Н. В. Ходякова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНЫХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ С ОПОРОЙ НА СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОЙ КОНТЕКСТ ОБУЧЕНИЯ

Представлены педагогические условия реализации ФГОС третьего поколения — условия подготовки компетентных специалистов: определены новые целевые ориентиры, раскрыта комплексная природа осваиваемых обучающимися компетенций, обоснованы контекстуальные средства педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательные компетенции, профессиональная компетентность, ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании, ситуационно-средовой контекст обучения.

N. V. Khodyakova

PROJECT PLANNING OF EDUCATIONAL PROCESS OF PROFESSIONALLY COMPETENT POLICE OFFICERS ON THE BASIS OF SITUATIONAL AND ENVIRONMENTAL CONTEXT OF TRAINING

The article focuses on pedagogical conditions for application of federal state educational standards of the 3rd generation i. e. conditions for training competent specialists. The author determines major objections, finds out the complex nature of competencies mastered by trainees, and gives grounds for contextual means of pedagogical activities.

Keywords: educational competencies, professional competency, situational and environmental approach in pedagogical project planning, situational and environmental context of training.

Компетентностный подход, пропагандируемый исследователями-теоретиками со страниц научно-педагогической литературы на протяжении более чем десяти последних лет, воплотился сегодня в систему нормативных требований к образовательному процессу, отраженных в ФГОС третьего поколения [1—3] и подлежащих практической реализации. В чем же состоят эти обязательные требования?

Во-первых, в достижении принципиально нового результата профессионально-образовательной подготовки, а именно: в выпуске компетентного специалиста, обладающего не только профессиональной грамотностью (т. е. совокупностью усвоенных знаний и типичных способов деятельности), но и характеризуемого высоким уровнем профессиональной мотивации, способного решать нестандартные задачи и осознающего свою личную ответственность за принимаемые решения. В международном

стандарте качества ISO 19011 [4] понятие «компетентность» расшифровывается как совокупность личных качеств специалиста (прежде всего, таких качеств, как мотивация на достижение результата, самостоятельность, этичность, открытость для нового) и его способности применять полученные в процессе образования и индивидуального опыта знания и умения на практике. То есть, «добавка» к цели, сформулированной прежним государственным образовательным стандартом в виде знаний, умений и навыков, состоит, по сути, в необходимости развития у будущих специалистов личностного компонента: профессиональной мотивации, ценностно-смысловых ориентаций и творческой самостоятельности.

Вторым требованием нового ФГОС является междисциплинарность в формировании компетенций, закрепленная в структуре основной образовательной программы подготовки

специалиста. В ней подразумевается, что компетенции формируются на материале сразу нескольких учебных дисциплин. Действительно, следователь, сотрудник оперативных служб или эксперт-криминалист в своей практике почти никогда не сталкиваются с хрестоматийными задачами по одному из учебных предметов, которые они разбирали на занятиях в вузе. Профессиональные задачи, с которыми имеют дело наши выпускники, — это задачи, обладающие новыми качественными характеристиками. Они носят комплексный междисциплинарный характер, трудны для структурирования, а их механистичное упрощение зачастую приводит к серьезным практическим ошибкам. Обучать, закрывая глаза на эту реальность, означает обучать неэффективно, без ориентации на качественный результат.

Третье требование нового образовательного стандарта — это обязанность вуза сформировать особую среду для актуализации и развития уже упомянутых личных качеств будущих специалистов и создания предметно-коммуникативной основы для комплексных учебных ситуаций: компьютерных симуляций, деловых игр, учений. Термины «среда» и

«ситуация» используются в ФГОС неслучайно. Они включают в себя контексты, которые приближают обучение к жизни, а учебные задачи — к реальным профессиональным. Причем среда более стабильна, объективна и может быть активной в отношении обучающегося, а ситуация является субъективно-объективным феноменом и отражает активность личности, ее выборы, ее предпочтения в среде.

Как следует из построенной нами концепции ситуационно-средового подхода [5—7], более высокое качество образования обеспечивается педагогическим проектированием образовательных систем как сред. Это проектирование обеспечивает целостную природу развития личности в образовании, так как опирается на психологические механизмы естественного взаимодействия человека с его окружением и предполагает непосредственное участие самой формирующейся личности в проектировании своего образования, своей индивидуальной образовательной траектории. Процедура проектирования образовательных систем на основаниях ситуационно-средового подхода принципиально отличается от традиционного педагогического проектирования (табл. 1):

