

МВД России
Санкт-Петербургский университет

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебник

*Под общей редакцией
доктора педагогических наук М. Р. Илакавичус*

Санкт-Петербург
2023

УДК 377
ББК 74.4
М54

М54 Методология и технология профессионального образования : учебник / М. Р. Илакавичус, А. С. Душкин, Е. И. Мещерякова [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. — Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2023. — 468 с.

Авторский коллектив:

Илакавичус М. Р. (введ., гл. 3, 4, 5, 7, 11, 12, гл. 15 (в соавт.), закл.);
Душкин А. С. (гл. 6, прил.); **Мещерякова Е. И.** (гл. 1, 2);
Гейжан Н. Ф. (гл. 8 (в соавт.)); **Бородавко Л. Т.** (гл. 8 (в соавт.));
Ерофеева М. А. (гл. 14, гл. 15 (в соавт.)); **Ходякова Н. В.** (гл. 10);
Гривенная Е. Н. (гл. 13); **Тихомиров С. Н.** (гл. 9)

ISBN 978-5-91837-774-1
EDN DMEEMA

Учебник подготовлен в соответствии с программой «Методология и технология профессионального образования». Изучение фундаментальных категорий профессиональной педагогики, основанное на систематическом изложении представленного учебного материала, является необходимым условием формирования компетентности в области методологии и технологии профессионального образования. Разнообразный методический аппарат позволяет организовать обучение и самостоятельное изучение дисциплины.

Учебник предназначен для адъюнктов, соискателей и научно-педагогических работников образовательных организаций МВД России.

**УДК 377
ББК 74.4**

Рецензенты:

Сердюк Н. В., доктор педагогических наук, профессор
(Академия управления МВД России);
Мудрик А. В., доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(Московский педагогический государственный университет);
Ковтуненко Л. В., доктор педагогических наук, профессор
(Воронежский государственный университет);
Лебедев И. Б., доктор психологических наук, профессор
(Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);
Москвина Н. Б., доктор педагогических наук, доцент
(Дальневосточный юридический институт МВД России)

ISBN 978-5-91837-774-1

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	6
Глава 1. Генезис методологических и теоретических основ профессионального образования	11
1.1. Генезис профессионального образования в России	11
1.2. Понятийно-терминологическая система профессионального образования, факторы и принципы ее развития	18
1.3. Научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования	27
Глава 2. Методологические основы профессионального образования	34
2.1. Общая характеристика методологии профессионального образования. Методологические подходы	34
2.2. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста	42
2.3. Личностно-развивающий подход в профессиональном воспитании	48
2.4. Антропологический подход в профессиональном образовании	50
Глава 3. Методы исследования проблем профессионального образования	57
3.1. Понятие о методах исследования в области профессионального образования.....	57
3.2. Теоретические методы	61
3.3. Эмпирические методы	65
3.4. Математические методы	78
3.5. Соотношение качественных и количественных методов в педагогическом исследовании	84
Глава 4. Гуманизация профессионального образования.....	91
4.1. Гуманизация как главный ориентир развития образования.....	91
4.2. Основы практик гуманизации профессионального образования	99
4.3. Гуманизация профессионального образования сотрудников органов внутренних дел	105
Глава 5. Непрерывное профессиональное образование.....	117
5.1. Непрерывность как внеисторический ориентир развития образования. Виды непрерывного образования	117
5.2. Принцип непрерывности в области профессионального образования	130
5.3. Непрерывное профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел	134

Глава 6. Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах	140
6.1. Предмет, задачи и место сравнительной педагогики в системе педагогических наук	140
6.2. Исследовательский потенциал идеи образовательного пространства в области сравнительной педагогики	149
6.3. Сравнительное исследование образовательных результатов.....	156
Глава 7. Андрагогика в профессиональном образовании	167
7.1. Андрагогика — наука об образовании взрослых.....	167
7.2. Взрослый как субъект образования	172
7.3. Андрагогические основы профессионального образования в образовательных организациях МВД России	176
Глава 8. Профессиональное воспитание. Профессиональное саморазвитие, самообразование, самовоспитание	189
8.1. Теоретико-методологические основы профессионального воспитания	189
8.2. Профессиональное воспитание сотрудников органов внутренних дел	199
8.3. Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание	206
Глава 9. Подготовка кадров в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.....	219
9.1. Основные направления реализации государственной политики в сфере профессионального образования	219
9.2. Тенденции и пути развития системы профессионального образования.....	231
9.3. Подготовка кадров для органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России	237
Глава 10. Подготовка научных и научно-педагогических кадров	247
10.1. Целевые, содержательные и процессуальные аспекты подготовки научных и научно-педагогических кадров	247
10.2. Ситуационно-средовой подход в проектировании образовательного процесса в адъюнктуре.....	255
10.3. Неформальная подготовка научных и научно-педагогических кадров в научных школах	264
Глава 11. Дополнительное профессиональное образование	269
11.1. Общая характеристика дополнительного профессионального образования	269

11.2. Концептуальные основы выбора содержания и методов современного дополнительного профессионального образования	276
11.3. Тенденции развития дополнительного профессионального образования	284
Глава 12. Внутрикorporативная подготовка кадров.....	292
12.1. Внутрикorporативная подготовка и личностно-профессиональное развитие сотрудников организации.....	292
12.2. Проектирование образовательных программ внутрикorporативной подготовки кадров	297
12.3. Практика внутрикorporативной подготовки кадров в образовательных организациях МВД России	301
Глава 13. Управление качеством профессионального образования	307
13.1. Теоретические подходы к определению качества профессионального образования в контексте мировых тенденций развития образовательного пространства	307
13.2. Управление качеством профессионального образования в системе МВД России	320
13.3. Внутренняя система оценки качества образования в образовательных организациях МВД России	327
Глава 14. Технологии в профессиональном образовании	338
14.1. Понятие и общая характеристика педагогических технологий	338
14.2. Классификация педагогических технологий в профессиональном образовании	349
Глава 15. Цифровизация профессионального образования.....	362
15.1. Цифровизация системы образования как вызов для педагогической науки.....	362
15.2. Дидактика эпохи цифровизации образования.....	366
15.3. Понятийный аппарат цифровой дидактики.....	378
15.4. Цифровые технологии в профессиональном образовании	388
Заключение	403
Список рекомендуемой литературы	406
Приложения	410

ВВЕДЕНИЕ

Появление данного учебника обусловлено несколькими причинами. Коротко обозначим их.

Педагогическая наука, как и другие гуманитарные науки, развивается в соответствии с развитием культуры, социальности, экономики, политики. Она призвана решать современные проблемы образовательной практики, прогнозировать ее изменения, моделировать эффективные методы и формы решения педагогических проблем, перечень которых обновляется на каждом историческом этапе. Развитие профессионального образования не является исключением. Запрос общества и государства на теоретические и практические результаты исследований, относящихся к нему — молодой «ветви общей педагогики» (по выражению С. Я. Батышева), неуклонно растет. Состояние нашей Родины напрямую зависит от качества ее человеческого потенциала, немаловажную роль в развитии которого играют профессиональное самоопределение человека, результаты профессиональной самореализации как вклад в общее дело созидания лучшего настоящего и будущего.

Многие годы развитие профессионального образования шло преимущественно эмпирическим путем, было отмечено отставание соответствующей методолого-теоретической области. Общество, государство, весь спектр отраслей экономики находятся сегодня в ожидании перехода этого развития в опережающий режим, осуществления не только описательной, объяснительной, но и прогностической функции. Особенно актуально направление изучения зарубежной и отечественной теории и практики педагогического сопровождения личностно-профессионального становления и развития человека, его личностного потенциала как части потенциала всего народа.

Каждое десятилетие третьего тысячелетия характеризуется технологическими и инновациями, изменением социокультурных форм взаимодействия, что меняет не только повседневность, но и сферу профессиональной деятельности. Яркий пример — появление новой области, цифровой дидактики, ставшей ответом на цифровизацию всех сфер общественной жизни. Внутрикorporативная подготовка смешанного формата, наставничество, сетевое взаимодействие, неформальные профессиональные сообщества — вот далеко не полный список феноменов, которые не могут не интересовать профессиональную педагогику.

Ко всему перечисленному добавим и еще одну причину, побудившую коллектив авторов к созданию учебника. Социокультурные, экономические, технологические, политические трансформации третьего тысячелетия нашли свое отражение в нормативном для научного сообщества документе — новом паспорте научной специальности. Более 10 лет разделяют предыдущий (13.00.08 Теория и методика профессионального образования) и новый вариант паспорта научной специальности, обозначенной как 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. Он выполняет функцию навигации в проблематике современного профессионального образования. Анализ содержания паспорта — важный этап выбора темы исследований: если она не подходит ни под один пункт, то признание сообществом экспертов результатов научной работы — практически невозможное событие. Помимо обновленного паспорта научной специальности, специалистами отделения профессионального образования Российской академии образования (РАО) в 2022-2023 гг. представлено ежегодное электронное издание «Актуальная тематика научных исследований в сфере профессионального образования и обучения», в котором оформлен рубрикатор практических проблем в сфере профессионального образования и обучения, собраны в единый перечень актуальные темы исследований по направлениям научных исследований научной специальности 5.8.7. (приложение 1, 2), а также рекомендации по формулированию темы диссертационного исследования по данной научной специальности (приложение 3).

В целях повышения научного уровня диссертационных исследований в области наук об образовании и сопряжения позиций диссертантов и экспертов всех уровней в отношении методологических и формальных требований к диссертационным исследованиям разработаны критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании (приложение 4) и методические рекомендации РАО «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» (приложение 5). Появление данных документов обусловлено, во-первых, утверждением постнеклассических научных стандартов, не отменяющих, однако, стандарты классические и неклассические. Это означает антропологический поворот педагогической науки, ее обращение к разноплановым феноменам педагогической реальности, обуславливающим актуальность междисциплинарности и принципа дополнительности. Во-вторых, новый взгляд на проблематику профессионального образования определён социальным и государственным заказом педагогической науке, оформленном в Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.) с изменениями, утвержденными Распоряжением Правительства РФ 21 апреля 2022 г. № 966-Р.

Таким образом, авторский коллектив учебника руководствовался стремлением сделать шаг к разрешению проблем практики профессионального образования, накопившихся за последнее десятилетие. России нужны специалисты, не только хорошо *знающие* выбранную ими деятельность, но и осознанно *заявившие* свою, уникальную по общезначимой самореализации *лично-профессиональную позицию*, осмысленно принявшие ценности выбранной профессии. Обучающемуся сложно занять эту позицию, если в образовательном процессе не реализуются ориентиры гуманизации и гуманитаризации; если не создаются условия для овладения эффективными способами самообразования, включения в непрерывное образование; если профессиональное воспитание формализовано, отчуждено от его адресата. Все перечисленное особенно важно для высшей школы МВД России.

Предлагаемая структура учебника, содержательное наполнение глав — результат осмысления тех проблем области профессионального образования, которые обозначены в указанных выше документах, осознаны педагогическим сообществом, с учетом специфики образовательного процесса в системе МВД России. Так в главе «Генезис методологических и теоретических основ профессионального образования» предложен ретроспективный анализ развития научных представлений об исследовательской платформе изучения явлений и процессов в указанной области. Вторая глава «Методологические основы профессионального образования» предлагает описание основных исследовательских подходов: личностно-развивающего, антропологического, компетентностного. Методологические основы исследования должны обуславливать выбор соответствующих им конкретных методов — этой теме посвящена третья глава. Гуманизация и непрерывность профессионального образования как ориентиры его развития охарактеризованы и обоснованы в четвертой и пятой главах соответственно. Аналитический взгляд на современное состояние профессионального образования в разных странах представлен в шестой главе. Раскрытию особенности образования взрослых, актуальности андрагогической теории в исследовании профессионального образования посвящена седьмая глава. Проблематика профессионального воспитания, организационно-педагогические условия активизации в нем процессов «само-» (саморазвития, самовоспитания, самообразования) содержатся в восьмой главе. Специфика подготовки кадров в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования, подготовки научных и научно-педагогических кадров, организации дополнительного профессионального образования, в том числе в системе образования МВД России, представлена в девятой, десятой и одиннадцатой главах соответственно. Теория и практика организации внутрикорпоративного обучения, новации в данной области раскрыты в двенадцатой главе. Авторский коллектив также уделил внимание таким актуальным вопросам развития отечественного профессионального образования, как управление его качеством, цифровизация процессов обу-

чения (тринадцатая и пятнадцатая главы). Традиционно значимая для педагогической практики тема разработки и применения образовательных технологий представлена в четырнадцатой главе.

Таким образом, авторы сделали первый шаг в оформлении экспертного видения области методологии и технологии профессионального образования, предложили современный вариант осмысления проблематики современной профессиональной педагогики, приглашая к диалогу заинтересованного читателя.

Взрослый человек реализуется во всей своей полноте именно в профессиональной деятельности. Профессиональное образование призвано осуществлять непрерывную поддержку его стремлений стать лучше, внести своим трудом вклад в общее дело развития Родины. Авторский коллектив надеется, что научные изыскания читателей предлагаемого учебника послужат продвижению теории и практики отечественного профессионального образования.

ГЛАВА 1

ГЕНЕЗИС МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Генезис профессионального образования в России.

1.2. Понятийно-терминологическая система профессионального образования, факторы и принципы ее развития.

1.3. Научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования.

1.1. ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Профессиональное образование в России на рубеже XX–XXI вв. вступило в этап поступательного реформирования, решающего задачу адаптации к требованиям, предъявляемым стремительно развивающимся постиндустриальным обществом, основу которого составляют новые технологии, проникающие во все сферы общественной жизнедеятельности: социальную и экономическую, политическую и духовную. Процесс реформирования может быть успешным лишь в том случае, если он строится на основе вдумчивого анализа опыта становления и развития профессионального образования в России, сохранения и приумножения лучших национальных традиций, учета объективных тенденций социально-экономического развития страны, ментальных, теоретико-методологических, организационно-педагогических и иных условий развития профессионального образования.

Отечественными исследователями, изучающими исторический опыт становления и развития профессионального образования в России, выделяются различные его периоды. С уверенностью можно сказать, что все начиналось в древние времена, в практиках «учения ремеслу»: «Зародившись в старину ремесленное ученичество остава-

лось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в.»¹ Дальнейшее развитие профессионального образования, по мнению А. Н. Ходусова, проходило как смена периодов: «первый — XVII в. — 1917 г.; второй — 1917–1940 гг.; третий — 1941–1945 гг.; четвертый — 1945–1970 гг.; пятый — 70–90-е гг. XX — начало XXI в.»².

В первый период (с XVII в. до 1917 г.) в сфере подготовки рабочих и специалистов среднего звена создавались предпосылки для осуществления непрерывной подготовки кадров через разнообразные профессиональные учебные заведения, количество которых в целом отставало от потребностей промышленного и сельскохозяйственного производства. При этом наблюдался очень медленный рост профессионального образования, что оказывало негативное влияние на содержание, формы и методы обучения и воспитания будущих специалистов³.

Во втором периоде (1917–1940) профессиональное образование развивалось крайне неравномерно, переживая свои «взлеты» и «падения», не было создано четкой концепции системы такого образования, при этом «общество получило значительное количество подготовленных специалистов, и каждый член общества имел определенные возможности для своего развития, как культурного, так и профессионального»⁴.

Третий период (1941–1945) соответствует периоду Великой Отечественной войны, когда содержание и организация профессионального образования были подчинены удовлетворению потребностей экономики военного времени (создание специализированных ремесленных училищ и школ ФЗО, в вузах — укрупнение существовавших специальностей и введение новых, востребованных в различных отраслях народного хозяйства и др.)⁵.

¹ Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. — М.: Из-во ЭГВЕС. С. 30.

² Педагогика профессионального образования : учебное пособие / под. ред. В. А. Слостёнина. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 51.

³ Там же. С. 58.

⁴ Там же. С. 62.

⁵ Там же. С. 65–66.

Четвертый период (1945–1970) — это период послевоенного восстановления народного хозяйства страны, освоения целинных земель и других крупномасштабных преобразований, когда система профессионального образования характеризовалась следующим: значительно увеличилось количество подготавливаемых кадров, система часто изменялась, так как велись поиски оптимальных форм ее организации в соответствии с требованиями развивающихся промышленности и сельского хозяйства¹.

Пятый период предшествует современному и продолжается с 70–90-х гг. XX в. до начала XXI в. В этот период коренные изменения в структуре и содержании профессионального образования происходят в соответствии с требованиями научно-технического прогресса: изменяются структура профессий и профессиональная направленность подготовки кадров, внедряются методики развивающего обучения, повышаются требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации².

Такая же периодизация становления профессионального образования в России (СССР) содержится в работе Г. И. Сидуновой и Г. А. Мельниковой³.

Несколько иначе подходят к выделению и характеристике периодов развития профессионального образования в нашей стране Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. По мнению исследователей, таких периодов шесть, они имеют следующие временные границы и содержательное наполнение.

Первый период (VI — первая половина XIX в.) — возникновение различных форм профессионального обучения на ранних этапах рос-

¹ Там же. С. 69.

² Там же. С. 70.

³ Сидунова Г. И., Мельникова Г. А. Развитие системы профессионального образования России: исторические этапы становления и современное состояние // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. № 16 (103). С. 72–73.

сийской цивилизации, зарождение профессиональной школы и начало теоретического осмысления профессионального образования.

Второй период (вторая половина XIX в. — 1917 г.) — развитие профессионального образования и профессионально-педагогической мысли в эпоху индустриального становления России, формирование системы государственных профессиональных учебных заведений и развитие общественно-педагогического движения в области профессионального образования.

Третий период (1917–1940) — преобразование и развитие системы профессионального образования в постреволюционные десятилетия, связанные с новыми политическими реалиями и в первую очередь с восстановлением и массовой индустриализацией советской экономики, начало институцирования профессиональной педагогики.

Четвертый период (1940–1958) — создание и функционирование системы государственных трудовых резервов как системы профессионального образования, отразившей потребности жестко централизованной плановой военной и послевоенной экономики и форсированной индустриализации СССР, активизация разработки методики производственного обучения и становления системы подготовки индустриально-педагогических кадров.

Пятый период (1959–1990) — развитие профессионального образования в СССР в условиях либерализации общества, социально-экономических реформ и технико-технологического перевооружения производства в 1959–1980 гг., преобразование системы трудовых резервов в систему профессионально-технического образования, переход ко всеобщему профессиональному образованию, становление научных центров профессионального образования.

Шестой период (1991–2000) — развитие профессионального образования в Российской Федерации в условиях демократизации общества и перехода к рыночным отношениям в экономике, кризисных явлений в производстве и обществе, внедрения в производство высо-

ких технологий, дифференциация и диверсификация системы профессионального образования¹.

Понимание и использование исторического опыта становления профессионального образования в нашей стране посредством синтеза опыта с развитием научно-педагогических знаний в процессе его реформирования в современных условиях позволяют сохранить лучшие национальные традиции, «выработать новые подходы к его оптимизации, а также избежать ошибок, порождаемых предвзятой односторонностью и поспешным копированием зарубежных систем»². Кроме того, «использование исторического опыта становления профессионального образования соответствует объективному подходу к осмыслению социально-экономических, социально-культурных, ментальных, теоретико-методологических, организационно-педагогических и других условий его развития»³.

По мнению большинства исследователей системы профессионального образования России, современный период его развития начался в первые годы наступившего XXI в. В этот период происходят коренные качественные изменения профессионального образования на всех его уровнях, обусловленные следующими обстоятельствами:

— в стране происходят коренные социально-рыночные преобразования, имеющие судьбоносное значение;

— происходит модернизация механизмов управления профессиональным образованием, обусловленная как внутренними социально-экономическими изменениями, так и воздействием глобальных процессов;

¹ Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие / авторы-составители: Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. URL: [http:// elar.rsvpu.ru/handle/123456789/8907](http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/8907) (дата обращения: 08.02.2023).

² Сидунова Г. И., Мельникова Г. А. Указ. соч. С. 70.

³ Закарьяева З. М. Управление современным образованием: организационные механизмы // Философия хозяйства. 2011. № 2 (74). С. 163.

— активизируется и реализуется направленность профессионального образования на интеграцию в мировое образовательное пространство¹;

— наблюдается переход от знаниевой к компетентностной парадигме образования, смысл которого (в наиболее общем представлении) состоит во введении оценки качества образования по его результатам, представляющим совокупность освоенных обучающимися компетенций, то есть способностей самостоятельно применять полученные в образовательной организации знания, умения и навыки при осуществлении профессиональной деятельности.

Анализ периодов становления и развития профессионального образования в нашей стране показывает, что современное профессиональное образование в России представляет собой исторически сложившуюся систему подготовки кадров для всех отраслей общественной жизнедеятельности. Действующим с 2012 г. федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование определяется как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности»².

Согласно указанному федеральному закону, профессиональное образование в нашей стране в настоящее время включает: среднее профессиональное образование (направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями

¹ Кудakov О. Р. «Подход» и «подходность» в современных педагогических исследованиях // Казанский педагогический журнал. 2013. № 2 (97). С. 34.

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 2. URL: http://consultant.ru/документы/cons_doc_law_140174 (дата обращения: 10.02.2023).

общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования)¹; высшее образование — бакалавриат; высшее образование — специалитет, магистратура; высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации (высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации)².

Известна позиция исследователей отечественной системы профессионального образования применительно к современному периоду его развития. Так, Е. А. Пушкарева утверждает, что современная система профессионального образования направлена на развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни, а потому его характеризуют следующие черты:

— «оно предоставляет отдельной личности свободу в выборе образовательных траекторий в соответствии со своими способностями, запросами и возможностями;

— в нем учитываются потребности заказчиков профессиональных кадров в подготовке мобильных, ориентированных на рыночные отношения специалистов;

— оно способствует развитию демократических свобод в деятельности профессиональных образовательных учреждений, выстраивающих свои оригинальные образовательные программы»³.

Однако на переживаемом нами историческом этапе эти позиции вновь подлежат осмыслению. Известен заказ общества и государства системе высшего образования, сформулированный президентом в послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 г.: данная система

¹ Там же. Статья 68.

² Там же. Статья 69.

³ Пушкарева Е. А., Пушкарев Ю. В. О современных проблемах развития теории и практики образовательного процесса // Философия образования. 2010. № 4 (33). С. 46.

должна быть модернизирована на основе отечественных традиций с учетом эффективного мирового опыта, а так называемая «Болонская система» постепенно отменена.

Главными направлениями реформирования профессионального образования сегодня становится возвращение к первостепенной значимости профессионального воспитания, широкое использование эффективных образовательных технологий, адаптация к потребностям цифровизации всех сфер жизнедеятельности российского общества, в связи с чем открываются принципиально новые возможности развития.

