

МИНИСТЕРСТВО ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Оценка работодателем сформированности
профессиональных компетенций выпускников
вузов МВД России (на примере Республики
Татарстан)**

А.А. Илиджев

Методические рекомендации

Казань
КЮИ МВД России
2019

ББК 67.8

О-93

Одобрено ред.- изд. советом КЮИ МВД России

Рецензенты

Доцент, кандидат юридических наук, В.В. Осяк

(Ростовский юридический институт МВД России)

Доцент, кандидат педагогических наук, А.В. Вашкевич

(Санкт-Петербургский университет МВД России)

**О- 93 Оценка работодателем сформированности
профессиональных компетенций выпускников вузов МВД
России (на примере Республики Татарстан): методические
рекомендации / А.А. Илиджев - Казань: Казанский юридический
институт МВД России, 2019. – 106 с.**

В методических рекомендациях предлагаются эффективные подходы к диагностике и оценке профессиональных компетенций выпускников образовательных организаций МВД России в ходе исполнения ими своих должностных обязанностей.

Методические рекомендации адресованы преподавателям, курсантам и слушателям образовательных организаций системы МВД России, сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации.

ББК 67.8

© Казанский юридический институт МВД России, 2019

© Илиджев А.А., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Содержание и сущность профессиональных компетенций как интегративных образовательных результатов	8
Роль и значение контроля и оценки в дидактической системе формирования профессиональных компетенций обучающихся.....	30
Основные характеристики оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов МВД России (на примере Республики Татарстан).....	48
Методика определения эффективности сформированности профессиональных компетенций	68
Заключение.....	98
Список литературы.....	101

Введение

Курс на реализацию компетентностного подхода был отражен в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [30], а также в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [18], 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» [18, 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 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 высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО). 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.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – объективное явление в образовании, мотивированное 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 требования, как оказывается, не связаны тесно с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Они 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. В.И. Байденко подобные требования называет базовыми навыками, А.М. Новиков – надпрофессиональными, базисными квалификациями, Э.Ф. Зеер – ключевыми компетенциями.

Внедрение компетентностного подхода является, как уже подчеркивалось, одним из ключевых направлений модернизации высшего образования, в том числе и в образовательной системе МВД России. 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 вза-

имодействия студентов и преподавателей, в содержание и характер взаимодействия различных участников образовательного процесса. Что это означает? Каковы особенности компетентностно-ориентированного обучения в современной высшей школе МВД России?

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 является производным от этих заданных результатов. Логика Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – 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 абзаце, 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 справедливо отмечается в литературе, методы, используемые педагогами, применяются в условиях перехода от информационно-объяснительной образовательной технологии к

технологиям личностно-ориентированного обучения [11]. Спецификой процесса обучения в вузах МВД России является моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни, в частности, несения службы по охране общественного порядка, обеспечению общественной безопасности, выявлению, пресечению и раскрытию преступлений, защите прав и законных интересов граждан сотрудниками полиции [28] .

Содержание методических рекомендаций определено с учетом продолжающегося реформирования органов внутренних дел, анализа реализации основных положений базовых федеральных законов, принятых в рамках реформирования МВД России (ФЗ РФ №3 «О полиции» от 7 февраля 2011 года, ФЗ РФ № 342 «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30 ноября 2011 года), задач и функций, реализуемых образовательными организациями системы МВД России в соответствии с требованиями Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», приказом МВД России от 5 мая 2018 года № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел РФ», методических рекомендаций, утвержденных ДГСК МВД России, по организации учебного процесса при реализации программ профессионального обучения в организации, осуществляющей образовательную деятельность и находящейся в ведении МВД России, приказа от 31 марта 2017 года № 240 «О положении организации образовательного процесса в Казанском юридическом

институте МВД России», а также иных нормативных правовых актов МВД России.

1. Содержание и сущность профессиональных компетенций как интегративных образовательных результатов

Компетентностная парадигма, которая определяет основной вектор развития современного образования в России, предполагает, что преподаватель высшей школы должен понимать основные идеи этой парадигмы и 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. В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть как профессиональные, так и общекультурные компетенции. Результаты образования представляют собой описание того, какими навыками и умениями будет обладать выпускник после освоения программы.

В практике высшей школы преподаватель той или иной дисциплины, как правило, акцентирует 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 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 состава и каче-

ства формулировок общекультурных и профессиональных компетенций во ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров.

Следует отметить, что число исследователей различных аспектов проектирования и реализации ФГОС ВПО в последние годы растет [7; 8; 9; 14 и др.]. Так, содержание компетентностной модели выпускника с квалификацией «бакалавр» (на примере направления подготовки 270800 «Строительство») рассмотрено в статье Е.Б. Ерцкиной [9]. Она описывает общекультурные и профессиональные компетенции выпускника, выделяет проектно-конструкторскую компетентность и рассматривает организацию образовательного процесса ее формирования. В работе Е.Н. Ковтун приведены наиболее значимые результаты экспертизы ООП, полученных классическими университетами России в 2010-2011 годах на основе ФГОС ВПО [17]. 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 [17, с. 18-19].

