сотрудничества; выработка и оптимизация системы оценок совместной учебной деятельности; создание специальных ситуаций, побуждающих курсантов к интеграции усилий для решения поставленной задачи; определение методов, средств активизации познавательной деятельности и отработки курсантами межличностных навыков анализа и самоанализа деятельности.

3. Предложена типология дидактических задач развития профессиональных компетенций курсантов в зависимости от их направленности, включающая следующие виды: задачи, направленные на теоретическую подготовку к профессиональной деятельности (основной признак – использование курсантами теоретических правовых понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.); задачи, направленные на предметную подготовку к профессиональной деятельности (основной признак – присвоение курсантами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи, направленные на

психологическую подготовку к профессиональной деятельности (проектирование и реализация воспитательных ситуаций, требующих от курсантов проявления выдержки, готовности к принятию сложного решения и т.д.); задачи, направленные на воспитание личностной готовности к профессиональной деятельности (основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем).

4. Показано, что в целях формирования профессиональных компетенций курсантов реализация проектно-технологического подхода предполагает разработку модели поэтапного использования форм и методов проектного обучения, предусматривающей последовательное выполнение курсантами в процессе обучения многоуровневых проектов, включающих: 1) минипроекты (решение традиционных учебных задач с практическим и профессиональным содержанием), опирающиеся на ситуативную активность обучающихся и направленные на формирование положительных мотивов учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; 2) мидипроекты, соответствующие надситуативной активности личности и направленные на решение тактических учебных задач (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.). На этом уровне курсанты обучаются умениям самостоятельно ставить цели своей деятельности, применять знания по различным дисциплинам на практике, взаимодействовать друг с другом и т.д. Учебный процесс усиливается преобразовательными, коммуникативными, эстетическими видами деятельности; 3) максипроекты, предполагающие решение стратегических учебных задач, то есть задач творческого уровня третьего уровня. Эти проекты соответствуют творческой активности личности и могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании. Они предполагают организацию собственного опыта курсантов в осуществлении профессиональной деятельности (например, курсовые и дипломные работы).

5. Выявлены и систематизированы трудности и пробелы контрольно-оценочного компонента дидактической системы формирования компетенций (по признаку «предмет оценки» имеет место подме-

на предмета оценки – вместо компетенций диагностике подвергаются традиционные знания, умения и навыки; по признаку «средства оценки компетенций» – недостаточная осведомленность о способах и средствах контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций; по признаку «технологии оценки» - формальный характер, субъективизм и др.). Раскрыты основные характеристики контроля как педагогического понятия (роль и место в педагогической и учебной деятельности; ведущие функции, принципы проектирования и реализации, критерии и показатели оценки), выявлены особенности и определено место понятия «контроль» как комплексной категории в системе родственных понятий - мониторинг, диагностика, оценка.

6. В силу взаимообусловленности процессов формирования компетенций и личностно-профессионального развития курсантов в основу разработки критериев сформированности компетенций были положены критерии личностно-профессионального развития (личностный, когнитивный, деятельностный).

Личностный компонент определяет наличие жизненных смыслов и ценностей, личностное отношение к приобретаемым компетенциям, целостность личности. Ценностно-целевой аспект личностного компонента характеризует выраженность у курсанта ценностных и целевых ориентиров будущей профессии. Личностно-смысловой аспект данного компонента отражает стремление к личностному, эмоционально-психологическому, интеллектуальному и профессиональному развитию, целостность личностно-смысловых образований.

Когнитивный компонент предусматривает знание теоретических и методологических основ предметной области, определяющих степень сформированности научно-теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент отражает возможности курсантов применять накопленные знания и умения на практике, способность использовать их как в предметных областях, так и в междисциплинарных сферах деятельности, в нестандартных ситуациях, отличающихся неоднозначностью и неопределенностью.

Уровень сформированности компетенций определяется уровнями сформированности личностного, когнитивного и деятельностного компонентов личностно-профессионального развития.

В исследовании диагностическая модель рассмотрена на примере компетенции ПК-10 («способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения»), которая может быть сформирована на трех уровнях: пороговом, продвинутом и превосходном.