1.2. ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ФАКТОРЫ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Генезис методологических и теоретических основ профессионального образования сопровождался становлением и развитием современной понятийно-терминологической системы профессионального образования. Как и любая наука, педагогика имеет свой категориальный и понятийный аппарат, для изучения и использования которого в педагогических исследованиях необходимо понимать, что такое категории, понятия, термины, феномены, дефиниции. О важности понятийно-терминологического аппарата педагогики свидетельствует следующее утверждение К. Д. Ушинского: «многие педагогические недоразумения и горячие споры возникают из-за неправильного употребления слов. Обсуждение различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах во многом бы выиграли в основательности, если бы их авторы придавали одно и то же значение терминам, которые в них повторялись»¹.

Категории (от греч. *катηγορία* — высказывание; лат. *praedicamenta*) — это фундаментальные понятия, формы мысли, типы связи субъекта и предиката в суждении, устойчивые способы предсказания, существующие в языке, составляющие условия возможности опытного знания и имеющие априорное значение в качестве

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — СПб., 1907. С. 29.

универсалий¹. Педагогических категорий немного, но каждая из них выражает наиболее существенные свойства, связи и отношения феноменов педагогической действительности. Примеры педагогических категорий: «воспитание», «образование», «обучение» и т. п.

В отличие от категорий, понятия в педагогике определяются как «логически оформленные общие мысли о предмете, какой-либо идее; как представления, сведения о чем-либо; как форма знания, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим»². Словесным выражением понятия становится термин, то есть «слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия и требующее дефиниции»³. «В термине, — утверждает И. В. Кичева, — в свернутом виде представлено содержание педагогического понятия, т. е. в терминологической системе термин является знаком понятия, а его значение — квинтэссенцией содержания понятия»⁴. Примеры понятий, словесно выраженных терминами: педагогическая технология, формы, методы и средства обучения (воспитания), общепрофессиональные компетенции и др.

Феномен в педагогике (от греч. φαίνόμενον, φαίνεσθαι — являться, быть видимым, также — казаться) — это явление, данное в чувственном созерцании⁵, восприятии, которое становится предметом педагогического исследования и традиционно рассматривается как объективно существующее. Педагогическая дефиниция — предложение, в котором представлены существенные отличительные признаки

¹ Новая философская энциклопедия : в 4 т. / науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. — М.: Мысль, 2000-2001. URL: <http://rus-philosophical-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 08.10.2022).

² Педагогический тезаурус : учебное пособие по педагогике / авт.-сост. М. А. Весна [и др.]. — Курган : Кург. гос. ун-т, 2002. URL: <http://didacts.ru...pedagogicheskii-tezaurus-2016-g.html> (дата обращения: 08.02.2023).

³ Даниленко В. П. Лексика языка науки. Терминология : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1977. С. 3.

⁴ Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Пятигорск, 2004. С. 20.

⁵ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2009. URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/ (дата обращения: 08.02.2023).

феномена, раскрывающие значение соответствующего ему термина. В связи с тем, что одному и тому же педагогическому термину могут быть даны разные определения в силу возможности его исследования с тех или иных теоретико-методологических позиций, дефиниции термина (характеристики стоящего за ним понятия) могут существенно различаться.

Понятийно-терминологическая система профессионального образования в своем развитии прошла определенные этапы. При этом наблюдается неразрывная связь между развитием профессионального образования, его теоретико-методологических основ и «наполнением» понятийно-терминологической системы, содержательными характеристиками включенных в нее понятий, находящих отражение в терминах. Определяя этапы развития понятийно-терминологической системы профессионального образования в нашей стране, важно учитывать, что происходящие в ней изменения обусловлены не только преобразованиями педагогических идей, взглядов, позиций, но также и историко-культурными, социально-политическими, экономическими, научно-техническими и другими факторами. Причем такие изменения носят двуединый характер: во-первых, в понятийно-терминологическую систему включаются новые термины, что связано с возникновением и оформлением новых педагогических понятий; во-вторых, изменяется (конкретизируется, расширяется, уточняется и т. п.) содержание традиционных терминов профессиональной педагогики.

В представленном контексте можно выделить следующие укрупненные этапы развития понятийно-терминологической системы профессионального образования в нашей стране:

- 1) дореволюционный (до 1917) этап, когда еще не была создана стройная система педагогических терминов, но уже издавались отдельные словари и энциклопедии, в которых систематизировались педагогические понятия и термины. Среди них работы ученого и просветителя И. И. Бецкого, давшего определения 300 педагогическим

терминам (1791)¹; словарь физического и нравственного воспитания князя Парфения Енгальчева (1827)²; народная энциклопедия научных и прикладных знаний в 14 томах с предисловием профессора В. Я. Данилевского (1910–1912)³ и др.;

2) советский этап (1917–1991), когда в русле педагогики обучения и коммунистического воспитания подрастающего поколения были заложены основы теории педагогической терминологии: первая попытка научной систематизации понятийно-терминологической системы отечественной педагогики нашла отражение в коллективном труде — Педагогической энциклопедии (1929–1930)⁴; первое теоретическое обоснование терминологии педагогики представлено в работе Б. Б. Комаровского (1969)⁵; логико-методологический подход в описании педагогических понятий и терминов как важнейших элементов логической системы науки обосновывает в своей монографии И. М. Кантор (1980)⁶ и др. Однако исследования в области теории педагогической терминологии не нашли должного продолжения и развития на этом этапе;

¹ Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоюго пола благородного и мещанскаго юношества : С прочими в пользу общества установлениями. — СПб.; 1789–1791 : Тип. И. К. Шнора. Т. 3. 1791. — 183 с.

² Словарь физического и нравственного воспитания, составленный князем Парфением Енгальчевым. — СПб., 1827. Ч. II. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027> (дата обращения: 08.10.2022).

³ Народная энциклопедия научных и прикладных знаний / Харьковское общество распространения в народе грамотности ; [с предисловием профессора В. Я. Данилевского]. — М.: И. Д. Сытин, 1910–1912. URL: http://vk.com/wall-19658335_2139 (дата обращения: 08.10.2022).

⁴ Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. — М.: Работник просвещения, 1929. Т. 1. 1929. VIII с., Т. 2. 1930. — 317 с., Т. 3. 1930. — 447 с. URL: http://vk.com/wall-102261714_1385 (дата обращения: 08.02.2023).

⁵ Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. — М.: Просвещение, 1969. — 311 с.

⁶ Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. — М.: Педагогика, 1980. — 158 с.

3) современный этап (с начала 90-х гг. XX в. до настоящего времени) характеризуется становлением новых педагогических идей, связанных с радикальной перестройкой профессионального образования, с парадигмальными изменениями в научном его осмыслении, с появлением принципиально новых средств обучения и воспитания, с развитием электронных носителей информации и иными процессами, что потребовало не только внесения в понятийно-терминологическую систему профессионального образования множества новых, ранее не использовавшихся терминов, но и качественного изменения содержательного наполнения уже существующих и терминологически закреплённых понятий. На рубеже веков появляются как общие педагогические энциклопедии, так и учебные словари, тезаурусы, включающие специализированные термины какой-либо предметной области¹. Необходимость, возможности и направления совершенствования понятийно-терминологической системы образования в целом и профессионального образования как его составляющей находят отражение в работах педагогов-исследователей².

Понятийно-терминологическая система профессионального образования в нашей стране развивается под влиянием факторов, которые выявляются и обосновываются педагогами-исследователями. В психолого-педагогических исследованиях факторы характеризуются как «действующая сила», как то, что «влияет, определяет, преобразовывает — это причины, импульсы, которые способны воздейство-

¹ Например, Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. — М. : Большая Рос. энцикл., 1993–1999. Т. 1: / гл. ред. В. В. Давыдов. 1993. URL: <http://rus-pedagog-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 08.02.2023). Или: Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. URL: <http://dislyget.ru/index.php?r=item/view&id=28215> (дата обращения: 08.10.2022).

² См., например: Есенина Е. Ю. Формирование и развитие современной понятийно-терминологической системы России. — Ростов-на-Дону: ИПО ЮФУ, 2013. — 240 с.; Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века : монография. — Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2004. — 404 с.; Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. М. А. Галагузова, В. М. Полонский. — Екатеринбург, 2019. Вып. 11. — 388 с. и др.

вать и влиять»¹. К факторам, оказывающим непосредственное и опосредованное влияние на развитие понятийно-терминологической системы профессионального образования, целесообразно отнести объективные (внешние) и субъективные (внутренние).

Объективными становятся «относящиеся к объекту; предметные, вещные, реальные, фактические, не являющиеся только мысленными, не зависящие и не абстрагирующиеся от субъекта, от субъективного мнения, от природы, всеобщезначимые»² факторы. Объективными факторами, оказывающими опосредованное влияние, выступают указанные ранее факторы: историко-культурные, социально-политические, экономические, научно-технические и др. В ряду непосредственно влияющих на развитие понятийно-терминологической системы объективных факторов ведущими определяются: 1) взаимовлияние теории и практики профессионального образования и 2) взаимовлияние процессов построения современных понятийно-терминологических систем сфер труда и профессионального образования³. Специфическим фактором, оказавшим существенное влияние на развитие понятийно-терминологической системы, в связи с интеграцией профессионального образования России в мировое образовательное пространство в рамках Болонского процесса стал «наплыв англосаксонской лексики практически без вкраплений современных германизмов и галлицизмов... калькирование с устойчивых английских словосочетаний»⁴.

Субъективные факторы развития понятийно-терминологической системы профессионального образования — это такие «действующие

¹ Бережная И. Ф., Мотунова Л. Н. Индивидуальная траектория профессионального развития специалиста: психолого-педагогическое сопровождение : монография. — Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2010. С. 24.

² Савченко В. Н. Смагин В. П. Начала современного естествознания : тезаурус : учебное пособие. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. URL: <http://rus-natural-science-modern.slovaronline.com> (дата обращения: 08.02.2023).

³ Есенина Е. Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2013. С. 13.

⁴ Кудakov О. Р. «Подход» и «подходность» в современных педагогических исследованиях // Казанский педагогический журнал. 2013. № 2 (97). С. 34.

силы», которые связаны с субъективной деятельностью ученых-исследователей, занимающихся: 1) изучением проблем профессионального образования, определением вводимых ими в научный оборот понятий и конкретизацией понятий, уже используемых в ходе научно-педагогического поиска; 2) изучением проблем формирования и развития категориального и понятийно-терминологического аппарата современного профессионального образования. Субъективная деятельность исследователя — это всегда стремление построить объективную (полную, точную) систему знания об объекте изучения, в чем состоит «сущность диалектики субъективного и объективного в процессе познания»¹.

В субъективной стороне деятельности наряду с собственно мыслительной деятельностью, взаимодействуют и переплетаются интересы, склонности, личностные устремления, ощущения, восприятия, представления человека, его чувства и воля, симпатии и антипатии, то есть все то, что существует во внутреннем мире и становится идеальным отражением объективной действительности, а вместе с тем — и воздействия объективных факторов развития понятийно-терминологической системы профессионального образования. Все это воплощается в содержательном наполнении понятий, конкретизирующих результаты исследований педагогических проблем современного профессионального образования.

В основу построения, развития и совершенствования современной понятийно-терминологической системы профессионального образования положены следующие принципы²:

1) принцип исторической обусловленности, использование которого связано с тем, что педагогическая действительность много-

¹ Методология развития научного знания / под ред. А. А. Старченко. — М. : МГУ, 1982. С. 148.

² Здесь принцип (от лат. *prīncipium* — основа, первоначало) понимается как «основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки; руководящая идея, основное правило поведения, деятельности». Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. : НМЦ СПО, 1999. URL: <http://dislyget.ru/index.php?r=item/view&id=28215> (дата обращения: 08.02.2023).

гранна и изменчива, о чем свидетельствуют и рассмотренные в настоящей теме периоды становления и развития профессионального образования в нашей стране, и этапы развития понятийно-терминологической системы профессионального образования. Понятия (термины) не являются статичными, они изменяются в зависимости от исторической обстановки, а также той объективной педагогической реальности, которую они отражают. Более того, когда речь идет «об обновлении научного языка педагогических исследований, имеется в виду не модернизация понятийно-терминологической системы педагогики, а парадигмальное изменение языка науки, основанное на осмыслении существующей социокультурной ситуации... и необходимости описания и объяснения образовательной ситуации в контексте философских, антропологических и психологических концепций, идей и теорий, в которых они существуют»¹;

2) принцип обоснованной взаимосвязи терминов и понятий, образующих систему, становится конкретизацией одного из важнейших принципов диалектики — принципа всеобщей взаимосвязи, согласно которому все явления (которыми можно считать и понятия профессионального образования) находятся во всеобщей взаимосвязи и обусловленности, а потому не существует абсолютно изолированных феноменов, каждый из них непосредственно или опосредованно взаимосвязан с другими. Следовательно, каждое понятие, включаемое в понятийно-терминологическую систему и отражаемое определенным термином, должно наполняться смысловым содержанием в соответствии и непротиворечивом взаимодействии с уже существующими в этой системе понятиями;

3) принцип преодоления дихотомии (от греч. διχотоμία: διχῆ, «надвое» + τομή, «деление»), согласно которому при построении понятийно-терминологической системы важно избежать множественно-

¹ Орлов А. А. Методологические аспекты эффективности педагогических исследований // Методология научного исследования в педагогике : коллект. монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. — М. : Изд-во «Планета», 2016. С. 19.

сти толкований, обеспечить однозначность в понимании и трактовке терминов в контексте определенных целей и ценностей;

4) принцип эмпирического удобства, неразрывно связанный с общенаучным принципом единства теории и практики. В соответствии с указанным принципом, теория и практика являются взаимобусловленными, причем практика выступает критерием истинности теоретического положения и в то же время исходным пунктом исследования. К. Маркс, впервые сформулировавший этот принцип, опирался на первичность объекта относительно субъекта исследования, так как исходным пунктом исследования «всегда является «конкретное живое целое», то есть некоторый материальный объект»¹. Не исключение — конкретизированное исследователем или введенное им в научный оборот понятие, отражающее ту или иную содержательную характеристику профессионального образования. Важно, чтобы каждое такое понятие, отраженное научным термином и включенное в понятийно-терминологическую систему, не только раскрывало логику процесса познания объекта, но и направляло практическую деятельность в профессиональном образовании в соответствии с его целями и ценностями. Кроме того, апробация термина на практике доказывает (или не доказывает) целесообразность включения термина в понятийно-терминологическую систему профессионального образования, его функциональность.

Конкретизируя или вводя в научный оборот то или иное понятие, которое исследователь считает целесообразным для разрешения проблем профессионального образования, он должен опираться на следующие базовые логические правила представления определений:

— определение должно быть четким, ясным, в нем не должно быть логических противоречий, но могут содержаться в утвердительной форме специфические существенные признаки описываемого им феномена профессионального образования;

— в определении не должно быть тавтологии, то есть термин определяемого понятия не должен встретиться в том понятии, кото-

¹ Маркс К. Введение к Критике политической экономии». Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 1 изд. Т. 12, ч. 1. — М. : ПАРТИЗДАТ ЦК ВКП(б), 1935. С. 173.

рое определяется, а разъяснения конкретизируемого (вводимого) термина должны осуществляться с использованием уже определенных терминов, содержание которых уже известно, они ясны и понятны в сравнении с содержанием определяемого термина;

— в определении не должно быть так называемого «порочного круга», то есть при определении конкретизируемого (вводимого) термина не должны использоваться другие термины, в определении которых нужно опираться именно на этот термин. Кроме того, если для нового (конкретизируемого) термина необходимо использовать несколько его определений, то все они должны характеризовать одно и то же его содержание и не противоречить друг другу¹.

1.3. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научный подход — это всегда строгое следование правилам научной методологии в исследовательской деятельности, общее ее направление, тот фундамент, на котором базируется исследователь для достижения поставленных целей, система взглядов и точек зрения, от которых он отталкивается. Научный подход чаще всего объединяет несколько методов, а также включает принципы проведения исследования, его направляющий вектор.

Приверженность к определенному научному подходу при проведении исследований проблем профессионального образования приводит к образованию научных школ, где каждая научная школа — это «открытая саморазвивающаяся система, неформальное сообщество ученых, объединенное авторитетным руководителем на основе общностных интересов, ценностей, научной методологии, составляющая определенную традицию... и являющееся ядром научного сообщества»².

¹ Подробнее о правилах построения определений терминов см.: Зиновьев А. А. Методологический очерк // Зиновьев А. А. На пути к сверхобществу. — М. : ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2000. С. 42–44.

² Левин А. С. Соображения к концепции развития программы // Informika, Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и те-

Существенные различия в трактовке понятий связаны и с тем, что они формулируются представителями различных научных школ. К настоящему времени в отечественной педагогике применительно к исследованию проблем профессионального образования сложились следующие ведущие научные школы¹:

1) Научная школа С. Я. Батышева — А. М. Новикова — профессиональная педагогика — теория непрерывного образования (С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Ермоленко, Г. Н. Стайнов, С. А. Щенников, Т. Ю. Ломакина и др.), представителями которой осуществлена целенаправленная разработка методологических подходов к исследованию проблем профессионального и непрерывного образования, созданы теоретические основы содержания профессионального образования, технологий обучения, форм и методов обучения и воспитания обучающихся, разработана теория развития профессионального образования России на основе иерархической системы классификаций ведущих идей, вытекающих из них принципов развития образования и условий их реализации².

2) Научная школа А. А. Вербицкого³ — контекстное образование (А. А. Вербицкий, Г. М. Андреева, Н. А. Бакшаева, И. А. Жукова, Л. В. Львов и др.), сущность которого применительно к профессиональному образованию состоит в том, что в контекстном образовании в адекватных целях и содержанию формах осуществляется динами-

лекоммуникаций. URL: <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html> (дата обращения: 08.02.2023).

¹ В соответствии с устоявшимися представлениями, научная школа — это «открытая саморазвивающаяся система, неформальное сообщество ученых, объединенное авторитетным руководителем на основе общественных интересов, ценностей, научной методологии, составляющее определенную традицию... и являющееся ядром научного сообщества». Левин А. С. Соображения к концепции развития программы // Informika, Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций. URL: <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html> (дата обращения: 08.02.2023).

² Научная школа С. Я. Батышева — А. М. Новикова — профессиональная педагогика — теория непрерывного образования. — М. : ЭГВЕС, 2010. С. 2–3.

³ Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие. — М., МПГУ, 2017. — 266 с.

ческое моделирование предстоящей профессиональной деятельности обучающихся, представляется предметное, социальное и морально-нравственное содержание их будущей социальной жизни и профессиональной деятельности.

3) Научная школа С. Н. Чистяковой¹ — профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение профессионального выбора (В. А. Поляков, В. И. Сахарова, И. А. Килина, Н. Ф. Родичев, Н. Э. Касаткина, М. И. Губанова, Г. Г. Солодова и др.). Развивая идеи Н. Н. Чистякова, представители этой школы разрабатывали методологические основы проектирования педагогических систем, моделей образовательных отношений, ориентированных на личностные запросы и потребности обучающихся, поддерживающих жизненно важный выбор профессии.

4) Научная школа Е. В. Бондаревской — личностно-ориентированное образование культурологического типа (Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, Е. Ю. Захарченко, С. В. Кульневич и др.). Представители этой научной школы считают, что образование должно быть основано на следующих постулатах: «обращенность к человеку как высшей ценности, ответственному за все содеянное на Земле и в Космосе; возвращение образования в культуру, придание ему функций культуросберегающего и культуросозидательного процесса, изоморфного культуре по своему содержанию и способам осуществления; усиление в образовании роли науки, теоретического знания, интеллектуальных технологий как главных факторов жизни; признание образования ключевым компонентом в системе мер, обеспечивающих прогресс в развитии человека, общества, государства»².

5) Научная школа Е. П. Белозерцева, методологической идеей концепции которой выступает идея культурно-образовательной среды³

¹ Сахарова В. И. Научная школа Светланы Николаевны Чистяковой. Посвящается памяти С. Н. Чистяковой // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 175–178.

² Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. № 2. 2003. С. 2–6.

³ Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования. 2-е изд., доп. и перераб. — Курск : Мечта, 2013. — 464 с.

(Е. П. Белозерцев, В. В. Варава, А. И. Павленко, И. Б. Стояновская и др.), согласно которой среда «является клеточным уровнем национальной самобытности, концентрированной субстанцией национального самосознания. Ее образовательные возможности чрезвычайно велики, так как приобщение к ней формирует полноценную личность»¹.

В наиболее общем представлении в соответствии с обобщением взглядов и позиций представителей современных научных педагогических школ и на основе генезиса методологических и теоретических основ становления современного профессионального образования в нашей стране в историческом контексте можно выделить следующие основные тенденции его развития:

1) интеллектуализация, фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация содержания профессионального образования. Интеллектуализация находит выражение в следующем: стимулирование интеллектуального развития обучающихся посредством насыщения содержания современными научными воззрениями, развитие мышления обучающихся с помощью постановки целей и выработки методов их достижения и др. Фундаментализация осуществляется посредством ориентации обучающихся на овладение глубинными сущностными взаимосвязями изучаемых процессов и явлений, на раскрытие интеллектуального потенциала личности, на формирование умений и навыков использования фундаментальных и прикладных знаний в конкретной профессиональной деятельности, на выработку готовности будущего специалиста к реализации в этой деятельности потенциала полученных знаний, приобретенных умений и навыков, творческих возможностей, к профессиональному и личностному саморазвитию. Гуманизация и гуманитаризация реализуются на основе понимания приоритетности воспитательной составляющей в образовании посредством расширения его содержания за счет гуманитарных дисциплин (философии, права, социологии, психологии и др.), оказы-

¹ Репринцев А. В. Научно-педагогические школы XXI века: сопряжение традиций и инноваций в отечественной педагогике и образовании. В кн.: Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования : коллективная монография / под ред. Е.П. Белозерцева. — М. : АИРО-XXI, 2017. С. 377.