Кроме того, сделан вывод, 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, из-за некорректных формулировок компетенций в ряде ФГОС. В последнем повинны и не вполне корректные формулировки компетенций в ряде ФГОС. Автор подчеркивает, что «мно-

гие недостатки вузовских ООП объективно обусловлены некорректными формулировками, логическими противоречиями и неясностями в текстах, утвержденных ФГОС ВПО» [17, 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» [17, с. 20].

Представляет интерес работа Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман [7], 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.

Авторы статьи выделяют следующие недостатки в формулировках общекультурных компетенций: 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», «де-

монстрирует 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 [7, 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. Первая группа общих компетенций делится 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 [7, с. 160]. На наш взгляд, группировка общекультурных компетенций продуктивна, т.к. 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, 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» [7, с. 168].

Проведенный анализ позволяет сделать *вывод о том*, 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 вышеуказанными 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 нельзя согласиться. 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 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 *анализ ГОС ВПО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»)* [31].

Согласно стандарту как предыдущего, так и нынешнего поколения по направлению «Юриспруденция» четко выделяется область профессиональной деятельности бакалавров, которая включает: разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка» [32]. Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются обществен-

ные 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 нормативных-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) [31].

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 де-

тельность и не содержащие таких указаний. В соответствии 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, переработку информации;
- управление информацией;
- работу 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 видах:

- устной речи,
- письменной речи,
- культуры поведения,
- кооперации с коллегами,
- работы 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, с помощью какого глагола формулируется та или иная общекультурная компетенция? Рассмотрим и проведем анализ соответствующих формулировок. Начнем с

наиболее распространенных формулировок со словом «способен». Так, ОК-2 гласит: «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. То есть, когда говорят, что человек способен к чему-то, то имеют в виду, что он может выполнять деятельность на требуемом уровне.

Согласно словарю русского языка [20]: «способность – 1. Природная одаренность, талантливость; 2. Умение, а также возможность производить какие-либо действия» [20, с. 746]; «способный – 1. Обладающий способностями к чему-либо; 2. Могущий что-нибудь сделать; обладающий каким-нибудь свойством» [20, 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 во втором значении – 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 добросо-

вестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста. Другими словами, термин «способен» эквивалентен термину «умеет».

Согласно словарю С.И. Ожегова термин «владеть» имеет три значения: «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 возвращаемся к тому же глаголу «уметь». И, наверное, не случайно, что в формулировке ОК-3 присутствуют оба глагола – владеет и способен. Можно заключить, что использование глаголов «способен, умеет, владеет» принципиально не отличается друг от друга.

Глагол «стремиться» встречается в формулировке ОК-7 «стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства». В словаре С.И. Ожегова стремление – это настойчивое желание чего-либо добиться, что-нибудь осуществить; устремленность к чему-либо [20, с. 762]. Нередко вместо этого глагола используется глагол «хотеть», имея в виду, что стремление это 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 [35]. 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. Общекультур-

ная 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 «стремиться» 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.

Общекультурные компетенции, связанные с двумя глаголами - «осознает» и «обладает» - «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания» (ОК-1). Эта компетенция не связана с тем или иным умением. Ключевые слова в этой компетенции – осознание и профессиональное правосознание. Здесь 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? Согласно словарю С.И. Ожегова «осознать – полностью довести до своего сознания, понять» [20, с. 454]. Следовательно, здесь также осознание сводится к пониманию. Таким образом, эта общекультурная компетенция требует того, чтобы выпускник бакалавриата понимал социальную значимость своей будущей профессии. Из этого следует, что мы выделили еще одну характеристику общекультурной компетенции: понимание социальной значимости профессии. Акцент на социальной значимости говорит о том, что личностная значимость профессии уже имеет место, ибо студент, как предполагается, осознанно выбрал профессию, а значит, она для него имеет личностную значимость. Однако надо отметить, что это не всегда так: немало студентов проходят на то или иное направление подготовки вынужденно. Результаты ЕГЭ и конкурс не позволили поступать туда, куда абитуриент планировал. Связи с глаголом «уметь» нет. Это уже не мотивация, а нечто другое, связанное с осознанием, то есть пониманием чего-то, доведением до своего сознания. Понять – это значит освоить сущность того или иного явления. Таким образом, 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.

Проанализируем подробнее вторую часть данной общекультурной компетенции – «обладает достаточным уровнем профессионального правосознания». Согласно словарю С.И. Ожегова, трактовка слова «обладать» значит иметь в собственности, в наличии или в числе своих свойств [20, с. 420]. Следовательно, обладать синоним слова иметь. Компетенцию «обла-

дает достаточным уровнем профессионального правосознания» следует понимать как то, что выпускник бакалавриата имеет как свойство личности достаточный уровень профессионального правосознания.

Глагол – «имеет» (ОК-6): «имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону». Слово «имеет» в выражении (имеет нетерпимое отношение) согласно словарю С.И. Ожегова «иметь – 1. обладать, располагать, владеть; 2. в сочетании с существительным означает действие в соответствии со значением данного существительного» [20, с. 239]. В этом случае правильно говорить о втором значении данного слова, т.к. здесь 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». Смысл данного сочетания можно выразить иначе – нетерпим к коррупционному поведению, то есть категорически отвергает любые проявления коррупционного поведения и, главное, в любых действиях и поведении руководствуется этим правилом.