7. В ходе эксперимента было подтверждено, что одним из условий реализации в вузе МВД России компетентностно-ориентированного обучения является интегрирование в структуру обучения проектных технологий, направленных на развитие у курсантов дивергентного мышления. Последнее обеспечивается за счет развития у курсантов способности интегрировать знания различных дисциплин, теорию и практику, разные виды деятельности, личностный опыт и содержание обучения для выполнения конкретного проекта, что в итоге ведет к формированию профессиональной компетенции.

В целом анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил гипотезу о том, что эффективная реализация компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России возможна, если оно организуется в рамках дидактической системы, в которой основным средством формирования компетенций выступают принципы проектно-технологического подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общий результат исследования заключается в постановке и решении ряда методологических, теоретических и дидактических проблем проектирования и реализации дидактической системы компетентностно - ориентированного обучения в вузах МВД России. Исследование дает основание для следующих общих выводов.

1. Основной целью современного образования в вузах МВД России является подготовка компетентного специалиста, готового и способного профессионально действовать и принимать решения в сложных социально-экономических условиях. Реализация этой цели невозможна без внесения адекватных изменений в содержание образования, формы и методы обучения и контроля его результатов.

2. Компетенции специалиста проявляются в его способности интегрировать в профессиональной деятельности различные виды опыта, теорию и практику, знания и ценности для решения профессиональных задач, принятия решений в разного рода практических ситуациях. Компетенции отражают уровень развития личностно-профессиональной культуры специалиста, имеют интегративную природу и в силу этого их формирование требует разработки целостной интегративной дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения, в которой проектируемые содержание, формы, методы и средства обучения и контроля адекватны цели формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

3. Научно обоснованные способы деятельности педагога, направленные на реализацию интегративной дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузе, определяются как традиционными, так и новыми дидактическими принципами в рамках проектно-технологического подхода. Их специфика (ориентация на конечный продукт, развитие продуктивного мышления, интеграция идей проектности, проблемности, модульности и интеграции, доминирование в педагогической деятельности преподавателей функций координации, консультирования учебной деятельности обу-

чающихся, сочетание индивидуализации и командности и др.) направлена на эффективное развитие личностного опыта обучающихся благодаря приоритетному и мотивированному включению в самостоятельную учебную деятельность.

4. Сущность обучения в логике проектно-технологического подхода состоит в проектировании таких ситуаций личностно-профессионального развития, в которых стало бы возможно выполнение курсантом (при поддержке преподавателей) последовательной серии проектов разного уровня, в процессе которых происходит усвоение знаний, формирование ориентировочной основы действий, развитие личностных смыслов, выработка собственных подходов к решению профессиональных проблем, накопление опыта самореализации в профессионально значимой для будущего специалиста деятельности.

5. Интегративный характер общекультурных и профессиональных компетенций требует использования адекватных интеграционных механизмов в процессе обучения. На уровне учебного плана эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций предполагает переход на концентрированную (модульную) систему организации обучения, в соответствии с которой внимание обучающихся сосредотачивается на изучении нескольких учебных дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе формируемых компетенций (или отдельной компетенции).

На уровне изучения отдельной учебной дисциплины это предполагает формирование предметных знаний и умений в тесной взаимосвязи, во-первых, с развитием опыта их применения для решения комплексных задач, разрешения профессиональных и социальных ситуаций; во-вторых, с формированием мотивационно-ценностной и нравственной стороны личности, социально значимого и личностно-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам.

6. В основе проектирования целевого компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения лежат следующие концептуальные положения.

Первое положение – проектирование целей образования и обучения в высшей школе – это процесс обоснованной разработки проекта (продукта) в виде совокупности целей. В контексте проектно-

технологического подхода проектирование рассматривается как первая фаза целостного процесса разработки проекта.

Второе положение – цели образования должны быть гармонизированы, согласованы между собой, непротиворечивы как по вертикали (на разных уровнях образования), так и по горизонтали (цели обучения – цели воспитания – цели развития).

Третье положение. В современном радикально изменяющемся мире цели высшего образования отличаются существенно большей многомерностью, содержательностью и конкретностью, большей привязанностью к текущим реалиям, в отличие от прежней глобальной цели формирования всесторонне и гармонично развитого человека.

Четвертое положение. Формирование личности в компетентностно-ориентированном обучении в вузе – это сокровенный автономный процесс, в котором внешняя и внутренняя среда вуза могут лишь создавать (или не создавать) условия для формирования личности, профессионала и гражданина.