вающих развивающее влияние на мировоззрение, мировосприятие, самосознание личности. При реализации этих ориентиров актуализируется, в том числе, педагогический потенциал духовно-нравственных ценностей народа;

2) реализация принципа непрерывности образования, которое в соответствии с решением ЮНЕСКО еще в 1968 г. было определено в качестве «руководящей конструкции для нововведений и реформ образования во всех странах мира»¹;

3) совершенствование организации образовательного процесса и контроля качества профессиональной подготовки. Процессы интеллектуализации, фундаментализации и гуманитаризации содержания профессионального образования направляют организацию образовательного процесса в русло обеспечения единства глубокой теоретической и практической подготовки будущих специалистов, которое (единство) достигается посредством сочетания аудиторной и управляемой педагогами самостоятельной деятельности обучающихся². Такая организация требует использования адекватных целям профессиональной подготовки технологий обучения и воспитания, а также продуманного методического сопровождения самостоятельной деятельности обучающихся³. В результате субъекты образовательного процесса — обучающиеся из пассивной позиции объекта образовательной (прежде всего — познавательной) деятельности должны перейти в активную исследовательско-рефлексивную позицию субъекта такой деятельности. В ходе организации образовательного процесса акцент переносится на использование активных и ин-

¹ Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. — М. : Изд-во «Весь мир», 2003. URL: <http://web.worldbank.org> (дата обращения 20.02.2023).

² Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. № 6. С. 35–48.

³ Пешкина О. С. Научно-методическое сопровождение самостоятельной деятельности обучающихся в системе профессионального образования: сб. научных статей VI Международной научно-практической конференции Молодежь в XXI веке: философия, психология, право, педагогика, экономика, менеджмент / под науч. ред. И. А. Симоновой и др. — Екатеринбург: изд-во Уральского гос. педагогич. ун-та, 2016. С. 71–73.

терапевтических методов и соответствующих им форм и средств обучения и воспитания, а также возможностей дистанционного субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся, перспектив, открываемых включением в образовательный процесс современных облачных технологий¹. Повышению эффективности профессионального образования во многом способствует рациональная организация контроля качества получения знаний, приобретения умений и навыков, для чего важно использовать современные методы проведения текущего, рубежного, итогового и резидуального контроля. При этом оценка, выставляемая по итогам контроля, становится констатацией не столько того, как обучающийся воспроизводит полученную им информацию, сколько того, насколько сформированы его способности мыслить в процессе решения поставленной перед ним задачи, насколько он способен реализовать на практике приобретенные им умения и навыки осуществления профессиональной (квазипрофессиональной) деятельности, реализации компетенций²;

4) цифровизация профессионального образования, которая характеризуется исследователями «как изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и социумом»³. Цифровизация обеспечивает доступ педагогов и обучающихся к информации не только в виде текста, но также в аудиовизуальной форме, что предполагает формирование цифровой культуры и компетенций, позволяющих в полной мере использовать новые возможности и свободно функционировать в рамках цифрового общества. Цифровизация образования требует создания современной цифровой образовательной среды, что находит отражение не только в педагогических исследованиях, но

¹ Абдулина Э. М. Облачные технологии в образовании // Молодой ученый. 2019. № 52 (290). С. 7–9; Ваганова О. И., Дворникова Е. И., Кутепов М. М. Возможности облачных технологий в электронном обучении // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 6 (ч. 2). С. 183–187.

² Якубовский К. И. Анализ современных подходов к контролю качества профессионального обучения // Вестник Московского государственного университета печати им. Ивана Федорова. 2016. С. 106–108.

³ Москалюк В. С. Понятие и сущность цифровизации системы образования // Наука и образование сегодня. 2019. № 10 (45). С. 15.

и в нормативных документах, например, в утвержденном Правительством Российской Федерации Паспорте приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»¹.

Под действием указанных, а также иных тенденций происходит развитие отечественного профессионального образования, решающего задачу адекватности вызовам наступившего столетия. Его изучение требует от педагогов — исследователей, практиков овладения, в том числе, и методологией профессионального образования, которая будет рассмотрена далее.

Контрольные вопросы

1. Какие периоды в развитии профессионального образования в нашей стране выделяются исследователями?
2. В чем характерные черты современного периода развития профессионального образования в России?
3. Определите с позиций педагогической науки, что такое категории, понятия, термины, феномены. Что представляет собой понятийно-терминологическая система педагогики?
4. Какие этапы прошла в своем развитии понятийно-терминологическая среда педагогики?
5. Какие ведущие научные школы сложились к настоящему времени в отечественной педагогике применительно к исследованию проблем профессионального образования в России?
6. Охарактеризуйте интеллектуализацию, фундаментализацию, гуманизацию и гуманитаризацию содержания профессионального образования как важные тенденции его развития в условиях современной России.
7. В чем вы видите взаимосвязь ведущих тенденций развития современного профессионального образования в нашей стране?

¹ Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения 20.02.2023).

ГЛАВА 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 2.1. Общая характеристика методологии профессионального образования. Методологические подходы.
- 2.2. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста.
- 2.3. Личностно-развивающий подход в профессиональном воспитании.
- 2.4. Антропологический подход в профессиональном образовании.

2.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

В течение долгого времени методология рассматривалась и зачастую рассматривается до сих пор в соответствии с родовым значением слова (от метод и греч. λόγος — учение; учение о методе). В наиболее общем виде сложившиеся представления о понятии «методология» нашли отражение в философских энциклопедиях и учебниках. Здесь методология определяется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе»¹, как «система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т. п.); учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии»².

¹ Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 418.

² Основы философии науки : учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский и др. 2-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. URL: <http://booksite.ru/localtxt/koh/ano/vsky/31.htm> (дата обращения: 10.02.2023).

В то же время в научных исследованиях высказываются и обосновываются самые разные подходы к трактовке понятия «методология», а также проводится систематизация таких подходов. Чаще всего методологами-исследователями выделяются две основные группы подходов.

Первая группа включает трактовки понятия в узком смысле. Так, в работах А. Я. Баскакова, В. Н. Едроновой, Г. А. Зорина, Н. И. Котова, Н. В. Туленкова, В. С. Швырёва, П. Ф. Юдина и др. методология характеризуется только как совокупность методов; для В. И. Бариленко, Ю. В. Громыко, С. В. Илларионова, И. Т. Корогодина, Л. В. Лескова, Г. И. Рузавина, Д. Н. Ушакова и др. объектом методологии становится исключительно деятельность, связанная с проведением научных исследований; в дефинициях у И. А. Ашмарова, Л. Ш. Лозовского, А. М. Орехова, Е. Б. Стародубцевой, Е. С. Фетисовой и др. не отмечается необходимая связь между теорией и практической деятельностью.

Во вторую группу объединяются подходы, представляющие методологию в чрезмерно расширительной трактовке. Например, для С. В. Векленко, Г. Ч. Синченко методология — это новое качество совокупности методов, «позволяющее не только узнать ту или иную сторону изучаемого явления, но и познать сущность объекта»¹. Для Р. М. Нуреева «методология — это исследование концепций, теорий и основных принципов рассуждения, принятых в той или иной науке, способ, которым устанавливается соотношение между теорией и реальностью»². В. А. Ельчанинов и В. П. Федюкин утверждают, что «мы можем определить методологию в целом как особую систему общих, основополагающих идей, принципов, установок, из которых обязан исходить или которыми должен руководствоваться каждый исследователь в своей познавательной деятельности»³.

¹ Синченко Г. Ч., Векленко С. В. Методология диссертационного исследования (семь соображений для соискателей) // Научный вестник Омской академии МВД России. 2006. № 2. С. 53.

² Нуреев Р. М. Вечная проблема — совершенствование методологии // Журнал институциональных исследований. 2010. Т. 2. № 3. С. 4.

³ Ельчанинов В. А., Федюкин В. П. Негативная методология в морали // Известия Алтайского государственного университета. 2014. Т. 2. № 2. С. 228.

Методология педагогики структурирована по уровням, что позволяет исследователю выстраивать свою, научно обоснованную, непротиворечивую и доказательную стратегию научного поиска. В изложении Н.Ф. Гейжан (в контексте педагогики высшей школы) эти уровни определяются следующим образом:

— «Первый уровень — общенаучный или гносеологический (гносеология — теория познания)

Этот уровень находится над конкретной наукой», потому что «педагогические явления подчиняются общим законам развития.

— Второй уровень методологии педагогики высшей школы — мировоззренческий. Этот уровень также является общенаучным. Несмотря на то, что любая наука направлена на получение объективных данных, система взглядов на мир самого исследователя важна чрезвычайно. А в науках, имеющих дело с человеком, особенно. Это связано с необходимостью выбора теории (или внутри теории одной из концепций) развития человека в социуме. Таких теорий множество, и они подробно описаны в философии и психологии.

— Третий уровень методологии педагогики высшей школы — теоретико-содержательный. Здесь исследователь должен учесть ведущие концепции именно педагогической деятельности. Исследование строится на основе установленных ранее закономерностей и принципов педагогического процесса. Подробно с ними можно познакомиться в соответствующих разделах данного учебника. Здесь лишь отметим, что на основе психологических теорий и опыта деятельности педагогика высшей школы вырабатывает собственные концептуальные подходы к организации обучения, воспитания, социализации. Именно на этом уровне в полной мере начинают действовать специфические отличия свойственные деятельности научно-педагогических работников системы МВД России.

Последний — четвертый уровень методологии педагогики высшей школы — научно-методический. Здесь основное внимание уделяется поиску (или выбору) методов изучения практики, субъекта деятельности, личности. Выбор этих методов (о них речь пойдёт

ниже) подчиняется общей концепции исследования, его целям, этапам и задачам»¹.

Методология профессионального образования, являясь одним из взаимосвязанных направлений научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования, вбирает в себя основные методологические положения и принципы, представленные на первых уровнях методологии.

Согласно утверждению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, «конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы»². Исходя из этого, характеризуя методологию профессионального образования, важно выделить в ней два относительно обособленных направления: 1) методологию практической образовательной деятельности и 2) методологию научно-педагогического исследования, а также определить методологические подходы в контексте методологии.

В наиболее общем понимании методологические подходы в педагогике представляют «систему принципов и правил (методов) изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека»³ (Н. Л. Худякова). Подобная трактовка методологических подходов позволяет характеризовать их и применительно к методологии практической образовательной деятельности, и применительно к методологии проведения научно-педагогических исследований. При этом каждый из используемых

¹ Гейжан Н. Ф. Понятие о методологии высшей школы / Педагогика высшей школы учебник. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. С. 32–36.

² Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина. 11-е изд. — М. : Изд. центр «Академия», 2012. С. 100.

³ Худякова Н. Л. О структуре философии современного образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11. С. 79.

педагогом (исследователем, практиком) методологических подходов воссоздает своеобразную модель авторского представления изучаемого объекта, его понимания и интерпретации педагогических процессов и явлений. Однако одновременно, являясь элементом разработанной и используемой системы методологических подходов, он становится своеобразным основанием, базовым компонентом для целостного анализа педагогического феномена, отражением авторской позиции в связи с установлением логики, этапов изучения объекта, аксиологическими доминантами и инструментарием его оценки, подбором и интерпретацией необходимого фактологического материала.

В связи с этим уместно привести следующее представление о методологических подходах, сформулированное почти полвека назад одним из основоположников системного подхода в педагогических исследованиях Э. Г. Юдиным: методологический подход «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования»¹. При этом, уверен Э. Г. Юдин, «ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологические характеристики исследования: в каждом конкретном исследовании обычно реализуется некоторая совокупность подходов»². Такую совокупность можно рассматривать как *систему* (от греч. σύστημα — целое, составленное из частей, соединение) методологических подходов, обладающую всеми необходимыми признаками систем: целостностью (эмерджентностью), открытостью, целенаправленностью, а также иными признаками.

Целостность системы методологических подходов означает их внутреннее единство и при этом несводимость свойств системы к сумме свойств, которыми обладает каждый методологический подход. Более того, у системы методологических подходов возникает новое свойство, которое не было характерным ни для одного из образу-

¹ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. — М. : Наука, 1978. С. 69.

² Там же. С. 70.

ющих систему элементов и которое не существует без объединения методологических подходов в систему. Возникновение этого принципиально нового свойства (или даже нескольких новых свойств) называют *эмерджентностью*. Важно, что: 1) новые свойства проявляются только в целостной системе; 2) для того, чтобы такие свойства проявлялись, система должна функционировать, то есть методологические подходы в их совокупности должны быть использованы для изучения педагогического объекта (феномена).

Целостность (эмерджентность) как свойство системы всегда проявляется в ее взаимодействии с внешней средой, не исключение — система методологических подходов к изучению педагогических процессов и явлений. В этом состоит взаимосвязь целостности (эмерджентности) с *открытостью* как еще одним признаком системы методологических подходов. Любая система, как известно, находится в окружающей ее среде: для системы методологических подходов к изучению педагогических процессов и явлений такой внешней средой выступают научная и образовательная среда осуществления педагогической деятельности и проведения научно-педагогических исследований, оказывающая как непосредственное, так и опосредованное влияние на методологию, в контексте которой создается система методологических подходов. Открытость системы методологических подходов предполагает и обратное ее влияние на внешнюю для нее среду, причем такое влияние оказывает (как и испытывает) и целостная система, и образующие ее методологические подходы. «Связи системы со средой, — уверен Ф. П. Тарасенко, — имеют направленный характер: по одним среда влияет на систему (их называют входами системы), по другим система оказывает влияние на среду, что-то делает в среде, что-то выдает в среду (такие связи называют выходами системы)»¹. Открытость системы методологических подходов в аспекте влияния на ее структурирование наглядно представлена, например, в работе Т. С. Просветовой, которая утверждает:

¹ Тарасенко Ф. П. Прикладной системный анализ : учебное пособие. — М. : КНОРУС, 2010. URL: [http:// portal.tpu.ru...kafedra...files...tarasenko_kniga.pdf](http://portal.tpu.ru...kafedra...files...tarasenko_kniga.pdf) (дата обращения: 10.02.2023).

«отличительной чертой современной методологии является широкая связь историко-педагогического, социально-педагогического исследования со всем комплексом проблем отечественного образования, общества в целом, а также зависимостью общества от образования и образования от общества», в связи с чем «цивилизационный, культурологический, аксиологический, социально-педагогический подходы качественно изменяют уровень исследования»¹.

Целенаправленность системы методологических подходов определяется стремлением каждого исследователя к достижению установленной цели, решению тех задач, которые он ставит и решает в процессе осуществления деятельности. С целенаправленностью неразрывно связана *целеустремленность* в использовании системы методологических подходов, позволяющая раскрывать потенциал каждого из них и при этом учитывать воздействие внешней среды, получаемых и анализируемых результатов деятельности для корректировки реализации возможностей, представляемых конкретным методологическим подходом в системном взаимодействии с другими, включенными в систему.

Выборочный анализ диссертаций, защищенных в 2021–2022 гг. по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 Теория и методика профессионального образования), показывает существующую зависимость между целеполаганием и используемыми методологическими подходами. Так, например, О. В. Евтихов, изучая учебно-воспитательную и профессионально-служебную деятельность в образовательных учреждениях МВД России (объект диссертационного исследования) для достижения цели «теоретико-методологическое обоснование педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов» использует систему методологических подходов, включающую компетентностный, деятельностный, средовый и интегративный

¹ Просветова Т. С. Современные проблемы историко-педагогического, социально-педагогического исследования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 126–127.

методологические подходы¹. Для исследования процесса формирования профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России в системе служебной подготовки (объект исследования) А. Д. Пашукова использует системный, компетентностный, акмеологический и личностно-ориентированный подходы, что обеспечивает достижение установленной автором цели: «разработать, научно обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России в системе служебной подготовки»². Н. А. Сапожкова, изучая процесс формирования системного мышления будущего педагога, для достижения цели «теоретически обосновать, спроектировать и экспериментально проверить эффективность педагогической модели формирования системного мышления будущего педагога в вузе на основе технологии контекстного типа» использует системный, синергетический, личностно-деятельностный и контекстный методологические подходы³. Целесообразность использования системы методологических подходов обосновывается авторами диссертационных исследований и подтверждается теми результатами, которые находят отражение в теоретической и практической значимости полученных ими результатов.

В соответствии с паспортом научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования установлены методологические подходы к следующим видам деятельности: компетентностный — к профессиональной подготовке, личностно-деятельностный — к профессиональному воспитанию, антропологический — к профессиональному образованию. При этом не исключая

¹ Евтихов О. В. Формирование профессиональной компетентности курсантов при интеграции учебно-воспитательной и профессионально-служебной деятельности в образовательном учреждении МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Красноярск, 2021. С. 6,11.

² Пашукова А. Д. Формирование профессиональной компетентности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний в системе служебной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 2022. С. 5,6,7.

³ Сапожкова Н. А. Формирование системного мышления будущего педагога в вузе на основе технологии контекстного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2022. С. 6,7.

ется использование и иных актуальных методологических подходов, среди которых чаще всего называют личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, герменевтический, синергетический и другие подходы, объединяемые на основе системного подхода. Каждый из включаемых в систему методологических подходов призван помочь исследователю решить задачи, поставленные им в соответствии с целью, объектом и предметом исследования, ведь каждым используемым методологическим подходом устанавливаются направление и способ достижения поставленной цели, обеспечивается полноценный анализ научно-теоретической информации, а также сведений, получаемых в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

2.2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

Компетентностный подход установлен паспортом научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования в отношении профессиональной подготовки специалиста. Важно отметить, что этим же пунктом (п. 4) паспорта указывается на модель специалиста, включающую универсальные и профессиональные компетенции. В связи с этим необходимо конкретизировать основные понятия, связанные с использованием этого подхода, а именно понятия: профессиональная подготовка специалиста, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, включенные в компетентностную модель специалиста, и затем характеризовать компетентностный подход как элемент системы методологических подходов к осуществлению этого вида деятельности — профессиональной подготовки специалистов, а также к проведению научных исследований с его использованием.

В соответствии со сложившимися представлениями, **специалистом** называют «представителя той или иной специальности (научной, художественной, технической и т. п.), человека, профессиональ-

но занимающегося тем или иным видом специального труда»¹. Профессиональная подготовка специалистов осуществляется на уровне начального, среднего и высшего образования, при этом ее содержание и характер на каждом уровне обусловлены особенностями предстоящей специалисту профессиональной деятельности, а потому существенно различаются. На основе анализа характеристик, содержащихся в научной и учебной литературе, педагоги — исследователи и практики (Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, Ю. Б. Дроботенко, А. Г. Пашков, А. П. Тряпицына и др.) выделяют следующие характерные черты профессиональной подготовки:

1) на уровне начального профессионального образования осуществляется освоение определенных способов выполнения действий в соответствии с характеристикой предмета и средств труда, а сама подготовка носит операционно-деятельностный характер;

2) на уровне среднего профессионального образования осуществляется освоение определенных функций профессиональной деятельности, а сама подготовка носит функционально-предметный характер;

3) на уровне высшего профессионального образования осуществляется подготовка специалистов, имеющих целостное представление о процессе и результате своей профессиональной деятельности, умеющих видеть объект в системе и целостности, видеть зависимость между конкретным участком работы и целостным объектом, а сама подготовка носит объектно-деятельностный характер².

В приведенных, а также в других определениях профессиональной подготовки, содержащихся в научных публикациях и учебных изданиях, профессиональная подготовка специалистов представляется как единство двух взаимосвязанных феноменов: 1) результата, к которому относят «понимание сути дела, знания, умения, навыки, компетенции,

¹ Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова // Фундаментальная электронная библиотека. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 10.02.2023).

² Дроботенко Ю. Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 12. С. 57.

позволяющие выполнять профессиональные функции», и 2) процесса «постановки, разворачивания, адаптации и ”вживления” профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его профессионального совершенствования и развития»¹.

Несмотря на многолетние и многочисленные попытки педагогов — теоретиков и практиков определить **понятие «компетенция»**, до настоящего времени единого представления о нем так и не сложилось. Отсутствует определение компетенции и среди основных понятий, получивших законодательное закрепление статьей 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В связи с этим целесообразно привести определение, содержащееся в работе одного из основоположников компетентностного подхода в образовании А. В. Хуторского, который утверждает: компетенция — это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»². Тогда **универсальные компетенции**³ будут представлены совокупностью взаимосвязанных качеств личности, от которых зависит успешная профессиональная деятельность специалиста практически во всех (в подавляющем большинстве) ее областях. Например, для специалистов с высшим профессиональным образованием по специальности Правоохранительная деятельность установлены следующие категории

¹ Бражник Е. И., Лаврентьева О. Г., Лебедева Л. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллективная монография. СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. URL: <http://emissia.org/offline/2008/1292.htm> (дата обращения: 10.02.2023).

² Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 8.

³ Подробнее об универсальных компетенциях см.: Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — 383 с.

универсальных компетенций: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), безопасность жизнедеятельности¹.

Профессиональные компетенции включают специальные способности — знания и умения, необходимые для эффективного решения задач конкретной профессиональной деятельности, по которой осуществляется подготовка специалиста. Профессиональные компетенции различаются как общепрофессиональные и непосредственно профессиональные. Перечень общепрофессиональных компетенций содержится в Федеральном государственном образовательном стандарте, утвержденном для подготовки специалиста по каждой специальности. Так, по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность установлены следующие категории общепрофессиональных компетенций: ценностно-мотивационная ориентация, правотворческая деятельность, правоприменительная деятельность, правоохранительная деятельность, профилактическая деятельность. В рамках каждой категории установлены конкретные компетенции. Непосредственно профессиональные компетенции определяются и устанавливаются каждой образовательной организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности ее выпускников.

Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста, по мнению многих исследователей, начал свое становление во второй половине XX в. как «реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, предъявляющие требования не столько к содержанию образования, сколько к целям, результатам и педагогическим технологиям обуче-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — специалитет по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность : утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.08.2020 № 1131. URL: <http://consultant.ru> документы>cons_doc_law_168330 (дата обращения: 10.02.2023).

ния», когда «в качестве цели рассматривается формирование у специалиста соответствующих его профилю компетенций»¹.

В становлении и развитии компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов в нашей стране одна из его основоположников И. А. Зимняя выделяет три этапа²: первый этап (1960–1970) — начальный, когда вводится понятие «компетенция» и предпринимаются попытки дифференцировать понятия «компетентность» и «компетенция»; второй этап (1970–1990) — когда наблюдается активное использование категорий компетентность/компетенция в сфере образования, отбора и подготовки кадров; третий этап (1990–2010) — когда происходит принятие научной общественностью компетентностного подхода в качестве теоретико-методологической парадигмы, на нормативно-правовом уровне закрепляются его основные понятия³. О. А. Ульянина вводит и четвертый этап развития компетентностного подхода, который, по ее мнению, начался с 2010 г. и продолжается по настоящее время. Это этап, на котором происходит «смена образовательной парадигмы и выделение компетенций в структуре модели выпускника вуза, дифференциация общекультурных и профессиональных компетенций как конечного результата профессионального образования»⁴. Высказываются и иные взгляды на выделение этапов в становлении и развитии компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов. Так А. В. Пономарев выделяет следующие этапы: первый (с 1970 по 2001 г.) — этап категориальной неопределенности; второй

¹ Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие. — Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. С. 5.

² Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода. Авторская версия. — М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. С. 155.

³ Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.

⁴ Ульянина О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». 2018. Том 10. № 2. С. 135–147.

(с 2002 по 2007 г.) — этап, на котором были введены и использовались множество трактовок понятий компетентностного подхода нормативными правовыми актами; третий этап начался с 2008 г. и продолжается по настоящее время, на этом этапе происходит правовое закрепление ключевых понятий¹.

Характеризуя компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов, педагоги — исследователи и практики в качестве ключевых понятий наряду с понятием «компетенция» используют понятие «компетентность». Несмотря на отсутствие единства во взглядах и позициях педагогов, а также на множественность и неоднозначность трактовки понятий, для характеристики компетентностного подхода важно придерживаться определенной позиции. Если следовать целеполаганию в профессиональной подготовке специалистов, учитывать место и роль компетентностного подхода в современной образовательной парадигме, а также относительную обособленность феноменов «компетенция» и «компетентность», то «профессиональную компетентность специалиста можно представить как качественную характеристику личности, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний, профессиональных умений и навыков, опыта»², как «компетенцию в реальной деятельности»³.

Тогда смысл, целенаправленность, содержание компетентностного подхода в системе методологических подходов в профессиональной подготовке специалистов состоит в следующем: с его помощью акцентируется внимание на результате профессиональной подготовки специалиста, при этом в качестве результата рассматривается совокупность полученных им научно-теоретических и специальных профессиональных знаний, приобретенных умений и навыков в избранной профессии, способность задействовать их в любых, в том

¹ Пономарев А. В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста : монография. — М. : ИКАР, 2009. — 430 с.

² Иванова Н. В. Компетенция или компетентность? // Интернет-журнал Научное ведение. 2012. № 4 (13). С. 117.

³ Троянская С. Л. Указ. соч. С. 24.

числе и проблемных, ситуациях профессиональной деятельности, готовность к самосовершенствованию по мере накопления опыта осуществления профессиональной деятельности.

Что касается второго из установленных выше направлений методологии, связанного с осуществлением научно-исследовательской деятельности, то здесь компетентностный подход позволяет в соответствии с целью и задачами, объектом и предметом проводимого исследования, а также сформулированной исследователем гипотезой направить исследование в контекст предстоящей будущему специалисту профессиональной деятельности, изучить и обосновать эффективные методы и средства для успешной профессиональной подготовки специалистов, показать обновление их профессиональных функций и компетенций как фактор развития содержания и технологий профессионального образования, в том числе и в условиях цифровизации экономики и культурной трансформации мира, как это установлено паспортом научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. При этом компетентностный подход сыграет отведенную ему роль только в том случае, если обеспечивается его непротиворечивое, продуктивное взаимодействие с другими методологическими подходами, включенными исследователем в систему.

2.3. ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Личностно-развивающий подход установлен паспортом научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования в отношении профессионального воспитания (п. 25). При этом в указанном п. 25 личностно-развивающему подходу в профессиональном воспитании предшествует определение сущности и основных направлений профессионального воспитания, а вслед за ним приводятся профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание. Исходя из этого, характеристика личностно-развивающего методологического подхода должна строиться в соответствии с определением сущности профессионального воспитания, установлением его основных

направлений и целенаправленности воспитания на обеспечение профессионального саморазвития, самообучения, самовоспитания.

В основу рассмотрения личностно-профессионального подхода в профессиональном воспитании должно быть положено не вызывающее сомнений и общепризнанное утверждение о том, что личностно-развивающее воспитание и личностно-развивающее обучение являются двумя взаимосвязанными процессами **личностно-развивающего образования**. Термин «личностно-развивающее профессиональное образование» был введен Э. Ф. Зеером¹ в начале наступившего столетия, им же были сформулированы частные методологические принципы личностно-развивающего профессионального образования².

Концепция личностно-развивающего образования (А. В. Петровский, В. В. Сериков и др.) создавалась на основе и во взаимодействии с развитием концептуальных положений теорий: 1) развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, Д. Б. Эльконин и др.), 2) личностно ориентированного обучения (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), 3) личностно-деятельностного обучения (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина и др.).

Во всех приведенных теориях, если речь идет о профессиональном образовании, предусматривается формирование у обучающихся системы научных и практико-ориентированных процедурных знаний, приобретение ими умений и навыков, востребованных в профессиональной деятельности, а также воспитание у них личностно— и профессионально значимых нравственных качеств, развитие общих и профессиональных способностей, социально значимых свойств. Различие же между ними состоит, главным образом, в расстановке акцентов на доминирование знаниевой, деятельностной или развивающей составляющей образования.

¹ Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. — Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. С. 8.

² Там же. С. 9–10.

Ценностно-смысловая направленность личностно-развивающего подхода в профессиональном образовании в отечественной педагогике определяется развитием и саморазвитием субъектов образовательного процесса в их взаимодействии и сотрудничестве. Само же взаимодействие субъектов, их движение в образовательном пространстве приобретает личностно-развивающий смысл. При этом ценностями личностно-развивающего образования выступают универсальные личностно-деятельностные способности, среди которых выделяются смыслотворчество и избирательность, сверхнормативная активность и рефлексия.

Во многом определяющую роль в достижении целей личностно-развивающего образования будущих специалистов играет профессиональное воспитание. Ведь ведущей идеей профессионального образования становится развитие ценностно-смысловой сферы личности, ее профессиональной идентичности, способностей к самоопределению в профессии, социализации, самоактуализации и др.¹ А реализация этой ведущей идеи зависит не столько от того, каким становится знаниевый потенциал, накопленный выпускником по окончании образовательной организации среднего или высшего профессионального образования, сколько от того, насколько сформированы личностные профессионально-значимые качества: профессиональные интересы и ценности, мотивация и способности к саморазвитию, самообучению, самовоспитанию, достигнутый уровень профессиональной культуры и потребность в его повышении и др.

2.4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Антропологический подход назван в паспорте научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования (п. 32). Этим же пунктом антропопрактика устанавливается как актуальный способ реализации профессионального образования. Тем самым подчеркивается неразрывная связь теории и практики, значение и целе-

¹ Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. 2007. № 10. С. 3–12.

направленность использования научного антропологического методологического подхода к осуществлению образовательной деятельности и проведению научно-педагогических исследований.

Понятие **профессионального образования** законодательно закреплено федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2) следующим образом: «Профессиональное образование — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности»¹. Это — нормативная трактовка понятия. В тоже время исследователи, раскрывая содержание образования, характеризуют его как «триединый целостный процесс, характеризующийся, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)»². Исходя из этого, обучение, воспитание и развитие личности становятся тремя компонентами целостного процесса профессионального образования как одного из видов образования. Итак, профессиональное образование — это процесс и результат личностно-профессионального развития будущих специалистов посредством специальным образом организованного профессионального воспитания и обучения в соответствии с профессиональными образовательными программами. В то же время, это процесс усвоения будущим специалистом определенной системы знаний, приобретения умений, навыков и результат этого усвоения (приобретения), выраженный в определенном уровне развития познавательных сил, в теоретической и практической подго-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». См. Там же.

² Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. — М. : Высш. шк., 1991. С. 4.

товке к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с полученным образованием.

Антропологический подход в образовании (И. Ф. Исаев, Г. М. Коджаспирова, Г. Б. Корнетов, И. Б. Котова, В. И. Максакова, В. К. Пичугина, В. И. Слободчиков, Е. Н. Шиянов и др.) начал активно использоваться в педагогической науке и практике на рубеже ушедшего и наступившего веков в русле становления гуманистической парадигмы, согласно которой «в центре образовательных отношений оказывается человек, его духовное развитие, формирование нравственных и волевых качеств, творческих способностей личности»¹. Именно этот методологический подход служит основанием гуманитарных технологий в профессиональном образовании, поскольку он обращает педагога к Человеку — обучающемуся, будущему специалисту как главной и важнейшей ценности целостного образовательного процесса. Антропологический подход в профессиональном образовании складывался в русле антропологизма (от греч. *ἄνθρωπος* — человек; *λόγος* — слово) — философской концепции, представители которой «усматривают в понятии "человек" основную мировоззренческую категорию и утверждают, что только исходя из неё и можно разработать систему представлений о природе, обществе и мышлении»².

Согласно антропологическому подходу, профессиональное образование представляет такой способ существования и развития личности будущего специалиста, при котором главную роль играют самореализация и самоутверждение в обучении и избранной профессии, осуществляемые через восприятие, умение справиться с трудностями, препятствиями и противоречиями посредством свободного выбора действий на основе мыслительной деятельности (мыслительных операций, направленных на решение определенных проблем), рефлексии. Именно этот подход определяет «принципиальную мето-

¹ Корнеев С. С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 28.

² Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 39.

дологическую ориентацию»¹ профессионального образования, а также его исследования на концептуальное осмысление и интерпретацию целей и задач, путей и механизмов, результатов реализации человеком своих возможностей и себя в целом в избранной им профессиональной деятельности на всех ее этапах, включая и этап получения профессиональных знаний, приобретения умений и навыков, формирования профессионально значимых качеств, протекающий в образовательном процессе.

Использование антропологического подхода в профессиональном образовании, отмечает А. Е. Фирсова, обусловлено двумя областями его интерпретации: концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной². Концептуально-теоретическая интерпретация связана с основными теоретическими положениями, обусловленными актуализацией самопознания личности и развитием человека в трех его ипостасях: индивидуальность, личность, субъект³, а также с целенаправленным использованием адекватного методологического инструментария для проведения научно-педагогического исследования. Процессуально-деятельностная интерпретация связана с использованием концептуальных положений этого методологического подхода в образовательной деятельности, то есть с антропопрактикой.

Разработка теории и практики реализации антропопрактик в российской педагогике связана с именами В. И. Слободчикова, А. А. Попова, П. Г. Щедровицкого. Антропопрактика характеризуется в современных психолого-педагогических исследованиях как «практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно чело-

¹ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. — М. : Наука, 1978. С. 69.

² Фирсова А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике : автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Волгоград, 2015. С. 9.

³ Подробнее см.: Логинова Н. А. проблема человека в современной российской психологии // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2017. № 1. Том 1. С. 81–110.

веческого в человеке»¹. «Суть антропопрактики составляет осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре и в собственной жизни»².

Антропологические по своей сути практики были представлены в трудах и в деятельности педагогов-новаторов завершающих десятилетий прошлого века: Ш. А. Амонашвили (гуманная педагогика)³, О. Е. Газмана⁴ (индивидуализация процесса воспитания), Л. В. Занкова⁵ (развивающее обучение), В. А. Караковского⁶ (коллективное творческое воспитание), В. Ф. Шаталова⁷ (педагогика сотрудничества) и др. Однако в тот период антропопрактика еще не сформировалась как способ и форма в профессиональном образовании, а гуманитарная парадигма только начинала свое становление.

Что касается современного профессионального образования, то актуализация антропологического подхода в рамках гуманистической парадигмы позволяет выделить антропопрактику как совокупность антропотехник, обеспечивающих «систему переходов от теоретико-мировоззренческих представлений о сущности становящегося человека до практического действия по его самоизменению»⁸, в том числе

¹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие. — М. : ПСТГУ, 2013. С.10.

² Там же. С. 11.

³ Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. 2-е изд. — М. : Свет, 2018. — 256 с.

⁴ Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: матер. Всерос. конф. / под ред. О. С. Газмана. — М. : УВЦ «Инноватор», 1996. — 72 с.

⁵ Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М. : Педагогика, 1990. — 418 с.

⁶ Караковский В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М. : Науч.-метод. объединение «Творческая педагогика», 1993. — 80 с.

⁷ Шаталов В. Ф. Путь поиска. — СПб. : Лань, 1996. — 62 с.

⁸ Слободчиков В. И. Антропологический принцип в современном образовании/Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей

и в профессиональном образовании, и в предстоящем будущем специалистам профессиональной деятельности.

Научно-педагогическое обоснование антропопрактик, их разработка и реализация в системе профессионального образования требуют проведения исследований, в которых антропологический методологический подход выступает ведущим в системе методологических подходов, не только методологической, но и нравственной основой исследовательской деятельности. При этом важно учитывать специфику подхода и его места в системе гуманитарного познания и преобразования образовательной деятельности, связанные с тем, что антропологический методологический подход:

1) позволяет перевести концептуальные положения в практику профессионального образования посредством разработки и реализации антропологически ориентированных и содержательно наполненных педагогических технологий;

2) выступает как основа для прогноза результатов научно-теоретической и практической деятельности, разработки оптимальных алгоритмов, реализация которых приводит к наиболее продуктивным результатам в контексте достижения целей и решения задач профессионального образования, личностно-профессионального развития будущих специалистов в образовательном процессе;

3) создает условия для комплексного, плодотворного, рефлексивного анализа, который в то же время обладает признаками принципиальной незавершенности, проблематизации положений и выводов, связанных с развитием педагогической науки и практики.

Таким образом, современная методология профессионального образования позволяет исследователю, насколько это возможно, всесторонне описать наличную ситуацию профессиональной деятельности современного взрослого, выявить негативные факторы, выйти на способы, средства и условия ее совершенствования, и все эти действия осуществить с учетом сложности, нелинейности, «текучести» действительности постнеклассической эпохи.

Контрольные вопросы

1. Раскройте понятие методологии и охарактеризуйте методологию профессионального образования.
2. Объясните, что такое система методологических подходов и какими признаками она обладает.
3. Конкретизируйте основные понятия, связанные с использованием компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов.
4. В чем сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов, и какие этапы в своем становлении в нашей стране он прошел?
5. Дайте характеристику личностно-развивающего подхода в профессиональном воспитании.
6. Как понимается содержание профессионального воспитания, а также самообучение, самовоспитание и саморазвитие в контексте использования личностно-развивающего подхода к профессиональному воспитанию?
7. В чем особенности использования антропологического методологического подхода к осуществлению образовательной деятельности и к проведению научно-педагогических исследований?

ГЛАВА 3

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Понятие о методах исследования в области профессионального образования.

3.2. Теоретические методы.

3.3. Эмпирические методы.

3.4. Математические методы.

3.5. Соотношение качественных и количественных методов в педагогическом исследовании.

3.1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование — многогранная, аналитико-синтетическая деятельность, направленная на решение актуальных задач теории и практики, что определяет необходимость использования специфических инструментов. Ими выступают методы исследования. Выбор методов педагогического исследования проблематизируется в последнее десятилетие, что связано с постнеклассическим этапом развития науки. Для современного ученого важны разнородные аспекты человеческого бытия, он обращает внимание на неопределенность, случайность, многовекторность развития конкретной ситуации. Он признает социально-гуманитарную сущность научного знания, что определяет принятие плюрализма, поддержание режима диалога разных исследовательских платформ.

Акцент на антропологические, социокультурные смыслы практик в области профессионального образования мы видим и в бюллетене Отделения профессионального образования Российской акаде-

мии образования «Актуальная тематика научных исследований в сфере профессионального образования» за 2022 г. (см. приложения 1–3) Поставленные перед педагогической наукой задачи требуют от научных работников высокого уровня знаний и опыта в области выбора и применения имеющегося спектра методов.

Тридцать лет назад выдающийся методолог педагогики В. В. Краевский, подводя постперестроечные итоги развития исследовательской практики в области профессионального образования учителей, писал о необходимости созидания условий для раскрытия творческого потенциала трудящегося человека, активизации его инициативы. Представитель педагогической профессии должен быть не только компетентным в конкретной предметной области, но и уметь проживать ситуацию выбора, быть ответственно самостоятельным, потому что только такой человек может воспитать поколение, готовое также к ответственному выбору, к продуктивному сотрудничеству в общезначимом деле. Суть такого подхода к профессиональному образованию — реализация идеи гуманизации образования. «Главные факторы, тормозящие движение к цели — непрофессионализм, приверженность к отжившим идеологическим штампам, отсутствие самостоятельного подхода к науке и практике в исследовательской и учебной деятельности со стороны тех, кто занимается научной работой в области педагогики и подготовки учителей. Во многих научно-исследовательских и учебных педагогических институтах не изжиты формализм, характерная для прошлого атмосфера внешнего благополучия»¹. На современном этапе развития исследовательской практики в области профессионального образования мы продолжаем ставить те же вопросы и решать, на новом уровне, те же проблемы. Нам необходимо, с одной стороны, удерживать ориентир на гуманизацию образования в целом, что требует преодоления рисков формализации процедуры исследования, использования ее результатов для создания впечатления о достижении «мнимого благополучия», с другой — про-

¹ Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. — Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. С. 3.

фессионально применять арсенал методов, проверяя адекватность выбранного инструментария сущности предмета, решаемым задачам.

Размышляя о научно-исследовательской, методической деятельности, запрос на которую в развивающемся обществе неуклонно возрастает, основоположник отечественной профессиональной педагогики С. Я. Батышев охарактеризовал ее предмет как «педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования»¹. Таким образом, описанный предмет науки определяет возможность использования наряду с общенаучными, общепедагогическими и специфических методов исследования.

В переводе с древнегреческого «метод» (methodos) — путь, этимологически смысл раскрывается как сознательное выстраивание отношения «цель познания (что хочу узнать?) — ценностные ориентации исследователя (зачем? каков смысл?) — способ достижения цели (каким образом?)». Цель применения выбранного метода всегда одна — добывание нового знания. На основании анализа содержания понятия «метод», раскрытого представителями разных научных школ, определим его так: совокупность норм теоретической и практической деятельности, позволяющая эффективно выявлять, описывать и интерпретировать свойства предмета исследования.

Классическое представление о методах исследования в педагогике представляет собой их разделение на теоретические и эмпирические. Существуют разные варианты их детальной классификации, например, авторства В. И. Загвязинского, М. А. Данилова, В. И. Журавлева. Традиционно различают качественные и количественные, общенаучные и частные методы. Остановимся на варианте, предложенном признанным методологом профессионального образования А. М. Новиковым, и изложим его логику обоснования. Он определял методологию как теорию организации деятельности. «Если научное исследование — это цикл деятельности, — то его структурными еди-

¹ Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. С. 14.

ницами выступают направленные действия. Как известно, действие — единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются операции, соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями.

Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия (А. Н. Леонтьев).

Исходя из этого, мы выделяем:

- методы-операции;
- методы-действия»¹.

Отметим, что в силу междисциплинарности как нормы современной педагогики, укорененной в педагогической антропологии К. Д. Ушинского, педагог-исследователь имеет в своем арсенале методы, заимствованные из смежных научных областей. Так психология предоставила широко используемые тестирование, диагностику; социология — интервьюирование, анкетирование, социометрию, контент-анализ; у естественных наук заимствовано наблюдение. В этих условиях возможно осуществить выбор методов, обеспечивающих многостороннее исследование актуального педагогического явления или процесса.

В логике А. М. Новикова и теоретические, и эмпирические методы разделяются на методы-операции и методы-действия. Таким образом, к теоретическим методам-действиям относятся «выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т. д., к методам-операциям — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т. д. В части эмпирических методов различаются методы — познавательные действия — обследование, мониторинг, эксперимент и т. д.; и методы-операции — наблюдение, опрос, тестирование и т. д.»². Кратко охарактеризуем две основные

¹ Новиков А. М. Методология педагогики. — М. : ЭГВЕС, 2006. С. 83.

² Там же.

группы методов, а затем определимся со специфическими методами профессиональной педагогики.

3.2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Состав *теоретических методов-операций* сообразен основным мыслительным операциям.

Анализ — разъятие, декомпозиция (разделение в соответствии со структурой) предмета исследования (явления или процесса) на составляющие, выявление и описание их свойств и качеств. Как правило, анализ проводится на начальном этапе и решает задачу уяснения, из чего состоит изучаемый феномен, что он есть такое. В профессиональной педагогике анализу подвергается как историко-педагогическая литература (цель — обнаружение момента зарождения традиции, отслеживание развития тенденций и т. п.), зафиксированная педагогическая практика (на предмет выявления системности, оптимальности, эффективности, значимых факторов и т. п.), документация, отражающая организацию и реализацию образовательного процесса. Анализ предваряется пониманием, что именно интересует исследователя, по каким именно параметрам он предполагает изучить вопрос, как они связаны с замыслом исследования, методологией.

Зачастую ученые, занимающиеся гуманитарными исследованиями, приводят цитату из А. С. Пушкина с целью указать некоторую несообразность методов предмету: герой классика Сальери говорит, что он «поверил алгебру гармонией». В этой шутке есть доля правды только в том случае, если за анализом будет следовать синтез. Назовем метафорически эту процедуру пересборкой, так как синтез — соединение составляющих проанализированного предмета в новое целое на основании идеи исследования. Как правило, анализ выявляет либо дефициты, либо преимущества какого-либо состояния явления или процесса как системы. Синтез позволяет оформить представления об изучаемой системе. Например, каждое исследование содержит понятийную работу автора. Она строится на анализе уже имеющихся определений, выявления их методологических оснований, диапазона применимости понятия для изучения педагогической реальности. Ре-

результатом анализа становятся отобранные смыслы, значимые для научного работника. Коррекция определения, то есть созидание его нового варианта есть синтез, который невозможно осуществить без анализа. Поэтому анализ и синтез называют разными аспектами одной процедуры.

После аналитической работы зачастую исследователь переходит к процедуре сравнения, позволяющей на основании выявления сходства и различия сопоставляемых явлений прийти к аргументированному суждению. Сравнение лежит в основе упорядочения некой совокупности феноменов, составления их классификации. Как и в случае с анализом, необходимо определиться с параметрами сравниваемых объектов. Они должны быть рядоположены. Существует древняя шутка-описание псевдонаучного текста: летели два гуся, один на север, другой в красном носке. Что здесь не так? Казалось бы, объекты сравнения однородны — гуси, однако второй, выдвинутый в качестве существенного, признак объекта № 1 (направление движения) не сравним с признаком объекта № 2 (черты внешности). Поэтому следует помнить: составной частью сравнения всегда будет анализ, так как для любого сравнения в явлениях следует вычленить соответствующие признаки сравнения. В приведенном примере очевидно отсутствие основания для сравнения. Отметим, что в профессиональной педагогике есть отдельное направление — педагогическая компаративистика. Она призвана сравнивать образовательные системы разных стран мира с целью обнаружения закономерностей, тенденций, эффективных способов организации. Педагогическая компаративистика выполняет также важную прогностическую функцию.

В педагогических исследованиях применяются, как правило, три вида сравнений:

— сравнение педагогических явлений по одному признаку. Например: сравнение успеваемости учащихся в контрольных и экспериментальных классах после экспериментального обучения (применительно к профессиональному образованию здесь и далее — контрольные и экспериментальные учебные группы);

— сравнение однородных педагогических явлений по нескольким признакам.