Важно обратить внимание на то, что и данная общекультурная компетенция не связана прямо с термином «умеет» или «способен». Хотя, с другой стороны, (компетенция) подразумевает осуществление действий, которые, 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». Сначала остановимся на содержании понятия «готов». Употребляя это понятие, имеют в виду, что человек обладает необходимым ресурсом для осуществления той или иной деятельности. Ресурс в данном случае – это необходимый набор знаний, умений, других личностных свойств, которые в совокупности являются необходимыми для того, чтобы человек осуществлял ту или иную деятельность, ли-

бо то или иное действие. Согласно словарю С.И. Ожегова: «готовый – сделавший все необходимые приготовления» [20, с. 138].

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. «Готов к работе в коллективе» предполагает наличие у выпускника личностных свойств коммуникативного характера: понимание, порядочность, умение находить выход из конфликтной ситуации, ответственность за общее дело, умение учитывать интересы других и т.п.

Глагол – участвует, 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» [20, с. 833]. Отсюда следует, что речь идет о том, чтобы выпускник был готов к групповым занятиям физической культурой и спортом. 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.

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 так: 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 задача корректного измерения и оценивания ряда общекультурных компетенций, связанных с мотивацией личности.

Требования к результатам образования: выпускник должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК):**

в нормотворческой деятельности:

- способен участвовать в разработке нормативных 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) [351].

Выделяется пять групп, включающих 19 профессиональных компетенций, то есть тех способностей и умений, которыми должен овладеть обучающийся, чтобы успешно выполнять свои функциональные обязанности. Важно подчеркнуть то, что выделенные профессиональные компетенции очень структурированы и обоснованы: они вытекают из основных видов профессиональной деятельности (их пять) и соответствующих профессиональных задач.

Формулировки профессиональных компетенций. Здесь используются следующие глаголы (в скобках указана частота использования): способен (16), готов (2), владеет (1). Практически все профессиональные компетенции начинаются с глагола способен, что говорит о том, что сущность профессиональных компетенций заключается в разных 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.

Например ПК-3 – «способен обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права». Требуется от выпускника не только совокупность юридических знаний и умений (уголовное право, административное право, гражданское право и др.). Поскольку здесь есть сочетание «способен обеспечивать», то ясно, что эта компетенция предполагает не только умения, но и волевые (настойчивость в обеспечении соблюдения законодатель-

ства), 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 наличие совокупности знаний и умений еще недостаточно для того, чтобы эта профессиональная компетенция была сформирована. 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.

Следовательно, 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 профессиональной ситуации даже, 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 состоит в том, что он связывает субъекта с его профессиональной деятельностью, включает в себя когни-

тивные, деятельностные, ценностные, нравственные и поведенческие составляющие. Такой целостности нет в конструкте «знания, умения, навыки» [37]. 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» знаний и умений в другие знаковые системы и, таким образом, позволяющий адаптировать их к новым условиям, профессионально действовать в новых ситуациях; *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 [14; 15], концентрированное обучение (его модульный вариант реализации, предполагающий одновременное изучение 3-4 дисциплин, объединенных по принципу привязанности к группе компетенций).

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 не обязательно формировать, т.к. нет строгих критериев и средств их однозначной оценки.

Мы полагаем, что с данным выводом вряд ли можно согласиться. В педагогике могут быть количественные и качественные измерения (Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, А.М. Новиков и др.). Применительно к целому ряду количественные методы измерений нецелесообразно и невозможно применить к общекультурным компетенциям. Здесь подходят в значительной мере качественные методы диагностики и, прежде всего, метод экспертных оценок.

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 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.

2. Роль и значение контроля и оценки в дидактической системе формирования профессиональных компетенций обучающихся

Понятие «контроль», «оценка», «мониторинг» были предметом исследования 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 исследователей Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, 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]. О.В. Галустян полагает, 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 [6, с. 29-30].

Мы придерживаемся позиции исследователей, считающих, что контроль, будучи неотъемлемой частью управления педагогическим процессом, представляет собой «определенную систему проверки эффективности его функционирования» [29, с. 242]. Эта система проверки направлена на получение информации, на основе которой педагог вносит требуемые коррективы в ходе педагогического процесса путем изменения содержания учебного материала, выбора адекватных форм, методов и средств обучения и т.п. Необходимо подчеркнуть 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.

Функции 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» [34]. 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. Контроль является завершающей фазой деятельности, включающей оценку и ее процесса, и результатов [34]. 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 [6].

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 необходимо рассмотреть 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 сходства 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, муниципалите-

та, образовательной организации и др.). К контролю такие требования не предъявляются. Таково соотношение 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 нового применяемого 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» [19, 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» [33, 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» [3, 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: проявление 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; 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 взаимо-

действия; открыто выражать в группе свои чувства; стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого студента; хорошо знать самого себя [25]. 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 определенным отношением» [36, 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 [42].

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 последовательным 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, про-

ектирование средств, методов и форм контроля, осуществление контроля, оценку результатов контроля, анализ результатов с точки зрения их соответствия целям и выработку программы коррекции.

Особого внимания в свете исследуемых педагогических категорий заслуживает вопрос выявления критериев, показателей и уровней сформированности компетенций курсантов образовательных организаций МВД России.

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 [12, 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 (например, принцип «брита Оккама» – не умножай сущность); принцип *релевантности*, в соответствии с которым для оценки отбираются параметры, исходя из их функциональной значимости; принцип *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 [12, с. 92].