7. Технология целеполагания в компетентностно-ориентированном обучении представляет собой многоуровневый алгоритм декомпозиции целей ФГОС ВО до целей учебного занятия.

На *первом уровне* (ФГОС ВО, образовательная программа) алгоритм предполагает: а) выделение структурных элементов каждой компетенции с использованием категорий измерения знания; б) их сопоставление с категориями измерения знания и определение того, к какой категории знания относится каждый из выделенных элементов цели; в) выделение структурных элементов цели с использованием категорий измерения когнитивных процессов; г) сопоставление выделенных элементов с категориями измерения когнитивных процессов и определение того, к какой категории когнитивных процессов относится каждый из выделенных элементов цели; д) заполнение матрицы.

На *втором уровне* (рабочая программа дисциплины) осуществляется дальнейшая конкретизация целей путем обращения к связи «цель – содержание обучения». Здесь алгоритм предполагает следующие шаги: а) на основе анализа содержания курса и его модулей выделяются цели всего курса и его отдельных модулей (разделов); б) фиксируется уровень, (запоминать, понимать, применять, создавать), на котором должен быть освоен каждый модуль (раздел); в) выделя-

ются цели обучения внутри раздела (темы, учебного занятия); г) цели как планируемый результат учебной деятельности наглядно оформляются в виде матрицы, в которой строки представляют перечень разделов (тем) учебного курса, а столбцы – уровни учебно-познавательной деятельности студентов, которые они должны продемонстрировать по итогам изучения данного раздела (темы) курса.

8. Действующей системе проектирования содержания образования в вузе присущи недостатки на уровне образовательной программы (отсутствие обоснованной связи между компетенцией и формирующей ее дисциплиной) и учебной дисциплины (сохранение традиционного структурирования содержания учебного материала в учебниках и учебных пособиях, не отвечающего требованиям компетентностно-ориентированного обучения), осложняющие как процесс формирования компетенции, так и возможности контроля степени их достижения.

На уровне основной образовательной программы обоснована целесообразность выделения разных видов дисциплин по критерию их отношения к формируемым компетенциям: системообразующие дисциплины, несущие основную нагрузку по формированию ориентировочной основы действий как компонента соответствующей компетенции; поддерживающие (вспомогательные) дисциплины, содействующие развитию отдельных аспектов компетенции. При таком подходе одна и та же дисциплина может выполнять разные роли: в одних случаях она может быть системообразующей для формирования одной компетенции; в других – поддерживающей (или вспомогательной) – для формирования другой компетенции.

9. Технология многоуровневого проектирования содержания компетентностно-ориентированного обучения предполагает:

а) на уровне образовательной программы: вычленение видов профессиональной деятельности – описание профессиональных задач, выполнение которых необходимо для освоения видов профессиональной деятельности, – вычленение компетенций (общекультурных и профессиональных), освоение которых служит основой для решения конкретных профессиональных задач, – определение системообразующей и поддерживающей (вспомогательной) дисциплин, необходимых для формирования конкретной компетенции. Разработана многомерная модель перехода от компетенций к формирующим их

дисциплинам и укрупненным темам на уровне учебного плана;

б) на уровне отдельной дисциплины - гибкое структурирование учебного материала, интегрирующего требования ФГОС ВО и проектно-технологического подхода. В соответствии с ней на первом этапе выделяются основные модули, раскрывающие содержание базовых дидактических единиц дисциплины. На втором этапе учебный материал каждого модуля, отобранный на основе требований ФГОС ВО, структурируется в девять взаимосвязанных блоков, в совокупности представляющих собой проект как завершённый цикл учебной деятельности, реализация которого направлена на формирование в единстве знаний, навыков, умений, отношений. Структура модуля включает: 1) блок постановки проблемы, 2) блок актуализации; 3) исторический блок; 4) теоретический блок; 5) блок применения и рефлексии; 6) блок обобщения и систематизации; 7) блок расширения и углубления; 8) блок самостоятельных работ; 9) блок информационного обеспечения.