Например, сравнение знаний и умений учащихся контрольных и экспериментальных классов по скорости усвоения знаний, прочности усвоения знаний, умению творчески использовать знания и т. д.;

— сравнение различных этапов в развитии одного педагогического явления. Например, сравнение уровня навыков чтения у учащихся по годам обучения.

Сложно представить себе педагогическое исследование без процедуры абстрагирования. В повседневной речи слово «абстракция» имеет скорее отрицательное, нежели положительное значение. В науке не так. Абстрагирование — отвлечение внимания исследователя от незначимых свойств изучаемого объекта, концентрация на его системообразующих качествах. Без абстрагирования были бы невозможны чертежи, схемы, модели.

Диалектика познания, по Г.В.Ф. Гегелю, указывает на наличие противоположного абстрагированию процесса, **конкретизацию**, описывает движение познания сначала от конкретного к абстрактному, а затем от абстрактного к конкретному для его совершенствования. В логике соотношения анализа и синтеза абстрагирование сменяется конкретизацией. Изучаемый объект после предстает «освобожденным» от несущественного, наносного, что позволяет представить его более реалистично и двигаться дальше в исследовании.

Еще один классический метод — обобщение. Процедура такова: отбирается группа сходных объектов, исследователь выявляет их общие свойства, параметры такого объединения. Так становится возможным представить большое многообразие объектов, что позволяет их классифицировать, представлять в более общем виде, вне индивидуальных незначимых отличий. Мыслительная операция обобщения также используется в понятийно работе.

Часто и продуктивно применяемый в педагогических исследованиях метод — моделирование, он неразрывно связан с аналогией. В ее процессе происходит мысленный подбор знакомого исследователю объекта, схожего с изучаемым объектом (он мало понятен ис-

следователю). В результате научный работник получает возможность перенести качества знакомого объекта на изучаемый объект. Например, при исследовании подводных землетрясений существенное значение имело знание об обычных землетрясениях в силу применения процедуры аналогии. Однако аналогия не отменяет дальнейшего изучения малознакомого объекта, является лишь его этапом. Иначе аналогия может сыграть злую шутку. Так в образовании взрослых нередко используются методики «школьной» педагогики. Не отрицая наличия общих дидактических основ, признаем существенное отличие двух процессов обучения.

Моделирование — один из распространённых методов исследований в профессиональной педагогике, оно активно используется в педагогических исследованиях. С помощью педагогической модели возможно замещать реальный предмет педагогической реальности, подвергнутый изучению, мыслительным конструктом, воспроизводящим его системообразующие свойства, принципы упорядочения и функционирования, что позволяет выявить существенные связи, отношения, получить новые данные. Кроме того, моделирование позволяет создавать новые объекты.

Современная педагогическая наука содержит не одну типологию моделей, отражает разные оценки процедуры моделирования. Так М. В. Ядровская считает, что модель — «своего рода ”перевертыш”, который в зависимости от угла зрения может представлять в различных видах»¹; исследователь предлагает типологию моделей по направлениям моделирования (модель личности, модель организации образовательного процесса и т. п.). Распространен подход к моделированию, предложенный Е. А. Лодатко. Исследователь описал три базовых типа модели (содержательную, структурную и функциональную) и три смешанных (структурно-содержательную, структурно-функциональную, функционально-содержательную)². Видится

¹ Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.

² Лодатко Е. А. Моделирование информационного влияния на субъект учебного процесса // Родная школа. 2005. № 7 (906). Июль. С. 38–41.

перспективным вариант типологии, предложенный А. М. Новиковым. Согласно ему, модели могут быть дескриптивными (описательными), прогностическими (фиксируют наличное состояние изучаемого объекта) и нормативными («модель потребного будущего» по Н. А. Бернштейну). Последняя самая распространенная, так как позволяет составить идеальные представления об объекте педагогической реальности, подлежащем совершенствованию. Следующий шаг после создания нормативной модели — проектирование, позволяющее экспериментально проверить эффективность предлагаемого совершенствующего действия. Поэтому моделирование неразрывно связано с экспериментированием.

Эксперимент может быть мысленным, тогда работник умозрительно представляет абстрактный вариант изучаемого объекта, его модель (идеальная модель). Таким образом созданные модели и объекты помогают выявить самые значимые, системообразующие отношения между частями исследуемого объекта, мысленно отобрать наиболее перспективные варианты решения научной задачи.

К *теоретическим методам-познавательным действиям* относят методы анализа систем знаний, научной теории, выявления и разрешения противоречий, постановки проблемы, построения гипотез. Их значение раскрывается при осуществлении соответствующих стадий научного исследования.

3.3. ЭМПИРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Сложно представить себе научное исследование, которое не начиналось бы с изучения тематической литературы. Этот метод относится к *эмпирическим методам-операциям*. Остановимся на них более подробно.

Изучение литературы, документов и результатов образовательной деятельности. Глубокое погружение в специальную литературу по теме исследования является краеугольным и с точки зрения познания, и с точки зрения этики научного исследования. Следует помнить слова Исаака Ньютона: «Мы пигмеи, стоящие на плечах гигантов». Лавинообразный рост так называемых инновационных ре-

зультатов педагогических исследований, фиксируемый как научная новизна, зачастую свидетельствует о неосведомленности научно-педагогического работника. Огромный объем информационных ресурсов сегодня не позволяет познакомиться со всеми трудами по теме, однако наличие выработанной совместно с научным руководителем исследования/экспертом конкретной области стратегии освоения «классического» (составлено трудами основоположников, признанных специалистов) и «актуального» (составлено работами, содержащими проблематизацию объекта исследования) поля текстов является признаком высокой научной квалификации.

Несомненное значение имеет анализ документации, фиксирующей планирование, ход и результаты реального изучаемого образовательного процесса. Он дает возможность зафиксировать существенные характеристики изучаемого явления «на входе» (в начале) исследования/моделирования, проанализировать их, зафиксировать дефициты, потенциал, увидеть риски. Все перечисленное является материалом для моделирования и экспериментирования.

Как мы уже отмечали ранее, педагогика активно использует методы смежных социальных наук. Сложно сегодня представить себе педагогическое исследование без интервью, наблюдения, анкетирования, нередко научные работники прибегают и к контент-анализу.

Зачастую упоминание метода наблюдения в диссертационных исследованиях носит формальный характер. Однако педагогическое наблюдение — важнейшая процедура. Без нее сложно понять педагогическую реальность, отслеживать тенденции, изменения, как позитивные, так и негативные. Это один из самых информативных методов, пожалуй, самый доступный. В условиях педагогического исследования, как правило, говорят о включенном наблюдении, то есть о наблюдении экспериментатора, организующего и реализующего эксперимент. Научность данного метода напрямую зависит от соблюдения следующих требований: наличия ясно сформулированной цели, плана наблюдения, осознанных и зафиксированных признаков, подлежащих наблюдению, оптимальной минимизации их состава.

Также значение имеет соблюдение следующего требования: «Наблюдатель должен тщательно предусмотреть возможности появления ошибок наблюдений и, по возможности, предупреждать их. Ошибки зависят прежде всего от личности наблюдателя. Исследователь, изучающий педагогический процесс, должен быть чрезвычайно наблюдательным, обладать хорошей памятью и иметь определенный опыт проведения наблюдений, что достигается, в частности, специальными предварительными тренировками наблюдателя. При наблюдении несомненное влияние оказывает личное отношение наблюдателя к изучаемым явлениям. Например, исследователь посещает занятия. На одном занятии используются методы, рекомендуемые им самим, на другом — методы, рекомендуемые кем-либо другим, или просто занятие проводится, что называется, "по традиционной методике". Нередко в первом случае исследователь не замечает даже серьезных ошибок и тщательно фиксирует все удачные моменты, на другом же занятии отмечает мельчайшие промахи и не придает значения положительным сторонам занятия. Чтобы избежать подобного положения, наблюдатель должен быть нейтральным лицом, не имеющим предубеждений по отношению к тому или иному используемому методу»¹.

Наблюдение в педагогическом исследовании различается:

- по частоте — постоянные, периодические и однократные;
- по объему охвата объекта — сплошные и выборочные;
- по способу получения информации — непосредственные и инструментальные (с использованием технических средств);
- по лицу, производящему наблюдение, — стороннее (осуществляет стороннее лицо) и самостоятельное (проводит сам исследователь);
- по соотношению субъекта и объекта наблюдения (самонаблюдение и наблюдение за внешним процессом).

Залог результативности и научности наблюдения — соблюдение этапности подготовки к использованию метода. Опишем очередность действий.

¹ Новиков А. М. Методология педагогики. — М. : ЭГВЕС, 2006. — С. 94.

1) Для начала необходимо составить ясное представление об объекте наблюдения, зафиксировать цель данной процедуры (что и зачем я хочу выявить?).

2) Далее составляется план наблюдения, готовится при необходимости аппаратура, бланки фиксации результатов, подбираются члены группы наблюдателей (при необходимости). В этом случае важна квалификация наблюдателей, инструктаж перед наблюдением, согласованность их экспертных позиций.

3) Заполнению бланков в процессе наблюдения должно быть уделено особое внимание. Небрежность, логика «запишу потом» оборачивается малой результативностью либо искажением реального положения дел.

4) Оформление итоговых данных процедуры также требует повышенного внимания, потому что без тщательности, скрупулезности исследователя делается невозможным заключительный этап —

5) анализ результатов, их интерпретация и на этом основании заключение о выводах.

Более подробно методика наблюдения в педагогическом исследовании описана в работе С. Г. Вершловского «Методика наблюдения в педагогическом исследовании», к которой мы рекомендуем обратиться начинающим исследователям.

Активно используются в педагогических исследованиях позаимствованный у социологов метод **беседы, интервью**. Он позволяет не только получать ответы на интересующие исследователя вопросы, но и фиксировать реакцию интервьюируемого на них. Подготовка к интервью — залог его результативности. Должна быть ясно определена цель, выбрана совокупность опрашиваемых, составлен перечень вопросов.

Письменный опрос — **анкетирование**, он также активно используется сегодня, особенно с появлением интернет-инструментов (например, Яндекс-анкеты). Недостаточная эффективность данного метода обусловлена кажущейся простотой реализации. Однако подготовка к анкетированию требует временных затрат, вдумчивого ответа научного работника на многие вопросы — определить, какого

рода вопросы будут задаваться респондентам: закрытые (предполагают выбор ответов из предоставленного перечня) или открытые (предполагают развернутые ответы), при офлайн-режиме необходимо подготовить лиц, привлекаемых к процедуре, продумать организационные моменты (помещение, время) и т. п. Решение этих задач должно учитывать также требования процедуры обработки и интерпретации результатов.

Специалисты сформулировали требования к анкете:

- содержание должно быть адекватно целям, что обеспечит получение искомой информации;
- нужны устойчивые критерии и надежные шкалы оценок, адекватно отражающие изучаемую ситуацию;
- формулировка вопросов должна быть краткой, ясной, непротиворечивой;
- вопросы анкеты не должны вызывать отрицательных эмоций у целевой аудитории, быть корректными и соответствующими этическим требованиям.

В силу указанной сложности подготовки одним из этапов применения данного метода является пробное (пилотажное) анкетирование на небольшой аудитории для выяснения недостатков (сложно понимаемые респондентами вопросы, несоответствие формулировки вопросов и исследовательских задач и т. п.).

Методики подготовки и проведения анкетирования более подробно изложены в учебном пособии под редакцией С. Г. Вершловского «Методы и методики социально-педагогического исследования», а также в статье М. Д. Новикова «Анкетирование как метод исследования».

В последнее время исследователи активно прибегают к методу **экспертных оценок** (он же метод комиссионного исследования, мозгового штурма, метод Делфи, эвристического прогнозирования и т. п.). Фактически это опрос специалистов, признанных таковыми сообществом конкретной области деятельности. Важно, чтобы их было несколько, поскольку мнения данных людей будут взаимодополняемы, позволят провести необходимые уточнения, проблемные об-

ласти. Для получения научно обоснованных результатов необходимо соблюдать следующие условия: определить и зафиксировать критерии выбора экспертов, выбрать точную и достаточно простую систему оценок и шкал измерения, научить экспертов ими пользоваться.

Критерий оценки качества подготовки к использованию метода прост. В случае совпадения или близости мнений нескольких экспертов по поводу изучаемого объекта можно с большой долей уверенности утверждать выявление его объективных характеристик. В этом случае важно соблюдать процедуру оценки, создать условия для их независимого друг от друга оценивания. В случае резких расхождений во мнении можно сделать вывод либо о сомнительности критериев выбора экспертов, непроработанности критериев оценивания, несоблюдения процедуры.

Составить представление о применении метода экспертных оценок в педагогической реальности можно, ознакомившись с докторской диссертацией Е. В. Киселевой 2020 г. на тему «Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации».

К эмпирическим методам-операциям также относится всем известный метод **тестирования**.

Эмпирические методы-действия, как уже указывалось выше, — это обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта, эксперимент.

Обследование — «первоначальное изучение объекта, проводимое для ознакомления с его состоянием, функциями, структурой и т. д. Обследования, по отношению к образовательной организации, могут быть внешними и внутренними. Внешние: обследование социокультурной и экономической ситуации в регионе, обследование рынка образовательных услуг и рынка труда, обследование состояния занятости населения и т. д. Внутренние: обследования внутри образовательной организации — обследование состояния учебно-воспитательного процесса, обследования контингента обучающихся и т. д.

Обследование проводится посредством частных методов эмпирического исследования (эмпирических методов-операций): наблю-

дения, изучения и анализа документации, устного и письменного опроса, привлечения экспертов и т. д.»¹.

Мониторинг — систематическая фиксация динамики состояния явления/процесса по определенным и обоснованным параметрам. Мониторинг позволяет выявлять тенденции (как позитивные, так и негативные), корректировать течение процесса. Пример использования педагогического мониторинга описан в диссертации О. В. Евдокимовой 2009 г. на тему: «Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор совершенствования общеобразовательного учреждения»

Изучение и обобщение педагогического опыта. Перспективный, но трудоемкий метод. Этот метод позволяет определить наличествующий уровень деятельности учебных заведений, функционирования педагогического процесса, «выявления недостатков и узких мест в педагогической практике, изучения эффективности применения научно-методических рекомендаций, выявления новых образовательных услуг и образовательных программ, содержания, форм и методов обучения и воспитания, рождающихся в творческом поиске передовых руководителей, педагогических работников, методистов, воспитателей и целых педагогических коллективов.

Объектом изучения могут быть: массовый опыт — для выявления основных тенденций развития образования; отрицательный опыт — для выявления типичных недостатков и узких мест; передовой опыт, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики новые педагогические находки»².

Каковы же критерии отнесения опыта к передовым практикам? Как правило, указывается критерий новизны. Однако для его использования необходимо осведомленность эксперта в области мировой истории педагогики и образования. Поэтому заявление о новой практике должно быть всесторонне и глубоко аргументировано. Вторым критерий — результативность. Он также должен быть доказан в экспериментальной работе на основе научных подходов. «Мне кажется»,

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 104.

² Там же. С.106.

«я вижу блеск в глазах» — явно не достаточные показатели результативности. Не случайно активно развивающаяся область современной экспериментальной педагогики носит название «доказательная педагогика» (по аналогии с «доказательной медициной») Еще один критерий — оптимальность. Он требует выяснения соотношения затраченных ресурсов и полученных результатов. Не менее значим критерий воспроизводимости, позаимствованный педагогикой из естественнонаучной области научного знания. Если метод/технология результативна, что доказано экспериментально. То и при смене педагога-автора на другого педагога результаты должны быть аналогичными (при условии подготовки последнего, сообразной воспроизводимому им методу). Следует помнить, что даже в период активной поддержки СМИ представителей всесоюзного движения педагогики сотрудничества, активизацией административных ресурсов опыт Ш. Амонашвили (гуманная педагогика), С. Н. Лысенковой (идея свободного выбора), В. Ф. Шаталова (опорные сигналы), И. П. Иванова (коллективные творческие дела) не стал достоянием массовой школы. Причины такого положения — отдельный предмет исследования социологии образования.

Остановимся более подробно на **эксперименте** в педагогическом исследовании. Обратимся к азам экспериментирования, изложенным М. Д. Матюшкиной.

«Методика экспериментального анализа в общих чертах была разработана еще Аристотелем, затем в XVII веке — Френсис Бэкон выстроил логическую основу экспериментальных исследований, применительно к области социологии ее усовершенствовал Дж. Стюарт Милль (в XIX веке).

Приведем два самых известных из сформулированных Миллем правил.

1. Правило согласия Милля (или метод единственного сходства).

Если два или более случая наступления исследуемого явления (результата — "Р") имеют общим лишь одно обстоятельство ("С"), то это обстоятельство, в котором только и сходны эти случаи, есть

причина (или по крайней мере содержит в себе причину) рассматриваемого явления.

При обстоятельствах А, Б, С, В наступает Р.

При обстоятельствах М, К, Н, С наступает Р.

Вывод: причиной Р по-видимому является С...

2. Правило различия Милля (метод единственного различия).

Если случай, в котором исследуемое явление (результата — "Р") наступает, и случай, в котором оно не наступает, сходны между собой во всех обстоятельствах, кроме одного, присутствующего лишь в первом случае, то это обстоятельство, которым только и разнятся эти два случая, является действием или причиной (или составной частью причины) данного явления.

При А, Б, С, Д — наступает Р.

При А, Б, Д — Р отсутствует.

Вывод — наличие С необходимо для Р»¹.

Умение спроектировать, организовать, провести, собрать необходимые данные, проанализировать их — все эти важные качества исследователя необходимы при проведении педагогического эксперимента. К педагогическому эксперименту следует подходить осознанно, со всей серьезностью и ответственностью, потому что фактически это опытное преобразование педагогической реальности в выверенных, научно обоснованных, фиксируемых исследователем новых условиях, оформленных им в гипотезе. Созидательный, преобразующий характер эксперимента в педагогике, ясно выраженная субъектная позиция научного работника, основанная на выбранной им ценностной позиции, отличает педагогический эксперимент. Только в эксперименте можно увидеть результативность спроектированного метода обучения, эффективность новых приемов воспитательной работы, позитивную динамику всего учебно-воспитательного процесса в организационно-педагогических условиях, предлагаемых научным работником. Нередко специалисты говорят: хорошо, что педагогика — крайне консервативна, потому что, если бы она незамедлитель-

¹ Матюшкина М. Д. Методы педагогического исследования : учебное пособие. — СПб. : СПб АППО, 2012. С. 24.

но реализовала все предлагаемые новшества, система образования потерпела бы крах.

«Подвижность, многофакторность педагогического процесса обуславливают применение именно комплексного педагогического эксперимента, который позволяет наиболее достоверно выявить достижения и недостатки, обосновать приоритеты, вскрыть внутренние связи и зависимости в педагогических явлениях и процессах. Эксперимент, пожалуй, наиболее точный способ изучения явлений, слежения за изменением и развитием участников педагогического процесса.

Комплексный педагогический эксперимент открывает возможность изучать причинно-следственные связи, внутренние источники развития, то есть выходить и на теоретический уровень исследования изучаемых вопросов»¹.

В области профессиональной педагогики сложно найти диссертационное исследование, автор которого не прибегал бы к педагогическому эксперименту. Как правило, исследователь описывает ход образовательного, обучающего, воспитательного процесса, в котором он выявил дефициты и поставил цель их устранить — то есть усовершенствовать процесс. Средство совершенствования (новый метод, технология и т. п.) является новым, изменяемым фактором, действие которого необходимо проверить. Его называют экспериментальным фактором. Он влияет на другие факторы, которые меняются под его воздействием. Поэтому они именуются зависимыми переменными факторами.

Эксперимент бывает констатирующим (фиксация исходного состояния изучаемого явления или процесса, который предстоит усовершенствовать); обучающим (обучение организовано с применением экспериментального фактора (новое содержание, средства, формы и т. п.); контролирующим (проводится после определенного временного промежутка, отделяющего от обучающего эксперимента, необходим для выявления результатов влияния экспериментального фактора) и сравнительным. Последний вид часто используется для выявления результативности спроектированных новшеств.

¹ Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Питер, 2018. С. 48.

В эксперименте различают группы экспериментальные и контрольные. Что это значит? В экспериментальной группе реализуется экспериментальный фактор, а в контрольной группе течет «обычный», традиционный для данной системы, учреждения образовательный процесс. При этом обе группы должны быть аналогичны по социально-педагогическому составу. Крайне важно, чтобы помимо экспериментального фактора, остальные факторы были бы неизменными. Тогда можно делать вывод о результативности новшеств, предлагаемых исследователем.

Для проведения эксперимента, результатам которого будет доверять научное сообщество и практики, необходимо определить количество участников эксперимента, способ и критерии их отбора. Стоит ли упоминать, что от качества планирования эксперимента зависит степень объективности результатов.

Этическая составляющая эксперимента, требование его научной обоснованности определяет необходимость составления плана эксперимента. Какова его структура?

- Методологические основания предлагаемых изменений.
- Его цель и задачи (конкретные шаги-действия на пути ее достижения).
- Пространственно-временная характеристика (где, когда, в каких условиях предполагается проводить).
- Социально-педагогическая характеристика участников групп.
- Описание методик, материалов.
- Описание способа фиксации результатов применения методик.
- Описание способов обработки полученных данных (математические — количественные, интерпретационные — качественные).

Критерий объективности эксперимента — возможность его воспроизведения другим деятелем при соблюдении описанных автором процедур.

Видится важным привести доводы А. М. Новикова по поводу соблюдения этики проведения эксперимента — неписанных правил, которые удерживаются научным сообществом не одно столетие. Они касаются «тщательного, аккуратного и подробного ведения ее доку-

ментации, протоколов наблюдений, комплектов опросных листов и анкет, магнито- и видеозаписей, осциллограмм при использовании самопишущих приборов и т. п. На всех этих и других носителях эмпирической информации обязательно записывается дата, фамилия экспериментатора, условия проведения исследовательской процедуры. Переписывание в "чистовики" протоколов и других документов, перемонтаж магнито- и видеозаписей, других экспериментальных материалов не допускается. Вся документация хранится у исследователя постоянно, как правило, на протяжении всей жизни.

Это требование, являющееся традицией научной работы, обусловлено двумя обстоятельствами. ...Наличие эмпирической документации позволяет проконтролировать ход и результаты опытно-экспериментальной Работы, например, научным руководителем или же самим исследователем, когда бывает необходимо сопоставить эмпирические данные, полученные в разных условиях, в разное время и т. д. Кроме того, материалы опытно-экспериментальной работы могут быть запрошены у исследователя при защите диссертации или на стадии ее экспертизы»¹.