С учетом изложенного выше, а также опираясь на раскрытые характеристики компетенции как предмета оценки, 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 [38, с. 271]. Проектируя систему критериев целостного развития выпускника современного вуза МВД России в единстве его личностных и профессио-

нальных 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» [26, 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 [37]. 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 работника МВД. Этот показатель включает такие признаки, как понимание роли и места работника 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 деятельности, фиксируемые проявления гуманистической профессиональной 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 (стремления к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предот-

вращение редукации жизнедеятельности к утилитарным целям)» [27]. Полнота представленности этих функций в деятельности будущих специалистов является мерилом 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 базы знаний 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 себя специалистом 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 курсан-

тов 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 контексте реализации 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 курсанты осознают 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, умений создавать новые смысловые модели и цели, включать человеческий фактор как обязательное условие решения любой профессиональной задачи.

Когнитивный компонент

Пороговый уровень характеризуется наличием у курсантов некоторых обобщенных знаний об изучаемой действительности. В деятельности 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 нового требуемого способа действия. Это позволяет курсантам 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 то, 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, ее новое качество. Поэтому важно учитывать, что определение степени ее сформированности предусматривает учет динамики развития каждого компонента компетенции.

3. Основные характеристики оценки 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 профессиональных 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 ра-

ботодателей – 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 2018 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 нормативных 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 нормативных

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 нормативных 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 нормативных 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 нормативных правовых актов.

Оценка работодателями следующей группы компетенций – *правоприменительной компетенции* представлена совокупностью четырех способностей и одного владения: 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 не удовлетворены 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 качеств. Однако остальная 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 означает, 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.

Чтобы быть способным обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права молодому полицейскому необходимо, кроме знания законодательства наличие умений пользоваться знанием (деятельностный компонент), наличие внутренней потребности (мотивационный компонент) обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права.

Как работодатели характеризуют эту составляющую? Анализ показывает, что оценка данную составляющую так же, как и первую: 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. Согласно данным, по мнению работодателей, почти треть молодых работников полиции – выпускников учебных заведений МВД РФ – не готовы к тому, чтобы в полной ме-

ре обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права. И это вполне согласуется с мнением работодателей по первой составляющей: 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, что резервы совершенствования профессиональной подготовки в вузах МВД России заключаются в усилении внимания к формированию отмеченных выше способностей как составных компонентов правоприменительной компетенции.

Проведем анализ следующей составляющей – *«способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом»*. 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» [21, 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 компетенции использован глагол «реализовывать» нормы права. В том же толковом словаре читаем: «реализовать – осуще-

ствить, исполнить» [21, с. 660]. Как видим, нет существенных различий между понятиями «применять» и «реализовывать». Это фактически синонимы, что подтверждается и словарем синонимов русского языка.

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. Ситуация схожа с предыдущей: примерно у 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.

Опрос по пятой составляющей правоприменительной компетенции – *«владеет навыками подготовки юридических документов»* показал, что 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.

Во-первых, данные 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.

Следующая группа компетенций – *правоохранительные компетенции*. Эта группа включает шесть составляющих, в том числе: 1) готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и пра-

вопорядка, 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.

Первая составляющая правоохранительной компетенции – *«готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства»* – предполагает, в соответствии с должностными обязанностями, готовность обеспечивать пять позиций: 1) законность; 2) правопорядок; 3) безопасность личности; 4) безопасность общества; 5) безопасность государства. Такая 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.

Анализ показывает, что подобной готовностью молодых сотрудников полиции работодатели в полной мере удовлетворены – 82,7 %; не в полной мере – 15,4 %; полностью не удовлетворены – 1,9 %.

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»* - 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.

В состав этой способности входит большое количество понятий: «честь», «достоинство», «личность», «человек», «гражданин», «права человека», «права гражданина», «свободы человека и гражданина», а также глаголы «уважать», «соблюдать», «защищать». За каждым словом скрывается свое содержание и смысл, которые работник должен понимать 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 соответствующую их требованиям. Вместе с тем наличие

17,3 % работодателей, которые оценивают данную способность как несоответствующую или не полностью соответствующую их требованиям, говорит о том, что имеют место определенные пробелы в формировании этой компетенции.

Далее приведем результаты оценки 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. Согласно толковому словарю русского языка, «предупредить – а) заранее известить, уведомить об опасности; б) заранее принятыми мерами отвлечь; в) опередить кого-л., сделать что-нибудь ранее, чем что-н. произошло» [21, 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 отвлечь 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.

Пятая составляющая правоохранительной компетенции – *«способен выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению»*. Также имеет сложную структуру, поскольку включает 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, сотруднику 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, что: 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, 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»*. Означает 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.

Анализ результатов оценки данной способности у молодых работников полиции показывает, что полностью удовлетворены – 51,9 %; не в полной мере удовлетворены – 38,5 %; полностью не удовлетворены – 9,6

% работодателей. Следовательно, 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. Из этого можно заключить, что курсанты в процессе обучения приобретают недостаточный объем знаний в этой области и, соответственно, не имеют опыта оформления юридических документов.

Проанализируем 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.