10. Проектирование процессуального компонента дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России предполагает соблюдение обязательных требований, которые *систематизированы нами в три группы*: 1) требование широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий; 2) обязательное применение определенных форм активных и интерактивных занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с аудиторной работой; 3) сочетание традиционных и интерактивных занятий, обеспечивающих сбалансированность и взаимосвязь различных форм проведения занятий. Формы и методы активного обучения обладают, наряду с содержанием обучения, самостоятельным потенциалом развития компетенций обучающихся, обусловленным их направленностью на активизацию мышления, повышение плотности эмоционально насыщенного общения участников обучения, обеспечение учета индивидуальных особенностей в процессе формирования компетенций и др.

Действенность форм и методов активного и интерактивного обучения в формировании профессиональных компетенций курсантов определяется тем, что они обеспечивают переход к самоорганизации учебного процесса обучающимися. Это становится возможным бла-

годаря изменению ценностного отношения обучающихся к учебному процессу за счет включения механизмов самостоятельного открытия, поиска определенного собственного личного смысла в интерпретации учебной информации и той деятельности, в процессе которой эта информация осваивается.

11. Инвариантная структура учебного занятия в интерактивной форме включает следующие взаимосвязанные элементы: постановка целей и задач групповой или коллективной работы, основанных на личном опыте или интересе курсантов; организация учебного пространства; формирование подгрупп и их ознакомление с правилами сотрудничества; выработка и оптимизация системы оценок совместной учебной деятельности; создание специальных ситуаций, побуждающих курсантов к интеграции усилий для решения поставленной задачи; определение методов, средств активизации познавательной деятельности и отработки курсантами межличностных навыков анализа и самоанализа деятельности.

12. Учебные задачи как минипроекты развития профессиональных компетенций курсантов, в зависимости от их направленности, делятся на следующие виды: задачи, направленные на теоретическую подготовку к профессиональной деятельности (основной признак – использование курсантами теоретических правовых понятий при анализе фактов, событий, явлений и т.д.); задачи, направленные на предметную подготовку к профессиональной деятельности (основной признак – присвоение курсантами элементов предметной деятельности (познавательной, коммуникативной и т.д.), которая в реальной жизни осуществляется как в обычных условиях, так и в сложных, нестандартных ситуациях; задачи, направленные на психологическую подготовку к профессиональной деятельности (проектирование и реализация воспитательных ситуаций, требующих от курсантов проявления выдержки, готовности к принятию сложного решения и т.д.); задачи, направленные на воспитание личностной готовности к профессиональной деятельности (основаны на присвоении студентами мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических знаний, ценностей для решения правовых проблем).

13. Реализация проектно-технологического подхода как средства формирования профессиональных компетенций курсантов предпола-

гает разработку модели поэтапного использования форм и методов проектного обучения, предусматривающей последовательное выполнение курсантами в процессе обучения многоуровневых проектов, включающих: 1) минипроекты (решение традиционных учебных задач с практическим и профессиональным содержанием), опирающиеся на ситуативную активность обучающихся и направленные на формирование положительных мотивов учебной и профессиональной деятельности, накопление первичного опыта; 2) мидипроекты, соответствующие надситуативной активности личности и направленные на решение тактических учебных задач (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.). На этом уровне курсанты обучаются умениям самостоятельно ставить цели своей деятельности, применять знания по различным дисциплинам на практике, взаимодействовать друг с другом и т.д. Учебный процесс усиливается преобразовательными, коммуникативными, эстетическими видами деятельности; 3) максипроекты, предполагающие решение стратегических учебных задач, то есть задач творческого уровня третьего уровня. Эти проекты соответствуют творческой активности личности и могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании. Они предполагают организацию собственного опыта курсантов в осуществлении профессиональной деятельности (например, курсовые и дипломные работы).

14. В силу взаимообусловленности процессов формирования компетенций и личностно-профессионального развития курсантов в основу разработки критериев сформированности компетенций были положены критерии личностно - профессионального развития (личностный, когнитивный, деятельностный).

Личностный компонент определяет наличие жизненных смыслов и ценностей, личностное отношение к приобретаемым компетенциям, целостность личности. Ценностно-целевой аспект личностного компонента характеризует выраженность у курсанта ценностных и целевых ориентиров будущей профессии. Личностно-смысловой аспект данного компонента отражает стремление к личностному, эмоционально-психологическому, интеллектуальному и профессиональному развитию, целостность личностно-смысловых образований.