Закончим краткий экскурс в педагогическое экспериментирование как один из основных методов педагогического исследования словами В.В. Краевского: «Важнейшим средством доказательности результатов исследований является педагогический эксперимент. Он должен характеризоваться достаточной длительностью, обоснованным подбором испытуемых, тщательной подготовкой, адекватностью параметров, критериев и показателей изменений переменных, ясностью гипотезы, тщательностью проведения срезов, математической обработки результатов, обоснованной интерпретацией полученных данных, служить средством первичного внедрения результатов исследования в педагогическую практику. Все это должно быть четко описано в диссертации»². Грамотно проведенный эксперимент, результаты которого подтверждают гипотезу исследования и принима-

¹ Новиков А. М. Указ. соч. С. 112.

² Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. С. 160.

ются научным сообществом, — подтверждение научной квалификации научного работника.

Как было указано выше, профессиональная педагогика имеет специфические характеристики. К ним относятся взаимосвязь профессионального и общекультурного содержания образования, что делает его интегративным, сложное единство процессов обучения, воспитания, освоения/осуществления профессиональной деятельности.

Разрабатываемые первоначально для исследований в области инженерно-технического образования, инструментальные методы получили распространение и для изучения оптимизации профессионального отбора, формирования и развития умений, навыков профессиональной деятельности. Они позволяют выявить факторы, недоступные восприятию исследователя без специальных средств, собрать важные количественные данные, анализ которых позволяет установить скрытые первоначально связи и соотношения.

В профессиональной педагогике имеется три группы таких методов. Различают методы:

- нацеленные на изучение результативных характеристик трудовых действий: точности выполнения действий, затрачиваемого времени, производительности труда (хронометраж, фотографирование и т. п.);

- биомеханические — изучение пространственных временных и силовых параметров трудовых движений (например, фиксация телодвижений для выбора оптимизации телесных практик);

- психофизиологические, направленные на фиксацию соответствующих изменений, обусловленных учебной или трудовой деятельностью (методы замеров с помощью специальных приборов для регистрации параметров функционирования отдельных систем человека при выполнении определенных действий).

Данные методы актуальны и в исследованиях, посвященных специальной подготовке сотрудников органов внутренних дел. Следует помнить, что описанные выше инструментальные методы должны быть в обязательном порядке дополнены, уравновешены общепедагогическими методами. Человек — не машина, не бездушный ме-

ханизм. Процесс образования — невероятно сложный, нелинейный процесс. Методы исследования, зафиксированные в плане эксперимента области профессиональной педагогики, должны отражать сложность предмета исследования, иначе результатом станет вредоносное для системы образования в целом и для конкретного обучающегося в частности «новшество».

3.4. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Как видно из изложенного выше, исследователь, используя систему выбранных методов, получает достаточно большой массив данных. Для их обработки, установления количественных зависимостей, надежной непротиворечивой оценки результатов эксперимента, доказательных обобщений используются математические методы.

Математические методы в педагогике применяются при обработке полученных в исследовании данных, для установления педагогических закономерностей. Педагогическое исследование требует математической обработки полученных данных с помощью специальных программ — MS Excel или специализированных статистических пакетов.

Математико-статистические методы помогают исследователю:

- 1) доказывать правильность и обоснованность используемых методических приемов и методов;
- 2) обосновывать экспериментальные планы;
- 3) обобщать данные эксперимента;
- 4) доказывать наличие зависимостей между экспериментальными данными;
- 5) выявлять скрытые закономерности;
- 6) выявлять значимые различия между группами;
- 7) строить статистические предсказания;
- 8) избегать содержательных ошибок и др.

Тем не менее, необходимо всегда помнить, что математико-статистические методы — это инструмент, помогающий исследователю в области профессионального образования разобраться в многочисленном и сложном экспериментальном материале. Любое педагогическое исследование начинается с постановки задачи, выдвижения

гипотез, тщательного планирования, поэтому математика должна способствовать объективному мышлению исследователя-педагога.

Необходимо помнить, что математические методы в области профессионального образования являются вспомогательным инструментом и находятся в тесной связи с другими исследовательскими видами деятельности.

В педагогике, как науке, использующей математико-статистические методы, применяется:

- математическое моделирование (создание идеальной модели, проведение экспериментов с ней и экстраполирование полученных данных на предполагаемый объект модели);

- статистика (сбор, измерение, мониторинг и анализ количественных данных);

- оценивание количественных данных (можно оценить и сравнить).

Статистическая обработка результатов педагогического исследования необходима для извлечения полезной информации из количественных данных, для аргументированного доказательства сформулированных гипотез. Статистические методы получили распространение в научных исследованиях во второй половине XX века.

Статистическая значимость показывает степень репрезентативности выборки, то есть степень достоверности результатов выборки для генеральной совокупности. Степень, или уровень достоверности обозначается p . Чем выше уровень достоверности, тем менее надежны результаты исследования. Статистическая значимость зависит от трех параметров: истинность гипотезы; нормальное распределение; p -значение. Нормальное распределение, связано с правилом трех сигм — в одну сигму входит 68 % всей выборки, в две сигмы — 95 %, в три сигмы — 99,7 %.

P -уровень показывает вероятность ошибки. В психолого-педагогических исследованиях принят уровень $p \leq 0,05$, который считается приемлемой границей статистической значимости. Например, $p = 0,1$ означает, что есть 10 % вероятности того, что полученные в эксперименте результаты являются случайными и характеризуют

именно эту выборку. Для психолого-педагогических исследований такое значение p не считается доказательством истинности гипотезы. $P = 0,01$ показывает, что существует 1 % вероятности, что выявленная связь является случайной, скорее всего, она характерна для всей генеральной совокупности.

Статистически значимые выводы исследования доказывают выдвинутую статистическую гипотезу, но при статистически незначимых выводах можно рассмотреть причины и продумать варианты повышения статистической значимости.

Выбор уровня значимости может быть произвольным, но надо понимать, что он зависит от величины выборки — обычно указывают минимальный уровень значимости, позволяющий отвергнуть гипотезу, соответственно, и экспериментальный эффект будет также минимальным. Кроме того, надо понимать, что мы всегда можем отвергнуть H_1 , но никогда не сможем ее доказать; когда мы отвергаем H_1 , то автоматически принимаем H_0 , например, на уровне $p = 0,05$, это две противоположные гипотезы.

Для того чтобы адекватно описать данные, полученные в эмпирическом исследовании и эксперименте, необходимо понимать тип данных и их распределение. Рассмотрим наиболее популярные методы сравнения выборок. В любом исследовании первоначально необходимо определить, какой тип данных будет важен для доказательства экспериментальной гипотезы. Выделяют два типа данных — количественные и качественные. Количественные шкалы можно определить по тому, что они имеют реальное цифровое выражение (например, рост, вес, средний балл успеваемости, количество пропущенных по болезни дней и др.). Качественные шкалы дают характеристику свойств объекта, (например, пол, национальность, семейное положение и др.). Для интерпретации количественных данных используют более мощные статистические критерии, то есть таким данным ученые доверяют больше. С другой стороны, в любом исследовании невозможно обойтись без качественных данных, они являются одним из доказательств репрезентативности выборки.

Для проверки соответствия распределения нормальному используют критерии Колмогорова-Смирнова (Kolmogorov–Smirnov test, K–S test, KS test) для больших выборок и критерий Шапиро-Уилка (W) для $8 < n \leq 50$. За нулевую принимается гипотеза, что эмпирическое распределение не отличается от нормального, то есть при $p > 0,05$ принимается H_0 , при $p \leq 0,05$ эмпирическое распределение отличается от нормального, принимается H_1 . Тип распределения проверяется для каждой выборки отдельно.

При расчете любых данных желательно высчитывать 95 % доверительного интервала. При анализе качественных данных рассчитывается процентное соотношение долей и частоты встречаемости качественных параметров в выборке. При выборе статистического критерия следующим этапом, после определения типа распределения, необходимо определить количество и тип выборок — зависимые или независимые.

Наиболее часто исследователь в области профессионального образования сталкивается с задачей сравнения групп либо в разных условиях, либо до и после эксперимента, либо экспериментальной и контрольной группы. Иногда важно выявить динамику изменений или характер изменений параметра в разных группах или в разное время. При решении такого рода задач используются критерии различия, которые позволяют выявить статистически достоверные различия при заданном уровне достоверности. Существует множество критериев различий, каждый имеет свои особенности и отличия от других. Также эти критерии отличаются по мощности.

Множество критериев различий помогает выбирать из них правильный:

- адекватный типу шкалы экспериментальных данных;
- в зависимости от типа выборки связанная/несвязанная;
- позволяющий выявить отличия в разных по объему выборках;
- в зависимости от его мощности.

При выборе критерия имеет значение однородность выборки, которая позволяет распространить выводы на ту или иную генеральную совокупность. Например, при исследовании успеваемости кур-

сантов, полученные выводы мы не можем распространить на всех студентов, на всех взрослых людей, на всех молодых людей и т. д. Также выбор критерия зависит от объема выборки, при этом непараметрические критерии позволяют выявлять различия в небольших по объему выборках. Если для выбранного исследования подходят несколько критериев, то стоит выбрать наиболее мощный.

Рассмотрим основные критерии. Начнем с самого распространённого в исследованиях двух независимых групп.

Критерий t-Стьюдента для двух независимых выборок при нормальном распределении позволяет оценить достоверность различий средних значений, необходимо также знать среднеквадратичное отклонение и объем выборок, который может быть разным. Формула t-критерия Стьюдента имеет следующий вид:

$$t = \frac{|M_x - M_y|}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_x} + \frac{\sigma_y^2}{n_y}}}$$

Критерий t-Стьюдента для двух зависимых выборок при нормальном распределении позволяет оценить достоверность сдвига значений, имеет вид:

$$t = \left| \frac{M_d}{\sigma_d / \sqrt{n}} \right|$$

где M_d среднее разности значений,

σ_d стандартное отклонение разности значений,

$df = n-1$.

Критерий t-Стьюдента для одной выборки позволяет сопоставить среднее значение переменных с неким известным значением (A). $H_0: M_x = A$; $H_1: M_x \neq A$.

Формула для вычисления $df = n-1$:

$$t = \frac{|M - A|}{\sigma / \sqrt{n}}$$

Например, мы хотим узнать, отличается ли успеваемость на факультете в 2023 г. от среднего значения в образовательной организации. Вычисления в данном случае приводить не будем.

Рассмотрим несколько непараметрических критериев, часто встречающихся в педагогических исследованиях.

U-критерий Манна-Уитни считается непараметрическим аналогом t-критерия Стьюдента, показывает достоверность различий двух независимых выборок, у него есть ограничения по объему выборки $3 \leq n \leq 60$.

При подсчете вручную обе выборки объединяются в одну группу, которая упорядочивается и ранжируется, затем выборки разъединяются и производятся действия с полученными рангами. Нулевая гипотеза показывает, что значения одной выборки распределяются среди значений другой выборки. Альтернативная показывает, что в одной из выборок преобладают минимальные или максимальные значения.

При сравнении трех и более выборок для оценки различий в зависимости от уровня одного параметра используют непараметрический **H-критерий Крускала-Уоллиса**, иногда его называют непараметрическим дисперсионным анализом. Он показывает, происходят ли изменения от выборки к выборке, не показывая их направления.

У этого критерия есть ограничения: при трех выборках есть ограничения по минимальному объему $n_1 = 3, n_2 = 2, n_3 = 2$ ($p \leq 0,05$). Для $p \leq 0,01$ минимальные объемы выборок $n_1 = 3, n_2 = 3, n_3 = 3$ или $n_1 = 4, n_2 = 2, n_3 = 2$.

Критические значения именно для этого критерия предполагают только три выборки, при большем количестве выборок рекомендуется пользоваться таблицей критических значений χ^2 -критерия, при этом $df = c - 1$, c — число выборок.

Для применения этого критерия необходимо, как и с U-Манна-Уитни, расположить все значения в порядке возрастания или убывания и ранжировать.

Н-критерий Крускала-Уоллиса вычисляется по формуле:

$$H = \left(\frac{12}{N(N+1)} * \sum \frac{T}{n} \right) - 3(N+1)$$

где N — общее число испытуемых во всех выборках,

n — число испытуемых в каждой выборке,

T — сумма рангов в каждой выборке.

Т-критерий Вилкоксона (непараметрический для повторных измерений) используется для зависимых выборок, чаще это повторные исследования одной выборки, показывает направленность и выраженность изменений.

Подсчет его достаточно простой:

$T = \sum Rr$, где Rr — нетипичный ранг.

Данный критерий является показателем сдвига значений в других условиях. Например, обучающиеся готовились к занятиям как обычно, а в другой раз их просили готовиться по определенной методике. Гипотеза исследования заключается в большей эффективности новой методики, чем классический вариант подготовки.

Необходимо отметить, что мы разобрали отличия параметрических и непараметрических критериев, постарались дать алгоритм выбора критериев и описать наиболее распространенные критерии сравнения выборок.

При проведении педагогического исследования необходимо решать теоретические задачи выбора подхода, педагогических технологий, организации сбора и интерпретации данных, обработки данных, применяя стандартизированные пакеты программного обеспечения. Развитие математической компетентности способствует развитию научного мышления.

3.5. СООТНОШЕНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В педагогической науке имеется еще одно разделение методов: на качественные и количественные. «Количественные методы исследования предназначены для изучения объективных, количественно

измеряемых признаков, при этом обработка осуществляется с помощью упорядоченных, стандартизированных процедур, количественных по своей природе. К таким методам предъявляются жесткие требования, базирующиеся на теории вероятности и математической статистике. В связи с этим возможен перенос выводов, полученных на основе изучения выборочной совокупности, на всю генеральную совокупность. Данные методы ориентированы на доказательство, на открытие общих законов...

Качественные методы исследования предназначены для получения с помощью специальных техник полной информации о личности, которая зачастую не осознается последней. Качественное исследование является интерпретационным и позволяет получить данные о мотивах поведения, установках людей, страхах и т. д. Жесткие требования к выборке и математическому подтверждению достоверности полученной информации к таким исследованиям зачастую неприменимы. Качественные методы ориентированы на открытие уникального в личности»¹.

Границы применения количественных методов, а тем более их приоритет подверглись сомнениям с концом картины мира модерна, соотносимой с индустриальной эпохой. «На волне переосмыслений, ревизии программ модерна критическими мыслителями постмодерна был заметно обновлен и расширен сам арсенал исследовательских средств в социальных и гуманитарных науках. В преодоление идейной диктатуры всеобщего и единого пришли методы, нацеленные на единичное и разнообразное, в частности «исследования ситуации» (case study], дающие возможность извлечь полезные уроки из конкретных ситуаций для деятелей образования... В преодоление объективизма произошло обращение к феноменологическим методам и подходам, в обиход вошло больше нарративной методологии. Гуманитарные науки в большей степени осознали собственные, не заимствованные у точных, естественных наук, методы. Так, при иссле-

¹ Качественные и количественные методы в психолого-педагогических исследованиях : учебное пособие / С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина, О. О. Андронникова. — Новосибирск : НОУ ВПО НГИ, 2014. С. 17.

довании учительской деятельности все большее преимущество стали отдавать качественным, нежели количественным методам исследования, проявляя больший интерес к деятелям. В методологии педагогических исследований сложилась ситуация, которую можно описать как "зону влияния" феноменологии...

В "зоне влияния" феноменологии оказалась группа методов, получивших название "качественных" (хотя строго выстроенными на феноменологических основаниях можно считать только методы собственно феноменологических исследований]: это нарративные методы (построенные на рассказе, истории]; этнографические (в педагогической сфере это исследования сообществ учителей как этнических групп]; "исследования ситуаций" (case study]; феноmenoграфические методы и методы базированной теории (grounded theory, декларирующей свои позиции как сочетание количественных и качественных методов сбора данных]»¹.

Соотношение этих методов при исследовании педагогической реальности, сложной многоуровневой, представляет собой традиционно дискуссионную область. Приведем описание рисков превалирования математических, количественных методов при проведении педагогического исследования. Более века назад В. Виндельбанд² и Г. Риккерт³ обосновали разделение наук на «науки о природе» и «науки о культуре». Тогда специфику первых описали как нацеленность на открытие законов и причинно-следственных связей процессов природного характера. Из этого следовала необходимость использования так называемого генерализующего, обобщающего метода, привлекающего математический аппарат. Другое дело — «науки о культуре», где значима аксиология, индивидуализация. Поэтому В. Дильтей предложил «метод понимания», основанный на «переживании», «вчув-

¹ Соколова И. И., Кожевникова М. Н., Шевелев А. Н. Методология исследования педагогического образования на современном этапе развития науки // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 7.

² Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — СПб. : Республика, 1998. — 413 с.

³ Виндельбанд В. История и естествознание // Прелюдии: Философские статьи и речи. — М. : Гиперборея, 2007. С. 333–352.

ствовании» в предмет исследования. Много лет спустя эти философские положения нашли отражение в осмыслении специфики гуманитарности на новом витке развития педагогики, когда дискутировался вопрос о возможности методологии — своей, отдельной от психологии. Видный методолог В. В. Краевский указывал на специфику гуманитарного знания, которая состоит, помимо прочего, в нерегулярности, недетерминированности изучаемого, в наличии в теоретическом обосновании большого количества допущений вероятностного характера и, как следствие, в ограничении возможностей математических методов. Добавим, что исследования в области педагогики имеют дело со специфическим представлением о норме, к достижению которой стремится практика. Она (норма) в антропологическом контексте неразрывно связана с ценностным основанием, которое чрезвычайно важно в контексте нарастающего дефицита человечности в каждом новом поколении. Этот аспект не должен быть отодвинут на второй план организации исследования в образовательной области, включая моделирование и проектирование.

Педагогическое исследование имеет явно выраженные особенности, которые отличают его от исследований в других социальных науках — социологии и психологии. Данные особенности обусловлены предметной областью научного познания — образовательной деятельностью, и оказывают влияние на процесс, методы и результаты научного исследования и, обязательно, на выбор критериев его результативности. Что это за особенности? Во-первых, неоднозначность протекания педагогических процессов и явлений. Педагогический процесс — это цепь запланированных и незапланированных педагогических ситуаций, каждая из которых должна быть педагогом осмыслена, проанализирована с точки зрения причин её возникновения и возможных последствий развития для обучающегося (воспитуемого), преобразована педагогом в педагогическую задачу, решение которой имеет каждый раз определённые условия. Часто вся эта сложность должна осмысливаться и решаться в считанные минуты; преподаватель должен реагировать на любую ситуацию быстро. Предвидеть многие из них трудно, и помогает здесь психологическая

и педагогическая грамотность, профессионализм и опыт педагога. Практически невозможно повторить педагогический эксперимент, где воспроизводились бы те же самые особенности обучающихся, преподавателя, отношений и психологической атмосферы в учебной группе, условий семейного воспитания и др. Именно поэтому провести сравнение одной группы с другой в условиях естественного эксперимента практически невозможно, а значит, трудно выделить факторы (особенно новые), влияющие на эффективность любой разработки, которая появляется в результате педагогического исследования.

Во-вторых, повышенная зависимость результатов образовательного процесса от личности преподавателя, следовательно, и исследования, которое определяется множеством субъективных факторов. По сути, это продолжение только что сказанного, однако здесь подчёркивается не столько объективная сложность ситуаций, сколько влияние субъективных факторов: особенностей личности всех субъектов, включённых в образовательный процесс, их взаимоотношений, мотиваций, ценностей, уровней развития и воспитанности.

В-третьих, трудности в использовании экспериментальных (лабораторных) методов исследования и замеров получаемых результатов. Педагогическое исследование может проводиться либо самим преподавателем (мы говорим — педагог-исследователь) или специалистом, который должен изучить какие-то педагогические явления и дать рекомендации по совершенствованию практики. И то, и другое, как правило, проводится в живом, реальном процессе. Искусственно создать ситуацию обучения можно, как делается во многих исследованиях психологов, но мы выявим тогда явления психологические, а не педагогические. Результаты обучения, воспитания, развития с трудом поддаются измерению в несистематизированных, стихийных условиях обучения и воспитания.

Изложенное выше не означает призыва к отказу от количественных методов в педагогических исследованиях. Согласно ей, должен быть соблюден критерий адекватности применённых соискателем инструментов предмету исследования, должно удерживаться понимание сложности и человека, и социальных процессов, что позволит избежать

вредоносного упрощения и вульгаризации. «Методологическая позиция модерна, ориентированная на объективизм и абсолютизм метода (использование "правильного" метода обеспечивает "объективные" результаты), поставленная под сомнение, постепенно вытесняется аксиологическим подходом в исследовании: ориентацией исследователей на понимание и на раскрытие своих ценностей, идеалов. Смысл субъективности в том, чтобы осознать собственные ценности и отстаивать, обеспечивая их своей мыслью, — это подлинная ответственность исследователя образования. Открытые ценности дают шанс на диалог и на открытую борьбу позиций (отличную от скрытого манипулирования или подавления) и, в итоге, на сосуществование во взаимодействии»¹.

Методолог педагогики В. В. Краевский размышлял: «Пути преодоления слабых мест в педагогической науке не всегда очевидны. Ясно, что прежде всего необходимо переосмысление самих основ современной педагогики, утверждение в глазах педагога человека как самоценности, как цели, а не средства общественного развития. Но не менее важно наведение порядка в самой науке, переключение внимания с общих фраз к упорядочению конкретного методического обеспечения педагога-исследователя, его научного инструментария. Однако это движение методологии к исследователю не даст нужных результатов, если оно не будет сопровождаться встречным движением — стремлением самого исследователя овладеть этим инструментарием, чтобы осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с четкими методологическими ориентирами»².

Современному исследователю в области профессиональной педагогики следует помнить, что ее цели связаны с созданием условий для смысложизненного, личностного и профессионального самоопределения на разных возрастных этапах, что определяет образовательный процесс в условиях нестабильности и роста социальной, эконо-

¹ Соколова И. И., Кожевникова М. Н., Шевелев А. Н. Методология исследования педагогического образования на современном этапе развития науки. С. 8.

² Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. С. 160.

мической, политической турбулентности как сущностно нелинейный, непрерывный, актуализирующий взаимодействие как формальных, так и неформальных практик. Совершенствование так понимаемого образовательного процесса должно основываться на выверенном выборе методов, на их соответствии аксиологическим и методологическим основам предпринимаемого научным работником исследования.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение методу, раскрыв его важность для научного исследования.
2. Объясните разницу между теоретическими и эмпирическими методами исследования.
3. Кратко охарактеризуйте теоретические методы исследования.
4. Кратко охарактеризуйте эмпирические методы исследования.
5. Дайте характеристику педагогическому эксперименту. В чем отличие педагогического от естественно-научного эксперимента?
6. Почему современная педагогика использует математические методы исследования?
7. От чего зависит выбор методов исследования в профессиональной педагогике?