Анализ результатов оценки данной составляющей экспертно-консультационной компетенции показывает, что работодатели полностью удовлетворены – 36,5 %; удовлетворены не в полной мере – 44,2 %; полностью не удовлетворены – 19,3 %. Отсюда следует, что только более одной

третьи молодых сотрудников полиции полностью соответствуют требованиям работодателей в части освоенности данной способности. Это неудовлетворительный показатель: ибо получается, что две трети молодых сотрудников не готовы к полноценному участию в экспертизе проектов нормативных актов. Значит, они недостаточно усвоили этот материал во время учебы. Необходимо также обратить внимание 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 практический опыт 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 соответствует требованиям работодателей.

Следующая составляющая данной компетенции – *«способен толковать различные правовые акты»*. Данная способность не сложная по составу, ключевое слово здесь одно – толковать правовые акты. Согласно толковому словарю русского языка, «толковать – 1. Давать чему-либо какое-нибудь объяснение, определять смысл чего-нибудь. 2. Разъяснять, составлять понять что-нибудь. 3. Разговаривать, беседовать, обсуждая или рассуждая» [21, с. 789]. Отсюда следует, что толковать правовые акты – значит, определять смысл того содержания, которое заложено в формулировку трактуемого правового акта. Для этого сотруднику необходимо глубокое знание не только содержания толкуемого правового акта, 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. Из этого следует, что специалист должен обладать обширными знаниями в различных областях права.

Анализ опроса оценки данной способности у молодых сотрудников полиции показал, что работодатели полностью удовлетворены – 48,0 %; удовлетворены не в полной мере – 40,4 %; полностью не удовлетворены – 11,6 %. Результаты также не могут считаться удовлетворительными, поскольку более половины сотрудников не способны толковать нормативные правовые акты в полной мере. А 11,6 % не способны это делать. Неумение корректно толковать нормативные правовые акты может привести к тому, что сотрудники полиции могут принять неадекватные меры правового воздействия, нарушить или не соблюсти 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 в полной мере 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*. Педагогическая 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 преподаванию 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 эта 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.

Согласно анкетированию, следующая составляющая компетенцией – *«способность управлять самостоятельной работой обучающихся»* полностью удовлетворены 21,2 %; удовлетворены не в полной мере – 57,7 %; полностью не удовлетворены – 21,1 %. Эти данные говорят о том, что лишь пятая часть молодых сотрудников полиции готовы к тому, чтобы управлять самостоятельной работой обучающихся.

Данные опроса о компетенции *«способность эффективно осуществлять правовое воспитание»*, получены примерно такие же: 25,0 % работодателей полностью удовлетворены сформированностью данной способности; удовлетворены не в полной мере – 57,7 %; полностью не удовлетворены – 17,3 % работодателей.

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 самый низкий уровень знаний молодые сотрудники полиции показали 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 с 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)*.

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 % работодателей; удовлетворены не в полной мере – 19,3 %; полностью не удовлетворены этой способностью – 3,8 %. Сравнительный анализ позволяет констатировать, что работодатели оценивают эту способность наиболее высоко в сравнении с другими способностями, рассмотренными выше.

Согласно анкетированию составляющей вторая составляющая *«умение работать в группе во взаимодействии с другими людьми»* оценивается следующим образом: полностью удовлетворены – 82,7 % работодателей; удовлетворены не в полной мере – 7,7 %; полностью не удовлетворены – 9,6 %. Необходимо подчеркнуть, 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. Сотруднику полиции важно понимать, что от результативности его работы зависит и успех работы группы. Несмотря на то, что в целом молодые со-

трудники полиции умеют работать в группе, все же отметим, что около 10 % работодателей полностью не удовлетворены состоянием дел.

По данным анкетирования третьей составляющей – *«психофизиологические качества (аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность, ответственность)»*, полностью удовлетворены уровнем развития этого качества – 76,9 % работодателей; удовлетворены не в полной мере – 15,4 %; полностью не удовлетворены – 7,7 % работодателей. Эта составляющая, будучи профессионально значимой, в то же время является и общекультурным компонентом, она имеет универсальный характер, т.к. эти качества необходимы, на наш взгляд, не только сотруднику полиции, но и любому другому специалисту, независимо от уровня образования и квалификации.

Из приведенных данных следует, что работодатели наиболее удовлетворены умением сотрудников полиции работать в группе во взаимодействии с другими людьми.

Обобщая вышеизложенное, можно сформулировать несколько выводов.

По мнению работодателей, у молодых сотрудников полиции наиболее сформированными являются социально-личностные компетенции. 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). Наибольшие пробелы молодые сотрудники полиции имеют в области сформированности педагогических компетенций – полностью удовлетворены их сформированностью, в среднем, только 23,7 % работодателей. Весьма низок уровень развития экспертно-консультационных компетенций – полностью удовлетворены их уровнем всего 41,6 % работодателей.

4. Методика определения эффективности сформированности профессиональных компетенций

Дидактические основы компетентностно - ориентированного обучения в вузах МВД России направлены на создание условий для личностно - профессионального развития будущих офицеров полиции через освоение общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Эффективная подготовка специалистов в вузах МВД России возможна при условии, если будет разработана дидактическая система компетентностно-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.

Одним из наиболее важных при использовании методики определения эффективности сформированности профессиональных компетенций является вопрос 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 определенных компетенций [13]. 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 тру-

довой 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.