Когнитивный компонент предусматривает знание теоретических и методологических основ предметной области, определяющих степень сформированности научно - теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент отражает возможности курсантов применять накопленные знания и умения на практике, способность использовать их как в предметных областях, так и в междисциплинарных сферах деятельности, в нестандартных ситуациях, отличающихся неоднозначностью и неопределенностью.

Уровень сформированности компетенций определяется уровнями сформированности личностного, когнитивного и деятельностного компонентов личностно-профессионального развития.

В исследовании диагностическая модель рассмотрена на примере компетенции ПК-10 («способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения»), которая может быть сформирована на трех уровнях: пороговом, продвинутом и превосходном.

15. В ходе эксперимента было подтверждено, что одним из условий реализации в вузе МВД России компетентностно-ориентированного обучения является интегрирование в структуру обучения проектных технологий, направленных на развитие у курсантов дивергентного мышления. Последнее обеспечивается за счет развития у курсантов способности интегрировать знания различных дисциплин, теорию и практику, разные виды деятельности, личностный опыт и содержание обучения для выполнения конкретного проекта, что в итоге ведет к формированию профессиональной компетенции.

В целом анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил гипотезу о том, что эффективная реализация компетентностно-ориентированного обучения в вузах МВД России возможна, если оно организуется в рамках дидактической системы, в которой основным средством формирования компетенций выступают принципы проектно-технологического подхода.

Представленные теоретические положения раскрывают суть разработанной дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения, научные основы которой обогащают дидактику высшей школы и способны выполнять функции методологического инструмента развития компетентностно-ориентированного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алишев Б.С. Психология педагогических ситуаций / Б.С. Алишев, О.А. Аникеев, А.Б. Белоусова. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 106 с.
4. Алтухов В.Л. Новое мышление – мышление о многомерном мире / В.Л. Алтухов // Дружба народов. – 1994. – № 2. – С. 141-158.
5. Алтухов В.Л. Смена парадигм и формирование новой методологии (попытка обзора дискуссии) / В.Л. Алтухов // Общественные науки и современность. – 1993. – №1. – С. 88-100.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития /В.И. Андреев – 3-е изд. – Казань: ЦИТ, 2006. – 608 с.
8. Андреева Ю.В. Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности / Ю.В. Андреева. – Казань: ЦИТ, 2006. – 300 с.
9. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. тр. / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
10. Ахметзянова Г.Н. Педагогическая система формирования профессиональной компетентности в условиях непрерывного образования автомобильного профиля : дис.... д-ра пед.наук / Г.Н. Ахметзянова. – Казань, 2011. – 378 с.
11. Бабанский Ю.К. Комплексный подход к воспитанию учащихся: (В вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский Г.А. Победоносцев. - Киев: Радянська школа, 1985. – 256 с.
12. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С.3-13.
13. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б.Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 14-32.
14. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

15. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1994. – 220 с.
16. Белоцерковский А.В. Независимая внешняя оценка качества подготовки бакалавра / А.В. Белоцерковский, Л.А. Кравцова, А.В. Дожди-ков // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 4-12.
17. 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.
18. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-15.
19. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в ИПК: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Борисова. – М., 1987. – 23 с.
20. Буденкова Е.А. Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО / Е.А. Буденкова // Образовательные технологии. – 2014. – № 3. – С. 47-58.
21. Бурков В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег – ГЕО, 1997. – 188 с.
22. Бурлакова И.И. Компетентностный подход и оценивание качества результатов обучения с позиций ФГОС нового поколения / И.И. Бурлакова // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 24-30.
23. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
24. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
25. Вербицкий А.А. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность / А.А. Вербицкий, Е.Б. Пучкова // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 33-34.
26. Волкова В.Н. Основы теории систем и системного анализа / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – 2-е изд. – СПб.: ГТУ, 1999.
27. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дис. ... д-ра пед.наук / О.В. Галустян. – Воронеж, 2016. – 432 с.
28. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
29. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
30. Голуб Г.Б. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман // Вопросы образования. – 2013. – №1. – С. 156-172.

31. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С.Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
32. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
33. Дорожкин Е.М. Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций / Е.М. Дорожкин, С.Н. Копылов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 9. – С. 12-15.
34. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата / Р. Дреер // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 46-49.
35. Дрюк М.А. Современные концепции многомерности как новой парадигмы мышления / М.А. Дрюк // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 2002. – № 2. – С. 30-46.
36. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
37. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. Аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во Университетское, 1985. – 206 с.
38. Ерцкина Е.Б. Содержание компетентностной модели выпускника с квалификацией «бакалавр» (на примере направления подготовки 270800 Строительство / Е.Б.Ерцкина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 3. – С.54-59.
39. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований / Л.В. Занков. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 489 с.
40. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации (компетентностный подход) / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – URL: [http:// www.libros.am/book/read/id/365206](http://www.libros.am/book/read/id/365206).
41. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионального педагогического университета, 1997. – 244 с.
42. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.
43. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20 – 26.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
45. Зинченко В.П. Живое знание. Материалы к курсу лекций / В.П. Зинченко. – Самара, 1998. – 216 с.

46. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход / Г.И. Ибрагимов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 4. – С. 100-109.
47. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка учителя: проектно-технологический подход / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 61-69.
48. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе (вопросы теории и технологии) / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Школа, 2007. – 248 с.
49. Ибрагимов Г.И. Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход / Г.И. Ибрагимов. – Казань: ИПП ПО РАО, 2012. – 36 с.
50. Ибрагимов Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России. – 2016. – №1. -С. 43-52.
51. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки / Г.И. Ибрагимов // Alma-mater. – 2013. – №8. – С. 6-14.
52. Ибрагимов Г.И. Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. – 2013. – № 5. – С. 14-25.
53. Ибрагимов Г.И. Теория обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. – М.: Владос, 2011. – 384 с.
54. Ибрагимова Е.М. О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе / Е.М.Ибрагимова // Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. член-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань: Данис, ИПП ПО РАО, 2013. – С. 62-68.
55. Илиджев А.А. Правоохранительные органы: учебно-методическое пособие / А.А. Илиджев. – Казань: КЮИ МВД России. – 326 с.
56. Ильин Г.Л. Проективное образование и реформация науки / Г.Л. Ильин. – М.: Исследовательский центр ПКПС, 1993. – 101 с.
57. Ильин Г.Л. Философия образования / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2016. – 306 с.
58. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н.В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С.9-15.
59. Ишмуратов А.Т. Логический анализ практических рассуждений: формализация психологических понятий / А.Т. Ишмуратов. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 180 с.
60. Караваева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2014. – № 8-9. – С. 5-15.

61. Кларин М.В. Технология постановки целей / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 50-65.
62. Ковтун Е.Н. Экспертный анализ ООП классических университетов России / Е.Н.Ковтун // Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С. 14-21.
63. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: материалы междунар. конф. 11-12 нояб. 2008 г. – Москва: НОУ ВПО «СФГА», 2008. –416 с.
64. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПК и ППРО, 2002.
65. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, – 2007. – 352 с.
66. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Ю.А. Кустов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982. – 274 с.
67. Ландшеер В. Концепция минимальной «компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27 – 37.
68. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – №1 – С. 7-24.
69. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
70. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
71. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. - 64с.
72. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996 – 308 с.
73. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
74. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981.- 191 с.
75. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. – Казань: Таткнигоиздат, 1993. – 88 с.
76. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: учебное пособие / Т.В. Машарова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 144 с.
77. Михалева Л.В. ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм/Л.В.Михалева//Высшее образование в России. – 2012. – №5. – С. 14-20.
78. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ / М.В. Грязев и др. // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 5-17.

79. Монахов В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО / В.М. Монахов // Педагогика. – 2012. – №5. – С. 27-35.
80. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности / Г.В. Мухаметзянова // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104-110.
81. Назарова Т.С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода в обучении / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 3-10.
82. Никитин В.А. Организационные типы современной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологи / В.А. Никитина. – Тольятти; М., 1998. – 49 с.
83. Новейший философский словарь - 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
84. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
85. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
86. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2013.
87. Новиков А.М. Профессиональное образование: векторы развития / А.М. Новиков. – М., 1998.
88. Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А.М. Новиков. – М.: ИУП НПО РАО, 1997. – 254 с.
89. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000.
90. Огорелков Б.И. Компетентностная модель учебной дисциплины / Б.И. Огорелков // Качество. Инновации. Образование. – 2013. – № 7. – С. 20-23.
91. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1968. – 900 с.
92. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992. – 955 с.
93. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3 изд., стереотипное. – М.: АЗЪ, 1996. – 907с.
94. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азъ, 2007.
95. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1990. – 382 с.
96. Осмоловская И.М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики / И.М. Осмоловская // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 35-44.

97. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
98. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // *Alma mater*. – 2005. – № 2. – С. 54-58.
99. Петухова Т.П. Модульное построение образовательных программ с учетом потребностей рынка труда / Т.П. Петухова // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 11. – С. 85-90.
100. Подход к формированию компонентной структуры компетенций / Е.Л. Кон и др. // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 7. – С. 37-41.
101. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н.Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 156 с.
102. Прахова М. Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций / М.Ю. Прахова, Н.В. Зайченко, А.Н. Краснов // *Высшее образование в России*. – 2015. – №2. – С.21-28.
103. Пригожин И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Мир, 1986.
104. Проблемы дидактики теоретического обучения / редколл.: В.А. Маркелова (отв. ред.), А.М.Василевская, Н.М.Скородумов. – М.: Высшая школа, 1978. – 300 с.
105. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: http://enc-dic.com/enc_psy/Podhod-Dejatelnostnyj-21389.html.
106. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд.- М.: Политиздат, 1990.
107. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования / И.В. Роберт // *Педагогика*. – 2012. – № 9. – С. 25-36.
108. Роджерс К. Становление личности / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 2001. – 416 с.
109. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // *Высшее образование в России*. – 2012. – №7. – С. 3-9.
110. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1/ С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 488с.
111. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам временной педагогики / С.Л. Рубинштейн // *Вопросы психологии*. – 1986. – №4. – С. 101-109.
112. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М., 1974.
113. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах. Т.1/Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
114. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т; Перемена, 1994. –150с.

115. Сериков В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272с.
116. Серякова С.Б. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования / С.Б. Серякова, Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22-29.
117. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1983. – 88 с.
118. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 6-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
119. Смит. Наброски по философии нравственности / С. Смит. – 1850.
120. Соснин Н.В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели / Н.В. Соснин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 20-23.
121. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. М.: Прогресс, 1976. – 251 с.
122. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
123. Субетто А.И. Квалитология образования / А.И. Субетто. – СПб.- М., 2000. – 220 с.
124. Таланчук Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория. Ч.1/ Н.М. Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 98 с.
125. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. - Т.1. – 635 с.
126. Факторович А.А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе: дис. ... докт.пед.наук / А.А. Факторович. – М., 2012. – 401 с.
127. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень «бакалавр»): утвержден приказом МО и Н РФ от 4 мая 2010 г. № 464.
128. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») по профилю подготовки – юриспруденция: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788.
129. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф.Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
130. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

131. Чучалин А.И. Цели и результаты освоения профессиональных образовательных программ / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 5-15.
132. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р.Х. Шакуров. – М.: Педагогика, 1982.
133. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: ЦИТ, 2001. – 180 с.
134. Шакуров Р.Х. Психология управленческой деятельности в вузе / Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 124 с.
135. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностно-ориентированного инженерного образования: автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.08 / О.В. Шемет. – Калуга, 2010.
136. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностно-ориентированного инженерного образования: дис. ... д-ра пед.наук / О.В. Шемет. – Калуга, 2012. – 333 с.
137. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
138. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 320 с.
139. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978.
140. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1998. – 320 с.
141. Alvarez B. Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home / B. Alvarez // Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review. – 2011. – № 77 (8). – P. 18-21.
142. Ballagas R., Rohs M., Sheridan J.G., Borchers J. Byod: Bring your own device. Proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, Ubicomp, 2004.
143. Bergmann J. Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams. – Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 112 p.
144. Bloom B.S., Krathwohl D.R., Masia B.B. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Affective Domain, N.Y., 1994. – 173 p.
145. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997. – URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
146. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2767.
147. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education. – 2014. – 2224 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Анкета для оценки работодателем уровня профессиональной компетентности выпускников вузов МВД России по направлениям 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, 40.03.01 Юриспруденция

Уважаемый _____

(Имя, отчество)

Наша образовательная организация проводит опрос руководителей структур МВД России с целью выявления их мнения об уровне профессиональной подготовки выпускников вузов МВД России. Будем Вам признательны, если Вы ответите на вопросы нашей анкеты.