ГЛАВА 4

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Гуманизация как главный ориентир развития образования.

4.2. Основы практик гуманизации профессионального образования.

4.3. Гуманизация профессионального образования сотрудников органов внутренних дел.

4.1. ГУМАНИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНЫЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В энциклопедии профессионального образования, редактором которой был видный специалист в данной области С. Я. Батышев, профессия определяется как «род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретаемых в результате специальной подготовки, опыта работы»¹. Данный смысловой контекст содержит риск определять содержанием профессионального образования только то, что относится непосредственно к конкретному роду трудовой деятельности. Этот риск коренится в представлении о «частичном» человеке, человеке-носителе рабочей силы, о том, что именуется «человеческим капиталом» (термин, перешедший в гуманитарные науки из экономики в период превалирования утилитарного взгляда на все общественные процессы).

Приведем пример понимания профессии, обусловленного экономическим ракурсом: «Профессиональная функция включает приобретение взрослым человеком компетенций и квалификаций, необходимых для профессиональной реализации на рынке труда. Их

¹ Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под. ред. С. Я. Батышева. — М. : РАО, 1999. Т. 2. С. 427.

наличие обеспечивает работнику возможность участия в производстве товаров и услуг за соответствующее вознаграждение. Для работодателей эта функция имеет прямое производственно-технологическое значение, поскольку позволяет непосредственно осуществлять процесс выпуска товаров и оказания услуг»¹.

Современное психолого-педагогическое знание использует иное понятие — «человеческий потенциал» (индивидуальный или коллективный); «речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, не только быть материалом и ресурсом, но и стать подлинным субъектом культуры и исторического действия»². Для решения данной задачи необходимо, чтобы образовательный процесс был ориентирован на «простоту и открытость к жизни, любознательность, доброжелательность, стремление к сотрудничеству... Чтобы быть продуктивным, созидать, необходимо, чтобы человек нашел себя, оказался на своем месте»³, то есть он должен быть ориентирован на гуманизацию.

Таким образом, гуманизация образования есть его очеловечивание, то есть реализация человекообразных способов получения новых знания и опыта. Она возможна при условии понимания человека как существа цельного, в котором помимо биологической и социальной составляющей есть еще и духовный потенциал; как существа, способного к самосовершенствованию и творческому преобразованию окружающего мира не только и не столько для себя, сколько для других, для общего блага. На этом основании в образовании взрослых под гуманизацией понимается «философская и социально-политическая доктрина, провозглашающая благо человека в качестве

¹ Век живи — век учись: непрерывное образование в России : монография / под ред. И. А. Коршунова, И. Д. Фрумина. — М. : НИУ «ВШЭ», 2019. С. 54.

² Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. — М. : ПСТГУ, 2013. — 432 с.

³ Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник. — М. : ВЛАДОС-ЭКСПРЕСС, 2006. С. 334.

высшей цели образовательной деятельности. Согласно ей, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в деятельности общества. Идея гуманизации распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает. Она требует уважительного отношения к личности учащегося, безусловного признания его прав и человеческого достоинства»¹.

Описанные выше идеи для человеческой цивилизации не новы. Они актуализируются в определенные исторические периоды. Квинт-эссенцией гуманизации образования можно признать всем известные слова Протагора: «Человек есть мера всех вещей». Как указывает И. А. Колесникова, «в общем виде можно определить гуманизм как способ бытия, мироощущения, мировоззрения, миропонимания, ориентированный на проблематику человека, воспринимаемого как ценность. Человечество, будучи совокупным субъектом этого восприятия, проживает последовательное развитие смыслов, заключенных в понятии гуманизм»².

История вопрошаний и ответов на эту тему пролегает через христианскую педагогику с верой в преображение, в возможность самосовершенствования человека, его творческий потенциал, с помощью которого он связан с божественным началом. Особая забота христианина о душе, о своем духовном мире, соблюдение нравственной чистоты, освобождение от греховных помыслов, а затем и от греховных поступков, постижение себя достигается в труде, в «умном делании», которое не менее сложно, чем труд физический. Эпоха Возрождения явила другое понимание гуманизма: освобождаясь от «отеческой руки» бога небесного, человек провозглашает себя земным богом. Высказывание героя М. Горького «Человек — это звучит гордо» в полной мере отражает подобное представление, которое, будучи подкрепленным научными и технологическими прорывами Нового вре-

¹ Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб., Воронеж, 1995. С. 44.

² Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. — СПб. : СПбГУПМ, 1999. С. 120.

мени, преобразовалось в утверждение права на трансформацию всего мира под утилитарные потребности людей. Об опасности такого смыслового поворота предупреждали экзистенциалисты, а чуть раньше М. Хайдеггер, видевший сущность человека в способности, оказавшись в «просвете бытия», то есть в ситуации отрешенности от всего причинно-следственного, сугубо материального, выйти за их пределы и сделать свой выбор несмотря ни на что. Для этого нужна смелость, осознанность, преодоление эгоистичности, открытость вызовам мира. Включение в обусловленность может повлечь отказ от себя, от мышления, осознания. Ж.-П. Сартр в работе «Экзистенциализм — это гуманизм» указывает на один из существенных свойств человека — принятие во владение, в зону собственной ответственности своего существования, своих поступков, выборов, а вслед за этим и ответственность за весь мир. Еще один аспект человеческой сущности раскрыт Э. Левинасом. Философ предлагает и обосновывает в качестве ключевого фактора Другого. Отношения с другим человеком, их этическое основание, диалоги и взаимодействия есть условия понимания себя и мира. Так преодолевается эгоизм, заикленность на себе отдельного человека и человечества в целом. В этом же направлении мыслил и Э. Фромм, раскрывший два принципиально разных ориентира развития в емкой антитезе «иметь или быть». Данный выбор для каждого является элементом общего выбора человеческой цивилизации, от которой зависит существование всего живого на планете. Взаимозависимость проявления человеческого качества и истории мира глубоко раскрыта в трудах Тейяра де Шардена и В. И. Вернадского, посвященных ноосфере. В них сфера человеческого разума описана как часть ноосферы, напрямую влияющая на биосферу, преобразующая ее, управляющая мощными по обратному действию изменениями.

Все эти положения стали основанием осознания в конце прошлого века необходимости переориентации всего образования и профессионального образования в частности на гуманизацию и неразрывно связанную с ней гуманитаризацию — обогащением содержания образования достижениями гуманитарных наук. «Процесс гуманитаризации обращен к потребностям человека в общекультурном

и общегуманистическом смысле, направлен на преодоление технократического мышления, изменение смыслового центра мира — с мира природы на мир человека... Человек становится гуманитарным только тогда, когда соотносит себя с миром, обществом, другим человеком, с самим собой»¹. Особую значимость гуманизация образования приобрела в последнее время. По словам Б. С. Гершунского, «сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые все более явственно дают о себе знать. Ибо причиной их, в конечном счете, является сам человек, утративший способность активно противостоять Злу во всех его проявлениях, потерявший Веру в нравственные, духовные ценности Мира и Смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров и не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании»².

Согласно технократической парадигме в педагогике, обучающие усилия должны быть направлены на некоего усредненного человека. Именно поэтому обезличенная педагогическая практика сравнивается с фабрикой: «на входе» все природно-разные (что не есть хорошо), а «на выходе» все одинаково приспособлены для выполнения определенной социальной/производственной функции, причем в массовом масштабе. Позитивная сторона подобных результатов образования очевидна (массовое образование, количественный рост получивших высшее образование), негативная была явлена во время Второй мировой войны, в рациональной основе злодеяний фашизма. Нравственное развитие, укорененное в ценностях многовековой культуры, не было обеспечено в должной мере, позволяющей удерживать технологическое развитие от катастрофических для всего живого преобразований. Как писал один из деятелей отечественной гуманистической педаго-

¹ Журавлева О. Н. Гуманитарнообразная модель учебного содержания как средство формирования гуманитарности личности школьника // Интеграция образования. 2011. № 3. С. 51–56.

² Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М. : Пед. об-во России, 2002. С. 15.

тики О. С. Газман, требование гуманизации педагогического взаимодействия напрямую вытекает из категорического императива И. Канта: каждый представитель человечества — цель сам по себе и ни при каких условиях не может быть рассмотрен как средство.

Гуманизация образования в постперестроечной Россия началась со средней школы, в ходе четвертой школьной реформы. Она опиралась на десять базовых принципов, разработанных и одобренных еще в 1987 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования. Среди прочих были заявлены два взаимозависимых, взаимосвязанных принципа: гуманизации и гуманитаризации. Несмотря на то, что речь шла прежде всего о среднем образовании, эти принципы стали ориентиром развития на долгие десятилетия для всей системы российского образования, включая и его профессиональное направление. Актуальны они и сегодня для всех уровней образования. Обратимся к их интерпретации одним из идеологов преобразований, теоретика и практика Э. Д. Днепров. «Гуманизация образования — это преодоление основного порока старой школы — ее обезличенности, поворот школы к ребенку (мы понимаем это слово шире — к обучающемуся вообще), уважение его личности, достоинству, доверие ему, принятие его личностных целей, запросов и интересов. Это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей и дарований, для его самоопределения... Это органическое соединение в ребенке личностного и коллективистского начал, делающее для него общественно значимое личностно значимым... Гуманизация — ключевой момент нового педагогического мышления»¹. Понимание гуманитаризации было основано на отрицании сформировавшегося в последние десятилетия существования советской страны утилитарного подхода к человеку как элементу, винтику системы, на отрицании технократизма, на отрицании отказа от видения человека как целостности, составленной не только телесной и душевной, но и духовной составляющей. В данном контексте ориентир на гуманитаризацию должен был привести не только к увеличению удельного веса

¹ Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России. — М. : «Интерпракс», 1994. С. 64–65.

гуманитарных дисциплин в учебном плане. Данный ориентир должен был изменить само образовательное целеполагание путем включения в цели создание условий для развития человека, обладающего креативностью, критическим мышлением, ценностным видением мира и себя в этом мире. Первостепенную роль в реализации гуманизации и гуманитаризации должны играть педагогические работники.

Достигшего своего расцвета в перестроечную эпоху движение педагогики сотрудничества объединяло прежде всего учительство, затем преподавателей сферы педагогического образования. Принятие идеи гуманизации в профессиональном образовании было неизбежно, реализация — как нигде сложна. С одной стороны, в профессиональном образовании мы имеем дело с взрослыми людьми, поэтому, на первый взгляд, в нем нет нужды как-то «изошряться». Взрослый человек знает, зачем ему учиться (в идеале), обладает развитой волей (в идеале), так зачем какие-то приемы, методы? С другой, педагогическая антропология устами К. Д. Ушинского свидетельствует: если ты хочешь повлиять на человека, необходимо узнать его всесторонне и опираться на это знание в образовательном процессе.

Специфика взрослости как возрастного периода, рассмотренная нами при изучении основных положений андрагогики, определяет необходимость создания человекообразных условий, способствующих эффективному и результативному процессу профессионального образования. На результаты культурособразного личностного развития как цели образования влияют, как минимум, два антропологически обусловленных фактора: способ представленности общезначимого социокультурного опыта и характер социального объединения, в котором происходит его передача. Основываясь на данных положениях, рассмотрим практический аспект гуманизации профессионального образования.

Данное положение особенно важно в образовании людей, избравших профессии служения. В российской историко-культурной традиции, укорененной в христианстве, к ним отнесены учителя, врачи, воинство — по именам Христа (учитель, врачеватель, спаситель). К профессиям воинства относится и профессия полицейского: он спа-

сает людей от преступников, защищает слабых, восстанавливает справедливость, а также предотвращает противоправные действия.

Образование таких людей должно создавать условия для развития всех указанных выше начал целостного человека. Без нравственной основы невозможно стать защитником, спасителем-спасателем. Именно поэтому гуманизация — вневременной ориентир развития образования сотрудников органов внутренних дел. Однако следует отметить, что даже те преподаватели образовательных организаций высшего образования, которые приняли для себя задачу гуманизировать организуемую ими образовательную деятельность, зачастую не справляются с ней, т. к. стереотипы авторитарности, технократичности, оправдываемые в ведомственных вузах самой их направленностью, могут продолжать реализовываться на подсознательном уровне. (Вспоминается древнегреческий философ, ходивший по полису с фонарем и объяснявший это поиском Человека.) Взять на себя миссию быть человеком и воспитывать человека на любом предмете материала — сверхзадача современного образования всех уровней. Она не означает всепрощенчества и снижения требований. Она построена на уважении к способности каждого превзойти самого себя в ориентации на идеалы отечественной культуры, то доказано яркими ее представителями. Реализация гуманизации должна быть основана на системно-целостном подходе к преподаванию, предполагающем и соответствующее содержание, и методику, и позицию. Как указывает И. Ю. Алексашина, это возможно при условии рефлексивного осмысления педагогом «общей социокультурной ситуации... социальных перемен во всей противоречивости, проблемности, неизбежности этого развития; многостороннем видении проблем гуманизации образования: гуманитаризации его содержания, направленного на раскрытие системы "человек — природа — общество" на основе механизма проблемной интеграции; демократизации форм и методов обучения, направленного на установление диалога и сотрудничества... развитие креативности как условия самореализации личности; преобразование общих теоретических идей в конструктивные схемы решений и перевод их на язык практических действий, практических ситуаций педа-

гогической деятельности»¹. Не меньшей значимостью обладает и включение педагога в непрерывное образование в целях педагогического совершенствования, что позволит ему осуществлять проектирование и реализацию идей гуманизации высшего образования в конкретных условиях.

4.2. ОСНОВЫ ПРАКТИК ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обратимся к таким аспектам гуманизации профессионального образования, как способы организации и содержание образовательного процесса. Процесс предполагает деятельность участвующих в нем. Ее базисом в нашем случае являются идеи субъектности и взаимодействия. О взаимодействии мы размышляли в главе, посвященной андрагогике, обратимся к субъектности. В современных учебниках педагогики мы встречаем императивное утверждение субъект-субъектного подхода к организации образования, его противопоставление субъект-объектному подходу. Что это значит?

Во многих изданиях, посвященных вопросам отношений в образовательном процессе, мы встречаем понятие «воздействие». Оно и обозначает следующую расстановку «сил»: действие осуществляет знающий, компетентный субъект (педагогический работник). Действие осуществляется в отношении объекта — обучающегося. Деятельность обучающегося строго регламентирована и определена по содержанию и объему субъектом. При таком положении дел не формируется опыт ответственного выбора, осмысления личностного отношения к знанию, то есть происходит наращивание багажа сведений о предмете изучения. Для позитивных результатов формирования реального знания-понимания необходима реализация другого рода отношений — субъект-субъектных, партнерства, сотрудничества, то есть совместного труда по осмыслению изначально отчужденной от обучающегося теоретической информации. Такие отношения фикси-

¹ Алексашина И. Ю. Теоретико-методологические основы освоения учителем идей гуманизации образования в процессе повышения его квалификации : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. — СПб. : ИОВ РАО, 1997. С. 5.

руются в понятии «взаимодействие». За организационно-педагогические условия их возникновения при решении учебных задач отвечает компетентный участник — педагогический работник. Его обезличенная функция передачи информации и контроля ее запоминания обучающимися заменяется функцией координатора, модератора, фасилитатора взаимодействия.

Представление о сути этого противопоставления можно получить при знакомстве с документом 1988 г. — концепцией «Школа 88», в которой речь идет о школьной педагогике, с которой и начиналась гуманизация: «...подход к ученику как к "объекту" обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни. Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможностей самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утерял человеческий ориентир своей профессиональной позиции — личность ученика»¹. Такое положение дел обусловило и проблемы высшего образования. Специалисты отмечают в качестве основополагающей проблемы осуществления полноценной педагогической деятельности и в средней школе, и в высшей школе отказ современного педагога от принятия субъект-субъектных отношений.

Запрос общества к профессиональному образованию сегодня обязательно включает обеспечение условий для становления субъекта своей профессиональной деятельности. В этом «ключевую роль играют овладение целостным знанием, умение входить в существующие и строить новые профессиональные общности, умение субъективироваться в них и вырабатывать собственную позицию. Данные качественные характеристики имеют антропологический смысл и при

¹ Концепция общего среднего образования ВНИК «Школа». Концепция общего среднего образования АПН СССР // Учительская газета. 1988. 29 сент.

этом являются основными условиями успешного профессионального развития»¹. Остановимся на понятии «профессиональная позиция».

Н. М. Борытко, размышляя о подготовке будущих учителей, обратился к нему как инструменту исследования и проектирования профессионального педагогического образования. Предложенная им методология в полной мере может быть применена ко всем общественно значимым профессиям. Профессиональной позицией ученый назвал способ понимания себя в профессии. Опираясь на методологию П. Риккера об уровнях понимания, он выделил три аспекта формирования позиции: когнитивный, деятельностный и ценностный. Первый предполагает обучение (теоретическое и практическое), неразрывно связанное с эмоционально-ценностным и рефлексивным познанием. Второй определяется включенностью в профессиональную деятельность, которая активизирует осмысление собственной профессиональной роли. Третий связан с самоосознанием, в том числе осознанием ценностной основы собственной профессиональной деятельности.

Как должно быть организовано профессиональное образование и каковы должны быть составляющие его содержания, чтобы обучающийся в нем находил свое место в мире труда и утверждался в своем выборе в дальнейшем, то есть становился субъектом собственной профессиональной деятельности, осваивал профессиональную позицию?

Н. В. Бордовской обоснована концепция гуманитарного подхода к высшему образованию. Данная ориентация должна быть актуальной от проектирования содержания до организации образовательной среды, нацелена на развитие гуманитарного мышления обучающегося. Специалист подчеркивает значимость опоры в деятельности субъектов образования на их личный опыт, реализацию рефлексивных технологий, направленных на смыслообразование; индивидуализацию методов и форм, последовательности и сроков освоения программ в процессе обучения. Таким образом, коль скоро мы ориентируем развитие образования на гуманитаризацию и гуманизацию, содержание, технологическая и средовая составляющие процесса образования должны соответствовать принятой миссии. Все составляющие данно-

¹ Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Указ. соч. С. 369.

го процесса должны быть ориентированы на развитие субъектности обучающегося. Остановимся на данной позиции подробнее.

Субъектность предполагает свободу и ответственность. «Человек только тогда автор своего поступка, своей жизни, когда он принял на себя ответственность, сопряженную с ним, а не ушел от нее, следуя автоматизму причинно-следственных связей. Чтобы быть автором своей жизни, нужно иметь к ней отношение, как к произведению, то есть целому, обладающему смыслом»¹. Поэтому гуманизация профессионального образования неразрывно связана с предоставлением обучающемуся свободы выбора: образовательной траектории, преподавателя, наставника, предметов (сообразно стандартам), методов обучения. В нем нарабатывается опыт свободы и ответственности, авторский опыт.

Субъектность неразрывно связана с характеристикой отношений участвующих в образовательном процессе, то есть реализацией либо человекообразного, субъект-субъектного взаимодействия, либо технократического, субъект-объектного отстраненного воздействия. Этот аспект проблематизируется в дискуссии о равноправии обучающего и обучающегося. Вот один из вариантов объяснения: «Равноправие участников педагогического процесса означает лишь то, что ученик может и должен (а педагог ему поможет) чувствовать себя личностью, не бояться и уметь высказать свое мнение (и не бояться его развивать и менять). Даже экзамен может вместо пытки быть удовольствием, средством самореализации, диалогом равных (один из которых знает больше, умеет больше)... Нередко случается, что ученик может натолкнуть преподавателя на новую, интересную мысль, особенно в области, где все «достаточно ясно»².

Важно, чтобы в учебной группе складывались отношения сообщества. Сообщество (событийное) в философии традиции — среда передачи от поколения к поколению способа жизнестроения конкрет-

¹ Ермолаева М. Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования. — СПб. : СПбАППО, 2010. С. 34.

² Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник. — М. : ВЛАДОС-ЭКСПРЕСС, 2006. С. 336.

ного народа. Для этого необходима ситуация личной встречи — встречи личностей, в которой происходит самоопределение человека в мире ценностей и деятельности. определяет Гуманитарно-антропологические свойства сообщества определяются следующим образом. Уникальные отношения, являющие себя в сообществе, дают возможность участнику понять значимость другого. Это не означает, что все участники размышляют «в одну сторону», но каждое мнение, каждый выбор важны. Сообщества живут благодаря синхронизации жизни в них, у его участников есть общие (не идентичные) представления о прошлом и будущем. Главный социально значимый «продукт» деятельности сообществ — формирование и трансляция доверия, установление межпоколенной преемственности. Личностно значимый «продукт» сообщества — побуждающая к развитию и общезначимой совместной деятельности коммуникативная среда. Исследователи указывают на основания сплоченности в сообществе: общие ценности, традиции, опыт и совместно преодолеваемые трудности, доверие и связанное со всем этим желание быть в сообществе, оцененное как «я хочу взаимодействовать с этими людьми». Поэтому сообщество рассматривается как гуманитарно-антропологическая форма объединения для образования.

Неслучайно актуальным сегодня становится феномен «обучающегося сообщества». В силу искреннего интереса к знанию, общению с участниками, высокой образовательной мотивации, самоорганизационных умений такая форма объединения в целях образования обладает высоким развивающим потенциалом как в области личностного, так и социального развития. Реализация такой формы возможна при использовании методик неформального образования.

С проблематикой обучающихся сообществ связана тема поддержки субъектности, самостоятельности, а вместе с ними и тьюторства. Вот как описывает историю его возникновения основоположник данной практики (реальной антропопрактики) в России Т. М. Ковалева, усилиями которой возникла и развивается Межрегиональная тьюторская ассоциация: «Возникло тьюторство в Европе в XI–XII веках в том момент, когда университеты, выросшие из монастырей, стали

открытыми общественными институтами наднационального толка. В Оксфорд, например — один из университетов Доминиканского ордена — для занятий науками съезжались молодые монахи со всей Европы. Университетские корпорации того времени были автономны и юридически, и экономически, а обучение с сегодняшней точки зрения было на редкость вольным: студент сам решал, какие предметы изучать и курсы какого профессора слушать. Университет предъявлял требования только на экзамене. Собственно, и границу между школярами и преподавателями было провести достаточно сложно: бакалавр был с одной стороны преподавателем, а с другой учеником, все они были лицами духовного звания и часто одного возраста. Многие студенты, получив степень, но не получив должности, предпочитали оставаться в университетах. Их стали называть *tutors*, коллегии их содержали в обмен на присмотр над определенным числом школяров — помощь в занятиях, быту, организация досуга, воспитание. А к XVI–XVII веку позиция тьютора настолько «обросла» образовательными функциями (он вместе со студентом определяет, какие занятия посещать, вместе они составляют план обучения, он готовит студента к экзаменам) и функциями морального наставника, что официально призналась частью английской университетской системы и постепенно вытеснила профессорскую позицию, лекционная форма стала дополнением к тьюторской»¹. Фактически это способ поддержки обучающегося в его стремлении пройти собственным индивидуальным образовательным путем, путем становления субъектности, позиции. Т. М. Ковалева так определяет тьюторское сопровождение обучающегося (тьюторанта): «Это движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою персональную индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных пу-

¹ Ковалева Т. М. новая, с тысячелетней историей. URL: <https://www.thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/novaya-s-tysyacheletnej-istoriej/> (дата обращения: 11.02.2023).