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 компетентностного 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 связи этим 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 [4; 23].

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*» [5], выполнение которого требует не только зна-

ний, 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 [10].

Это средство измерения применимо преимущественно в процессе изучения профессиональных дисциплин, изучаемых 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 [24].

Очень важным средством оценки компетенций выпускников является опыт привлечения для этого работодателей, который рассмотрен в предыдущем разделе методических рекомендаций.

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 выпускной квалификационной работы.

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 [6]. 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 курсантов 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 [6].

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 [39; 41]. 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 элек-

тронные 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 согласно 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 [40]. 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 ситуа-

ций на основе фактов из реальной жизни. В процессе решения проблемных ситуаций курсанты 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 курсантов по методу кейсов можно использовать деловую игру.

Резюмируя, отметим, что как традиционные, так и современные методы контроля сформированности компетенций курсантов 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 (собеседования, 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 курсантов, 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 курсанты не имеют вопросов, на которые им необходимо дать ответ, поскольку материал коллоквиума охватывает материал как отдельного раздела, так и всех разделов. Таким образом, курсанты могут задавать во-

просы по любому разделу курса. Коллоквиум как форма контроля сформированности компетенций курсантов проводится в контактной образовательной среде.

Деловая игра – форма устного контроля сформированности компетенций курсантов. 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 курсанты 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 курсантов, 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 курсанты. В деловой игре могут принимать участие курсанты 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 ино-

и иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также осуществлять контроль предметных знаний (средний балл).

Самостоятельная работа – форма письменного контроля сформированности компетенций курсантов, представляющая собой определенный банк заданий, которые необходимо выполнить курсантам 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 курсантов.

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 курсантов. При организации матричного контроля студентам выдаются матрицы с вопросами по дисциплине курса, курсанту необходимо дать точный ответ, отметив его знаком «X» или «+». При проверке матричных заданий преподаватель накладывает контрольную матрицу на матрицу с ответами курсанта, за каждое выполненное задание курсанты получают фиксированное количество баллов, пустое место в матрице, заполненной студентом, означает неправильный ответ.

Матричный контроль сформированности компетенций курсантов позволяет проводить анализ типичных ошибок курсантов и корректировку образовательного процесса. Его преимуществами являются:

быстрота проверки выполнения заданий; точность и объективность оценки уровня сформированности компетенций курсантов даже в случае усталости преподавателя.

Эссе (от фр. «essai» – «попытка, проба, очерк») – форма письменного контроля сформированности компетенций курсантов. 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 [22].

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 самоконтролю.

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 [16]. 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. [6, с. 264].

Веб-квест позволяет осуществить контроль всех компетенций, как общекультурных, так и общепрофессиональных, профессиональных (ОК, ОПК, ПК), поскольку данная форма контроля осуществляется в контактной, и в виртуальной образовательных средах и предполагает реализацию комплекса традиционных и комплексно-инновационных методов контроля.

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 преподавателю 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 контексте 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 связи с этим 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 1).

Таблица 1

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
	Личностный (мотивационный)	Наблюдение	Анкетирование Беседа Интервью	Анкетирование Мониторинг	
	Когнитивный	Тест Контрольная работа Письменный (устный) опрос и др.	Методы диагностики внимания, памяти, мышления, воображения и др.		
	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.

При определении сформированности профессиональных компетенций необходимо апробировать принципы проектирования целей и содержания компетентностно-ориентированного обучения, рассмотреть эффективность проведения форм и методов проектного, проблемного и интерактивного обучения, осуществить диагностику отдельных показателей личностного и профессионального развития курсантов.

Следует применять исследовательские и дидактические материалы, которые потребуются для организации работы, включающей анализ нормативной и учебно-программной документации (ФГОС ВО, основные образовательные программы, учебные планы, программы дисциплин), отбор диагностических методик, разработку проектов проблемных лекционных и семинарских занятий с учетом требований дидактической системы.

Основное внимание следует обращать на анализ требований ФГОС по конкретному направлению подготовки, учебных планов и учебно-методических материалов (рабочие программы дисциплин и др.) в целях выявления содержания и структуры отбираемого учебного материала.

В учебных взводах необходимо реализовывать модель обучения, в которой применены разработанные принципы проектирования целей и содержания обучения, а также формы и методы активного и интерактивного обучения.

В методике определения эффективности сформированности профессиональных компетенций следует выделять наиболее значимые в контексте будущей профессии явления и процессы, осуществлять 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 методики выступают: а) осознанная мотивация к обучению; б) отношение к получаемому образованию как к источнику личностного и профессионального развития; в) степень самостоятельности 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 предлагаемой методики.

Определение первых двух показателей необходимо проводить методом анкетирования. С этой целью в начале и конце каждого учебного года проводится 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.

Для получения объективных результатов диагностики таких показателей, как «самостоятельный выбор тем курсового и дипломного проектирования» и «активное участие в научно-исследовательской деятельности», следует использовать учебную документацию (учебные планы, рабочие программы дисциплин, конспекты лекций преподавателей и курсантов, планы учебных и внеучебных занятий и мероприятий, методических рекомендаций по выполнению практических занятий, протоколы заседаний кафедр) и результаты образовательной деятельности курсантов (их курсовые работы и отчеты по практическим работам и практикам, творческие работы, отправленные на конкурсы, заявки для участия в грантах и т. д.).