Таблица 1

Сравнение традиционного и ситуационно-средового проектирования

Аспекты проектирования	Традиционное педагогическое проектирование	Ситуационно-средовое проектирование	
		педагог	обучающийся
Субъекты проектирования	педагог	педагог	обучающийся
Объекты проектирования	цель, содержание, методы обучения	средовой контекст	индивидуальная ситуация в среде
Способ проектирования	планирование деятельности	ситуационное комбинирование развивающих стимулов и возможностей среды	свободный выбор предлагаемых стимулов и возможностей
Логика проектирования	от простого к сложному, от теоретического к практическому	от когнитивно-деятельностного к рефлексивно-творческому, от предметно-прагматического к социокультурному	от ситуационного к жизненно значимому
Ценностно-целевые доминанты проектирования	социальная адаптация обучающегося, функциональная подготовка к труду	профессионально-личностная самореализация педагога	самоопределение личности

Источниками развития личных качеств в ситуационно-средовом проектировании выступают

не универсальный набор видов предметной деятельности, не адаптированная система

научных знаний и не идеальная модель личности с заранее заданными свойствами, а жизненная практика, культура и личность другого человека. Причем каждый из упомянутых целостных источников характеризуется своими специфическими средовыми контекстами, т. е. репрезентативными наборами стимулов и возможностей развития будущего специалиста.

Так, жизненно-практический контекст образования включает в себя: *природный контекст* жизнедеятельности обучающегося, характеризуемый возникновением рисков для его жизни и здоровья, а также наличием ресурсов и средств его жизнеобеспечения; *социальный контекст*, определяющий социальный статус обучающегося среди других субъектов и диапазон его возможных социальных ролей и отношений; *деятельностный контекст*, задающий игровые, экспериментальные условия практического испытания обучающимся своих способностей и возможностей и характеризуемый набором предметов и средств его деятельности.

Культурно-ценностный контекст образования включает в себя: *этический контекст*, создающий необходимость нравственного выбора и воплощающий в себе альтернативные идеалы и ценности; *интеллектуальный контекст*, задающий противоречия и проблемы в определенной предметной области и отражающий накопленные в этой области научные знания; *эстетический контекст*, побуждающий к эмоциональным проявлениям и содержащий выразительные чувственно воспринимаемые образы.

Персональный контекст образования включает в себя: *авторский контекст*, проявляющий внутреннюю позицию личности через ее внешнюю активность; *диалогический контекст*, отражающий потребность обучающегося в понимании и принятии и реализующий в педагогическом общении обмена смыслами и ценностями.

Личность учащегося, находясь в различных образовательных ситуациях (адаптации и когнитивной ориентировки, предметно-деятельностной ориентировки, ценностно-смысловой ориентировки, целостной

ориентировки), испытывает различные потребности и формирует различные ожидания относительно своего образовательного окружения, т. е. оказывается чувствительной к тем или иным средовым контекстам.

Так, обучающийся как адаптирующийся индивид испытывает потребность не только в традиционно регламентированной организации его обучения и четком педагогическом руководстве, но и в согласовании образовательного процесса с природным контекстом его жизни, т. е. в обеспечении его физического и психологического благополучия, а также в контекстуально-диалогическом принятии его педагогом. Как субъект восприятия новой информации он нуждается не только в наглядном и доступном объяснении педагогом учебного материала, но в принципиальной новизне и определенной проблемности интеллектуального и позитивной эмоциогенности эстетического контекстов обучения.

Обучающийся как субъект деятельности ожидает от образовательной системы, помимо традиционно используемых образцов выполнения учебных действий, усиления социального контекста, т. е. наличия критериев социальной успешности, обеспечения условий соревновательности, а также выраженного деятельностного контекста — вариативности предметов и средств деятельности.

Для обучающегося как субъекта рефлексии и общения оказываются недостаточными традиционно используемые в педагогическом общении этико-оценочные суждения педагога и групповые условия организации обучения, ему требуются такие социальный и этический контексты, которые воспроизводят в себе острую социально-нравственную проблематику, транслируют социокультурные традиции, требуют его собственного ценностно-смыслового анализа межличностных коллизий и ответственного выбора позиции. Помимо вопросно-ответных форм и смысловой однозначности содержания общения педагога с обучающимися возникает необходимость в диалогическом контексте, задающем равноправную коммуникацию всех участников, обеспечивающем полифонию

смыслов и ценностей, понимание и принятие каждой точки зрения.

Образовательная подготовка обучающегося как индивидуальности в массовой практике традиционно не проектировалась, находила свое частичное отражение только в рамках проектирования обучения одаренных детей. Однако такая перспектива, с нашей точки зрения, должна выстраиваться для каждого обучающегося, что предполагает потенциальное присутствие в образовательной системе авторского контекста обучающегося, т. е. репрезентативных его индивидуальной картине мира и внутренней позиции стиля общения и деятельности, образцов поведения и поступков.

Концепция ситуационно-средового подхода к проектированию образования, помимо установления соответствия между ситуационным циклом развития личности учащегося в конкретной образовательной среде и контекстуально-преобразующей (средообразующей) деятельностью педагога, предполагает также одновременное проектирование двух линий образовательных сред, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения.