Анкета заполняется на специалиста, работающего в вашей структуре и закончившего образовательное учреждение не более 5 лет назад на время заполнения анкеты.

ВОПРОСЫ АНКЕТЫ

1. Перечислите, пожалуйста, должности, занимаемые выпускниками вузов МВД России в первые годы работы в вашем учреждении. _____

2. Виды профессиональной деятельности, выполняемые выпускниками в первые годы работы. _____

3. Оцените уровень компетенций выпускников, заполнив один из столбцов (Полностью удовлетворяет, Удовлетворяет не в полной мере, Полностью не удовлетворяет) нижеприведенной таблицы.

Благодарим за ответы

	Виды компетенций	Степень удовлетворенности		
		Полностью удовлетворяет	Удовлетворяет не в полной мере	Полностью не удовлетворяет
	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ			
	<i>I. Нормотворческие компетенции</i>			
1.	способен участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1)			
	<i>II. Правоприменительные компетенции</i>			
1.	способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры			
2.	способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права			
3.	способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом			
4.	способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности			
5.	способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства			
6.	владеет навыками подготовки юридических документов			
	<i>III. Правоохранительные компетенции</i>			
1.	готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства			
2.	способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина			

3.	способен выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения			
4.	способен осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению			
5.	способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению			
6.	способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации			
<i>IV. Экспертно-консультационные компетенции</i>				
1.	готов принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции			
2.	способен толковать различные правовые акты			
3.	способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности			
<i>V. Педагогические компетенции</i>				
1.	способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне			
2.	способен управлять самостоятельной работой обучающихся			
3.	способен эффективно осуществлять правовое воспитание			
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ				
1.	способность к коммуникации			
2.	умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми			
3.	психофизиологические качества (аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность, ответственность)			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.
Анкета для оценки курсантом уровня социально-личностной
компетентности

Уважаемый курсант (слушатель)!

Просим Вас принять участие в исследовании, целью которого является совершенствование учебного процесса. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов. Просим Вас быть искренними и серьезными.

1. Название специальности
2. Курс обучения.
3. Определите степень выраженности у себя каждой из указанных компетенций по 5-бальной шкале: максимальная степень выраженности соответствует 5 баллам, минимальная – 0 баллов.

№ п/п	Компетенции	Важность для Вашей профессиональной деятельности	Степень выраженности у себя
	<i>I. Компетенции социального взаимодействия</i>		
1.	Понимание ответственности за результаты профессиональной деятельности		
2.	Способность к коммуникации		
3.	Адаптированность к социуму		
4.	Умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми		
5.	Способность к дискуссии		
6.	Толерантность		
7.	Способность использовать современные средства коммуникации		
8.	Способность выслушивать собеседника и убеждать его		
9.	Самообладание		
10.	Умение улаживать конфликтные ситуации		
11.	Социальная мобильность		
12.	Знание и соблюдение этикета		

13.	Устойчивость к воздействию неблагоприятных жизненных факторов		
14.	Готовность учиться у других		
	II. Личностные компетенции		
	<i>2.1. Способность к рефлексии и саморазвитию в профессиональной и социальной жизни</i>		
15.	Сформированность мотивов становления и достижения целей		
16.	Сознательное управление процессом самоутверждения путем изменения себя, своего поведения и деятельности		
	<i>2.2. Психофизиологические качества</i>		
17.	Адаптивность		
18.	Аккуратность		
19.	Дисциплинированность		
20.	Гибкость мышления		
21.	Инициативность		
22.	Нацеленность на результат		
23.	Ответственность		
24.	Системность мышления		
25.	Уверенность в себе		

Научное издание

Александр Алексеевич Илиджев

**Дидактическая система компетентностно-ориентированного
обучения в образовательных организациях МВД России**

Монография

Корректор Н.А. Климанова
Компьютерная верстка Е.В. Зотина

Подписано в печать 28.04.2018 Усл.печ.л. 25,25
Формат 60х84 1/16 Тираж 30

Типография КЮИ МВД России
420108, г. Казань, ул. Магистральная, 3