Кроме того, следует анализировать 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 выступают: новизна, оригинальность, логичность, аргументированность, личный вклад, степень изученности разрабатываемой проблемы и другие. В обобщенном анализе лучше применять двухуровневую оценочную шкалу - «наличие показателя», «отсутствие показателя».

Диагностика умения осуществлять перенос знаний из одной области в другую и умения создавать новые способы решения задач осуществляется с помощью практических проверочных работ, контрольных диагностических заданий, разработанных по специальной методике, и формализованного опроса.

Контрольные диагностические задания должны предусматривать исследовательскую деятельность курсантов и требовать от них привлечения дополнительных знаний в нестандартной квазипрофессиональной ситуации. В процессе выполнения такого задания от курсантов требуется де-

монстрация 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 диагностируют уровень усвоения профессиональных умений и навыков. Эти квазипрофессиональные задания по содержанию одинаковы для всех курсантов. Но поскольку они носят междисциплинарный и профессионально направленный характер, постольку требуют 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 учебной деятельности применяется 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.

О развитии самостоятельности курсантов при выборе тем курсового и дипломного проектирования и о степени их активности в научно-исследовательской работе можно судить по ряду показателей. В частности, ответственность и обоснованность принятия решений, стремление к саморазвитию, способность выдвигать новые идеи, стремление к успеху, инициативность, способность работать самостоятельно, уверенность и т. д.

Развитие данных показателей свидетельствует о том, что компетентно-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, профессиональная. Наличие такого опыта выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям и является внутренним условием движения личности к цели.

Увеличение способности осуществлять перенос знаний из одной образовательной области в другую 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» [38]. 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 целях определения методики эффективности сформированности профессиональных компетенций важно выявить роль дидактической системы компетентностно-ориентированного обучения как средства развития профессиональных компетенций будущего офицера полиции. Отметим, что необходимо осуществить не фрагментарную, а комплексную реализацию дидактической системы, причем каждый компонент дидактической системы усиливался благодаря включению принципов и алгоритмов проектно-технологического подхода. Кроме того, следует опираться 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, курсовые и дипломные работы). В соответствии с этим методика должна охватывать период обучения курсантов в вузе и включать три основных этапа.

На *первом этапе* (первый курс) формируется положительная мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности, опыт выполнения минипроектов в виде решения традиционных учебных задач. Дидактическими средствами и условиями выступают 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 вовлекаются в подготовку и проведение студенче-

ских научно-практических конференций с целью формирования опыта подготовки научных докладов и их презентации. *Второй этап* (второй - третий курс) был направлен на формирование опыта выполнения миди-проектов, отличающихся более высоким уровнем самостоятельности курсантов, взаимосвязью теории и практики. Здесь осуществляется 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. Акцентируется внимание на интеграции содержательной, процессуальной и мотивационной сторон теоретического и практического обучения, усилении развивающей функции различных видов практики.

Проводится работа по поиску возможностей реализации требований проектно-технологического подхода в системе учебных занятий и самостоятельной работы курсантов. Для этого формируется пакет возможных тем проектных работ курсантов, выполняемых ими в процессе изучения конкретной дисциплины и предполагающих междисциплинарные связи. В начале изучения дисциплины курсанты получают 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 (пятый курс) был ориентирован на развитие опыта творческой деятельности курсантов через выполнение максипроектов, в качестве которых выступали выпускные квалификационные работы.

Компетентностный подход определяет трехкомпонентный состав модели любой компетенции: когнитивный, деятельностный и личностный. Соответственно, для определения степени сформированности компетенции должны диагностироваться все три компонента.

С учетом сказанного необходимо выделить независимые переменные: многоуровневая дидактическая система (взаимосвязанная совокупность 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 обучения 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.

В педагогике, как уже отмечалось, для диагностики сформированности компетенций используются различные формы и методы контроля, 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 ди-

пломных 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 [38]. 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 необходимо использовать при оценивании профессиональных компетенций. Уровень сформированности профессиональной компетенции оценивается на основе разработанных ведущими специалистами эмпирических индикаторов, в качестве которых выступают специально подобранные профессионально ориентированные задания.

Для определения степени сформированности профессиональной компетенции используются 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, как показано выше, проводится в устной форме и состоит из трех частей.

Уровни сформированности рассматриваемой профессиональной компетенции у курсантов определяются с учетом трех основных ее компонентов. При этом учитывается, что 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 [38, с. 305]. Поэтому в процессе обучения следует диагностировать уровень развития личностно-смысловой сферы будущих офицеров полиции. Для этого необходимо применять адаптированную для высшей школы методику 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 определяются методом анкетирования (Приложение 2). Анкета требует оценочных суждений, проявления личностного отношения к изучаемому материалу.

Многоуровневая дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения 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 представленной методики 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 показывает, что наиболее значительные сдвиги в интеллектуальном и личностном росте наблюдаются в связи с 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.

Более высокому уровню личностно-смыслового развития курсантов способствует 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.

Возможность повышения личностно-смысловых характеристик курсантов в учебных взводах может быть обусловлена также тем, что применяются технологии и методики проектного обучения, основанные на использовании субъективного опыта курсантов, их смыслотворчества и рефлексии.