Линия профилизации, отвечая национальной потребности в фундаментальном, конкурентоспособном образовании, предусматривает последовательную смену следующих контекстов:

- 1) интеллектуальный;
- 2) деятельностный;
- 3) авторский.

Линия социализации, отвечая глобальной потребности сохранения и распространения культуросообразного образа жизни людей, выстраивает контексты в следующей последовательности:

- 1) диалогический;
- 2) этико-эстетический;
- 3) социальный.

Успешность ситуационно-средового проектирования в силу его двухсубъектности и двухлинейности должна оцениваться на основе критериев:

— обеспечения педагогом в среде «зоны ближайшего развития», т. е. содержательных

контекстов следующего уровня личностной позиции учащегося (субъект восприятия → субъект деятельности → субъект рефлексии → субъект творчества);

— принятия учащимся среды, проектируемой педагогом, соответствия стимулов и возможностей среды его ожиданиям, со-бытийности учащегося и педагога в образовательной среде;

— гармонизации индивидуального и социального, предметного и коммуникативного начал в обучении на основе взаимного дополнения интеллектуального контекста диалогическим, деятельностного — этико-эстетическим, персонального — социальным.

Каким образом можно на практике проектировать обсуждаемые контексты? Один из наиболее наглядных вариантов — это обустройство учебных полигонов. Каждый такой полигон воспроизводит конкретную обстановку, условия деятельности специалиста. Для того чтобы с помощью учебных полигонов можно было формировать те или иные компетенции, они должны отвечать следующим критериям:

— один и тот же полигон должен включать в себя «зоны ближайшего развития» для обучающихся различных уровней подготовки, для этого полигон следует формировать на модульной основе (предусматривать отдельные модули для «креативных», «анализирующих», «действующих» и «наблюдающих»);

— полигонов для формирования одного устойчивого навыка (т. е. умения, доведенного до автоматизма) должно быть несколько (несколько полигонов «квартира», несколько полигонов «офис» и т. д.), и времени для выработки навыка должно отводиться, как минимум, в 10 раз больше, чем для освоения умения (как знания о способе действия);

— полигон должен быть доступен обучающимся не только в часы занятий по расписанию, но и во время самоподготовки, причем самоподготовка на полигоне, хотя и может проходить по сценарию самих обучающихся, но в случае необходимости должна сопровождаться рекомендациями педагогов;

— полигон должен стать средством моделирования профессиональных ситуаций для

проверки способности их компетентного разрешения на зачетах и экзаменах,

— во время обучения на полигонах следует делать видеозаписи, так как эти записи впоследствии могут использоваться как ценное средство аудиторного обучения: наблюдение за обучающимися, выявление и анализ допущенных ими ошибок — это тоже развивающий средовой контекст.

Все обсуждаемые выше средовые контексты (жизненно-практический, культурно-ценностный, персональный) можно создать не только с помощью полигонов, но и с помощью экранных компьютерных сред. Современные иллюстративные возможности и легкость освоения педагогами мультимедиа-программ, а также неограниченность информационных ресурсов Интернета позволяют проектировать развивающие среды и ситуации любых типов, например, постановку проблемы лекции с помощью видеофрагмента (жизненный контекст); сравнение и анализ двух изучаемых явлений с помощью диаграммы, таблицы (научный контекст); отражение преподавателем собственной позиции на персональном блоге (персональный контекст) и т. п.

Подытоживая все сказанное, подчеркнем, что главное свойство средовых контекстов, независимо от того, какими инструментальными средствами они создаются, — это их опосредованное воздействие, позволяющее обучающемуся осознать и реализовать себя субъектом учения, главным действующим лицом образовательного процесса. Вне ситуационно-средовых контекстов обучение становится одномерным, его развивающая суть выхолщивается, деятельность преподавателя превращается в воспроизведение общеизвестных истин, начетничество, а результат такого обучения не выходит за рамки подготовки функционера-исполнителя. Компетентность же может формироваться и оцениваться только в особых ситуациях, предполагающих личностную активность обучающегося, и возникающих в специально спроектированных предметно-коммуникативных средах.

Список библиографических ссылок

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация (степень) «специалист»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 г. № 20.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 39.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031003 Судебная экспертиза (квалификация (степень) «специалист»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 40.
4. International Standart ISO 19011. Guidelines for quality and/or environmental management systems auditing. First edition 2002-10-01.
5. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию содержания профессиональной подготовки и оценке уровня компетентности // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2008. № 2 (7).
6. Ходякова Н. В. Комплексное обучение будущих следователей на основе междисциплинарных учебных ситуаций // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2010. № 4 (15).
7. Ходякова Н. В. Роль понятия «ситуация развития личности» в проектировании процесса профессиональной подготовки специалистов // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2011. № 1 (16).