Заключение

Представлены результаты анализа ФГОС ВО по направлению бакалавриата «Юриспруденция» на предмет формулирования в них общекультурных и профессиональных компетенций. Обосновано, что используемые для формулировок конкретных 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.

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.

В ходе исследования установлено, что, по мнению работодателей, у молодых сотрудников полиции наиболее сформированными являются социально-личностные компетенции. 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). Вместе с тем, определенные пробелы молодые сотрудники полиции имеют в обла-

сти сформированности педагогических и экспертно-консультационных компетенций.

Выявлены и систематизированы трудности и пробелы контрольно-оценочного компонента дидактической системы формирования компетенций (по признаку «предмет оценки» имеет место подмена 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, выявлены особенности и определено место понятия «контроль» как комплексной категории в системе родственных понятий - мониторинг, диагностика, оценка.

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.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова - Ростов/Д: Изд-во РГУ, 2003. 4
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с. 9
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II / Б.Г. Ананьев / под ред. А.А. Бодалева и др. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. II. – 288 с. 19
4. Бурлакова И.И. Компетентностный подход и оценивание качества результатов обучения с позиций ФГОС нового поколения//Инновации в образовании. – 2013. - №2. – С.24-30. 59
5. Вербицкий А.А., Пучкова Е.Б. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 33-34 67
6. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Дис. ... д.п.н. – Воронеж, 2016. – 432 с. 76
7. 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. 88
8. Дорожкин Е.М., Копылов С.Н. Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций. // Педагогическое образование и наука. 2011. № 9. С. 12- 15. 108
9. 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. 122

10. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации (компетентностный подход). URL: <http://www.libros.am/book/read/id/365206>. 131

11. Зиннуров Ф.К. Организация социокультурного воспитательного пространства в условиях специальных учебных заведений: учебно-методическое пособие. Казань, 2018. С. 20.

12. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе: вопросы теории и технологии. Казань. 2007. – 248 с. 141

13. Ибрагимов Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова//Высшее образование в России. 2016.№1.С. 43-52. 144

14. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки/Г.И. Ибрагимов // Alma-mater. – 2013. - №8. – С. 6-14. 145

15. Ибрагимов Г.И. Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения / Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. // Инновации в образовании. 2013. № 5. С. 14-25. 146

16. 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: Издательство «Данис», ИПП ПО РАО, 2013. – 146 с., С.62-68. 148

17. Ковтун Е.Н. Экспертный анализ ООП классических университетов России/ Е.Н.Ковтун//Высшее образование в России. – 2012. - №10. – С. 14-21. 176

18. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПК и ППРО, 2002 186

19. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. Изд. 2-е. – М.: Эгвес, 2013. 242
20. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка /С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова//. – М. : Изд-во «Азъ», 1992. – 955 с. 253
21. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3 изд., стереотипное. – М.: АЗЪ, 1996. – 907с. 254
22. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. 265
23. Подход к формированию компонентной структуры компетенций / Е.Л. Кон и др. // Высшее образование в России. – 2013. №7. С.37-41. 278
24. Прахова М. Ю., Зайченко Н. В., Краснов А. Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций //Высшее образование в России. 289
25. Роджерс К. Становление личности / К. Роджерс. – Москва: Прогресс, 2001. – 416 с. 306
26. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. – 423с. 312
27. Сериков В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999.-272с. 322
28. Синников В.Б. Использование дуального метода обучения в подготовке будущих сотрудников полиции в ведомственных образовательных организациях: между образованием и практикой // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2017. № 3 . С.142-147. 4

29. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений \ В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с. 326
30. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001 337
31. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень «бакалавр»). Утвержден Приказом МО и Н РФ от 4 мая 2010 г. №464. 351
32. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень «бакалавр»): утвержден приказом Минобрнауки РФ от 4 мая 2010 г. № 464; Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата): утвержден приказом Минобрнауки РФ от 01.12.2016 г. №1511 11
33. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Москва: Просвещение, 1991. – 288 с. 356
34. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.: Педагогика, 1982 376
35. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань. Центр инновационных технологий, 2001.– 180 с. 377
36. Шакуров Р.Х., Алишев Б.С. Психология управленческой деятельности в ССУЗ. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 124 с. 378
37. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностно-ориентированного инженерного образования: автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.08 / О.В. Шемет. – Калуга, 2010. 380

38. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностно-ориентированного инженерного образования. Дис. ... д.п.н.. – Калуга, 2012. – 333 с. 381
39. 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. 399
40. Ballagas R., Rohs M., Sheridan J.G., Borchers J. Byod: Bring your own device. Proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, UbiComp, 2004. 400
41. 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. 403
42. http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2767 419

Учебное издание

**Оценка работодателем сформированности
профессиональных компетенций выпускников
вузов МВД России (на примере Республики Та-
тарстан)**

Методические рекомендации

Автор-составитель
Илиджев Александр Алексеевич

Корректор Е.О. Смирнова
Технический редактор Е.О. Смирнова
Дизайн обложки Е.А. Бикмуллина

Подписано в печать __.__.2019
Формат 60х84 1/16 Усл.печ.л.3,4
Тираж 300 экз.

Типография КЮИ МВД России
420059 г. Казань, ул. Оренбургский тракт, 130