тей, при необходимости оказание помощи и поддержки»¹. Сегодня в МГПУ открыта магистерская программа для тьюторов, в некоторых российских школах уже имеется штатная единица тьютора. Развивается отечественный опыт тьюторской поддержки в образовательных организациях высшего образования. Практика показывает, что тьютор в высшей школе «должен владеть организационными навыками работы, системным и стратегическим мышлением, психологической подготовкой, благодаря чему, он может ”увидеть” специфику индивидуальных психических особенностей того или иного учащегося. Тьютор должен обладать широкими знаниями в области научной специальности, которые позволяют оценить возможности и склонности обучающихся в освоении образовательной программы»².

Развитие гуманной, гуманитарной личности требует особого содержания образования. Какие знания можно считать гуманитарными? Это не только знания социокультурной области — такая характеристика отчасти формальна. Гуманитарность им придает личностный смысл, приобретаемый человеком в переживании, размышлении, рефлексии, то есть в условиях как бы «примеривания на себя», ведущих в конечном итоге к самоопределению по отношению к предлагаемой информации. Простая трансляция, обозначенная М. Монтенем метафорой наполнения пустого сосуда напротив дегуманизирует и сам процесс образования, и знания. Вне диалога, вне занятия позиции по отношению к новому человек делается формально осведомленным, но никак не знающим.

4.3. ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Итак, гуманизация профессионального образования предполагает максимально возможную обращенность к человеку, готовому включиться в определенную трудовую деятельность, понимаемому

¹ Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю. и др. Профессия «тьютор». — М.-Тверь : «СФК-офис». С. 33.

² Романова Е. А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 4-3 (58). С. 53–55.

как развивающаяся целостность. Гуманистический подход видит в идеале профессионала норму, то есть задает предельную планку развития человека, в своей деятельности приносящего общественную пользу и в этом самореализующегося.

Как отмечалось выше, профессия полицейского относится к профессиям служения, для которых важна обращенность к Другому, готовность ему помочь. Для принятия этого постулата как личной ценности необходимо создание условий для его осмысления, ценностного самоопределения, в прямом смысле освоения в образовательном процессе, придания обезличенному знанию личностного смысла. В этом и состоит гуманизация и гуманитаризация профессионального содержания знания. Если довольствоваться только информационной составляющей знания, не работать с ценностным основанием его применения, риск технократизма, формализма, «бездушия» растет в геометрической прогрессии, что несет общественную опасность деятельности полицейского. На гуманизацию как приоритетный ориентир указывала Г. А. Стрюкова в диссертационном исследовании «Гуманистический потенциал воспитательной системы суворовского военного училища» (2002 г.), отмечая, что ориентир на гуманизацию в развитии определяет кардинальный пересмотр идейной основы образования, возвращение на новом уровне к целеполаганию, технологическому оснащению процесса. Актуальность гуманизации в ведомственных образовательных организациях, о которой в педагогическом сообществе говорят и пишут последние двадцать лет, обусловлена развивающим действием сообразных ей отношений в коллективе, который имеет существенную специфику: приоритет функционально-ролевого типа межличностных связей, несущих риск субординационного синдрома (крайне формализованной субъект-объектной позиции начальствующего состава и педагогических работников, являющейся образцом для трансляции от старшекурсников к младшекурсникам). Определение ориентира на гуманизацию является демонстрацией преимущества проектирования образовательного процесса в военизированных образовательных организациях, о чем свидетельствует исследование А. В. Гаврилина «Развитие тео-

рии и практик гуманистических воспитательных систем в отечественной педагогике».

Как пишет И. Д. Анисимова, система высшего юридического образования в МВД России нацелена, прежде всего, на человека знающего (то есть выполняющего приказы и распоряжения), а общество ожидает человека понимающего (других людей, человеческого бытия в целом, то есть умеющего творчески подойти к решению задачи, помочь нуждающемуся, не нарушив закон). «Каждый специалист, в частности, сотрудник органов внутренних дел, должен уметь видеть свое место в системе, осознавать последствия своих действий, понять, что конечной целью его деятельности является человек, его благополучие»¹. Таким образом, в центр учебно-воспитательного процесса должна быть поставлена личность обучающегося, системообразующим компонентом процесса должно стать профессиональное воспитание, теоретические основы, методы и формы которого отнюдь не просты. Однако при очевидности данного положения оно сложно реализуемо. Значительная для обеспечения результативности данной задачи часть педагогических работников образовательных организаций высшего образования МВД России не имеет должного педагогического образования, опыта организации процесса освоения профессиональных ценностей, адекватной современной психолого-педагогической теории.

Сообразными профессиональным ценностям труда полицейского являются системно-деятельностный, личностно-социоориентированный, аксиологический и гуманитарно-антропологический педагогические подходы. Остановимся более подробно на последнем. Как указывалось выше, для подготовки к профессиям служения необходимо создавать организационно-педагогические условия развития потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер жизнедеятельности человека, удержания в содержании образования высших смыслов бытия. Идея неразрывного единства и взаимозависимости культуры, со-

¹ Анисимова И. Д. Пути реализации гуманистической направленности обучения в юридическом вузе системы МВД // Известия Самарского научного центра РАО. 2009. Т.11 (4). С. 573.

циальности и личности являются основанием для определения данных условий. Ценности в специально организованном процессе предъявляются извне и осваиваются внутренним миром человека поэтапно: сначала их надо предъявить, затем активировать рефлексия, создать условия для включения в сообразные предъявляемым ценностям отношения и формирования сообразного опыта деятельности. Так соблюдается последовательность разворачивания онтологически укорененного процесса становления родовых способностей человека: узнавание — рефлексия — переживание — самоопределение — деятельность. Как пишет идеолог данного подхода В. И. Слободчиков, данная методология удерживает «всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях (то есть в социальных отношениях и в стремлении к совершенствованию). В антропологически ориентированном образовании речь должна идти не о формировании разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, а об образовании самого человека, о становлении в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека — как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими»¹.

По мнению Ю. В. Сенько, любое занятие в высшей школе «не только фрагмент педагогической действительности, педагогическое событие, но и *со-бытиё, совместное "проживание"* — не «отбывание» — двух (и многих) *индивидуумов в горизонте личности*. Смысл, как личностное отношение участников процесса образования к усваиваемому содержанию, существует только «на рубеже двух сознаний», как отношение между ними. Поэтому развертывание обучения на основе диалога способно гуманитаризировать процесс профессионального образования, вносит в него гуманитарные, т. е. человеческие, основания. При этом воздействие преподавателя на студента замещается их *личностным* (и в этом плане равноправным) *взаимо-*

¹ Слободчиков В. И. Русская классическая школа — школа антропологической практики // Наука и школа. 2014. № 5. С. 21–30.

действием. В диалоге с Другим происходит самоопределение, саморазвитие и преподавателя, и студента, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимобразования и сотворчества. Они оба становятся соавторами и героями драмы, разворачивающейся на сцене образования»¹. Такое событие участников диалога о предмете профессиональной деятельности создает уникальную возможность становления человека профессий служения, настроенных на понимание. Ю. В. Сенько осмыслил вариант такой гуманизации образовательного процесса в концепции педагогики понимания.

Условия для гуманизации создают антропопрактики — практики культивирования родовых способностей человека. К их числу относятся педагогические мастерские, диалог с культурными концептами, встреча с персонифицированными идеалами культуры. Их результативность определена соблюдением онтологически обоснованных условий осуществления смыслообразующих процессов в субъективной реальности — внутреннем мире личности.

Антропопрактики имеют инвариант, который опишем как технологическую оставляющую. Они создают организационно-педагогические условия для зарождения личностных смыслов, которые и будут культуросообразно ориентировать мотивацию. Они акцентируют не только результат (построение своего знания, смысла), но и сам процесс (человек осваивает ключевое для самосовершенствования умение осознанного выбора ориентира деятельности). Запуск смыслообразования в субъективной реальности человека происходит в пространстве совместно-распределенной деятельности — событийной общности, активирующей рефлекссию. Сложность решаемой задачи определяет принципы организации педагогического взаимодействия. К ним относится природо- и культуросообразность, принятие ценностно-смыслового равенства сторон взаимодействия, создание ситуации свободы выбора, опора на жизненный опыт обучающегося, соблюдение «личностной дистанции» (делегирующее права

¹ Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. С. 20.

вступать или не вступать в диалог), признание права на ошибку, безоценочность. Главное в технологической составляющей антропопрактик — занятие педагогом гуманистической позиции, принятие идеи ценностно-смыслового равенства, высокая гуманитарная культура. Этот аспект позволяет говорить о такой составляющей в организации антропопрактик, как педагогическое искусство. Впрочем, все, что относится к гуманистически ориентированному воспитанию, таковым и является. Практика доказала результативность данного метода в части формирования так называемого «живого знания» (личностного, пережитого, диалогичного, позволяющего проявиться «моему смыслу»). Именно личностный смысл позволяет воспринимать историю своей Родины как свою, делает истории жизни выдающихся соотечественников ориентирами жизнестроительства.

Отечественная методика *педагогических мастерских* появилась в результате творческого осмысления технологии общественно-педагогического движения «Новое образование» (А. Бассис, Г. Башляр и др.). По определению отечественных специалистов — признанных мастеров данного метода (Н. И. Белова, Е. О. Галицких, М. Г. Ермолаева, И. А. Мухина, А. А. Окунев, О. В. Орлова), педагогическая мастерская — реализация подлинного педагогического взаимодействия в самой возвышенной его форме, когда встречаются Мастер и Ученик, а целью их встречи является совместное творчество, совместное понимание, переосмысление важнейших смыслов культуры. Для реализации такой сложной цели разработана технологическая конструкция. Коротко опишем ее.

Этапность проведения мастерской такова: во время **индуктора** при работе с ассоциациями по поводу предъявленного слова/предмета искусства/вещи, имеющих культурную историю, активизируется творческая деятельность, обращенность к собственному опыту. На мастерскую выносятся «понятия-якоря» в какой-либо предметной области, работа с которыми позволяет выйти на ее глубинные идеи. **Деконструкция** предполагает работу с разнообразным материалом (текстом, красками, природными материалами), она выводит человека из «бытовой области», уводя в многомерный мир смыслов.

Реконструкция нацелена на создание текста, рисунка, поделки, отражающих результаты внутренней работы, которую запустил предыдущий этап. Эти результаты творчества предъявляются и обсуждаются в группе во время **социализации**. Завершает процесс **рефлексия**: что я сегодня пережил, почему, что для меня стало важным?

Немного иной ход в работе с опытом, хранимым историко-культурной традицией, предлагает методика диалога с культурными концептами (Н. Л. Мишати́на). Она основывается на методологии таких ученых, как В. С. Библер, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, В. В. Колесов, Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов, М. Хайдеггер. Основная идея — использовать воспитательный потенциал культурных концептов при работе с языковой личностью обучающегося. Под концептом понимается «вербально выраженная содержательная единица языка, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка»¹. Суть методики состоит в координации всех уровней владения языком (вербально-семантического, лингвокогнитивного/тезаурусного, мотивационно-прагматического), что позволяет активировать становление индивидуально-ценностной картины мира, отражающейся в осознанном выборе языковых средств в речи. Работа с концептом (например, «родина в русском языке», многомерно отраженная в произведениях поэтов и писателей) формирует языковую картину мира, что, следуя логике метафоры М. Хайдеггера «язык — дом бытия», выводит на идеалы культуры. Этапность работы в данной методике сходна с предыдущим вариантом. Обучающимся предъявляются тексты культуры, освещающие разные аспекты феномена культуры, который хранится концептом. В ходе полилога выявляются идеалы, лежащие в основе концепта, формируется и публикуется личностная позиция по отношению к ним. Появляющийся в результате текст обучающегося отражает зарождающийся/развивающийся личностный смысл.

¹ Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингво-концептоцентрический подход : монография. — СПб. : Наука, 2009. С. 18.

Методика встречи с персонифицированными идеалами культуры основывается на мотивационном потенциале историй жизни героев — людей разных эпох, выбор которых в сложной ситуации стал эталоном, хранимым в культуре. В ее арсенале типологический ряд персонифицированных идеалов отечественной культуры разных эпох («былинный герой», «христианин», «гражданин», «коммунист»). Методика описывает последовательность этапов предъявления юношеству этих историй, оживляющих смысло-жизненные ценности российской культуры. Первый этап — «Встреча». Название отражает специфику: взаимодействие разворачивается как событие личной встречи (М. М. Бахтин, О. Больнов, М. В. Захарченко), происходящее не только напрямую, но и дистантно (с персонифицированным идеалом культуры — личностью прошлых эпох). Для того чтобы диалог по поводу «истории жизни» персонифицированного идеала культуры сбылся, необходимо обеспечить обучающимся добровольное вхождение во взаимодействие, заинтересовать их содержанием. Интерес вызывает альтруистический, нестандартный для современности выбор конкретного героя в ситуации, резонансной для возрастного периода, к которому относится аудитория (принцип природосообразности). Наличие эмоционального подъема, заинтересованности свидетельствует об активизации процессов ценностно-смысловой сферы личности. Этап «рефлексивное переживание» в полилоге обсуждения предъявленной ситуации и выбора героя нацелен на рефлексии каждым взаимодействием и позиций других участников, и собственной позиции. Создается своеобразная «система зеркал» рефлексии участников события. Так выбор героя выходит из плоского «хорошо/плохо», обретает важные многоаспектные характеристики благодаря разворачиванию спектра проговоренных личностных смыслов. Рефлексия «активируется» переживанием критической экзистенциальной ситуации, разворачивающейся в «истории жизни», и культуросообразного варианта выхода из нее. Этап «ценностное самоопределение» не ограничивается жесткими временными рамками. Действие протекает в субъективной реальности участников. Оно заключается в осмыслении культуросообразного варианта решения смысло-жизненных про-

блем (история жизни героя) — своеобразной «сверке часов» с идеалами культуры в ситуации предполагаемого жизненного выбора (своеобразное примеривание на себя хранимого в культуре выбора). Результат — собственная ценностная позиция субъекта, сформированная в рефлексии личностных смыслов других участников взаимодействия, их реакции на позицию субъекта. На данном этапе создаются и «публикуются» (как устно, так и письменно — по желанию автора) «встречные» тексты. В результате у участников образуются личностные смыслы, формируется личностное отношение к вариантам решения смысло-жизненных проблем — определяется ценностная позиция.

Определим место перечисленных антропопрактик в «методическом портфеле» ведомственной образовательной организации высшего образования. Воспитание осуществляется в интегрированном образовательном процессе (условно «первая половина учебного дня») и во внеучебной работе («вторая половина учебного дня») и нацелено оно на выпуск в реальную жизнь сотрудника органов внутренних дел. Специалисты в данной области конкретизируют результат образовательного процесса в данном аспекте как «разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота»¹. Для организации эффективного воспитательного процесса в ведомственной системе образования определены пять направлений: патриотическое, профессиональное, правовое, нравственно-этическое и эстетическое. Антропопрактика — онтологически укорененный метод, нацеленный на цельного человека, что позволяет использовать его во всех направлениях воспитательной работы как «первой», так и «второй» половины учебного дня (см. табл.1).

¹ Педагогика высшей школы / под ред. А. А. Кочина. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, «Р-КОПИ», 2017. С. 184.

Таблица 1

Потенциал антропопрактик в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций высшего образования системы МВД России

Вид антропо-практики	Место и роль антропопрактики в воспитательной работе учебного дня		Риски использования
	первая половина	вторая половина	
Педагогическая мастерская	Любая предметная область; осмысление проблематики курса/темы, формирование личностного смысла содержания образования	Клубная деятельность, деятельность сообществ культурных центров, музейных формирований. Наставничество. Проектная деятельность	Наличие у педагога/специалиста сформированной гуманистической педагогической позиции, принятие им идеи педагогического взаимодействия (в противовес воздействию). Увеличенные временные затраты для подбора материалов для занятия, создания сценария. Необходимость социально-психологического изучения целевой аудитории. Принятие факта отсроченного результата воспитания в силу нелинейности процессов внутреннего мира личности
Диалог с культурными концептами	Любая предметная область; работа с терминологическим аппаратом темы/курса		
Встреча с персонифицированными идеалами культуры	Любая предметная область в части предъявления знаменитых представителей профессии как носителей эталона «настоящего человека/ профессионала»		

К гуманизации профессионального образования сотрудников органов внутренних дел однозначно отнесем их сопровождение освоения ими способов самообразования.

Независимо от исторической эпохи человек проходит одним путем преодоления возрастных кризисов, отвечая либо не отвечая на важнейшие вопросы о смысле жизни, выборе профессионального пути, семьи, ценностных ориентиров. Отечественная культура ориентирует профессиональную сферу триадой ценностей «предстояние — призвание — служение». На этапе предстояния человек осознает наличие культуры, хранящей эталоны жизненных выборов, запечатленных в деяниях славных предков, многовековые традиции, ориентирующей на поиск того места в социальном мире, в котором он сможет и самореализоваться, и принести пользу другим. Это осознание помогает ему найти (пусть и не сразу) это место в повседневности и в бытии одновременно, поэтому и этап именуется «призванием»: общий мир зовет человека потрудиться. При совпадении личного удовлетворения исполнением призвания и реализацией общественной пользы в труде открывается путь служения, не измеряемый «материальным довольствием». Принятие данного варианта самоосуществления, сбывания человека и есть для российской культуры истинный результат образования. Именно эта идея лежит в основе определения воспитания А.С. Хомяковым, рассматривавшим его как «приуготовление» потомков к принятию из рук предков своей Родины, завершение начатых ими трудов на ее благо. Данное смысловое поле как нигде актуально в образовательном пространстве системы МВД России.

Контрольные вопросы

1. В философии образования гуманизация образования связана с созданием условий для достижения человеком блага. Прокомментируйте данное положение.
2. В чем состоит актуальность обращения теоретиков и практиков к идее гуманизации в современной социокультурной ситуации?
3. Почему в специальной литературе указывается на взаимосвязь гуманизации и гуманитаризации?

4. Каковы пути гуманизации профессионального образования?
5. Что дает основание специалистам констатировать нерешенность проблемы гуманизации отечественного образования?
6. Почему гуманизация образования в образовательных организациях системы МВД России является традиционным ориентиром?
7. Какие воспитательные задачи решаются антропопрактиками?

ГЛАВА 5

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

5.1. Непрерывность как внеисторический ориентир развития образования. Виды непрерывного образования.

5.2. Принцип непрерывности в области профессионального образования.

5.3. Непрерывное профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел.

5.1. НЕПРЕРЫВНОСТЬ КАК ВНЕИСТОРИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ВИДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В специальной литературе при использовании понятия «непрерывное образование» может иметься в виду, как минимум, три объекта исследования. Первый — принцип, основополагающее требование современности к организации процесса, системы образования. Вторым — процесс непрерывного образования личности, позволяющий выстраивать индивидуальный образовательный путь длиной в жизнь благодаря актуализации разных видов триады непрерывности. Третий — система непрерывного образования, формируемая учреждениями, организациями, образовательными программами на основе принципа преемственности. Такую систему проще выстраивать в определенном ведомстве, нежели в стране в целом. Далеко не все развитые страны могут похвастаться наличием такой системы. В целом система непрерывного образования в Российской Федерации находится сегодня в стадии формирования, в процессе установления взаимодействия, взаимодополнения образовательных предложений разных социальных институтов, которое позволит всем и на любом жизненном этапе выстраивать свой индивидуальный образователь-

ный путь в соответствии с потребностями и интересами. Мы располагаем описаниями непрерывного педагогического образования в области подготовки педагогов, экономистов и т. п. Система МВД России в этом ряду не является исключением.

Принцип непрерывности образования неразрывно связан с осознанием роли образования в жизни взрослого. Сегодня в любом учебнике по педагогике, в любой статье, посвященной актуальным проблемам экономики, промышленности, государственного строительства в целом, встречаются указания на человеческий потенциал страны как фундамент ее развития. Сохранение и приумножение человеческого потенциала на системной основе происходит в образовании, непрерывность которого является системообразующим параметром. Охват взрослого населения всеми возможными видами непрерывного образования является одним из значимых индикаторов социально-экономического развития страны.

В историческом аспекте непрерывность описывается, с одной стороны, как идея, отраженная во всех культурах человеческой цивилизации в пословицах, афоризмах (например, до смерти учись, до гроба исправляйся; не учись до старости, а учись до смерти; век живи — век учись), с другой, как своеобразная квинтэссенция заказа западных промышленников 60-х гг. прошлого века системе образования. В то время наиболее ясным стал колоссальный разрыв между полученными в ней знаниями и требованиями к работникам на производстве, которое стремительно развивалось за счет высокого уровня инновационных технологий. Историческим стал форум ЮНЕСКО 1965 г., на котором П. Лангранд (P. Lengrand) представил концепцию непрерывного образования (Lifelong Education). В СССР эта концепция получила поддержку как ученых, так и политиков. Известен исторический факт утверждения в 1989 г. «Концепции непрерывного образования», реализовать которую по известным причинам не удалось. Аналогичная участь постигла концепцию непрерывного образования взрослых, проект которой активно обсуждался специалистами в области образования взрослых в 2015–2016 гг. Таким образом, остается верным положение, высказанное классиком отечественного обра-

зования взрослых академиком АПН СССР В. Г. Онушкиным в 1995 г.: «Пока что он (термин непрерывное образование) отражает не столько утвердившуюся в жизни реалию, сколько идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику с тем, чтобы повысить ее социальную эффективность, то есть сделать ее более соответствующей логике развития человека, и его интересам на различных стадиях жизненного цикла»¹.

К концу XX в. в Европе окончательно сформировалось представление о его институтах, видах, программах; стала узнаваема аббревиатура LLL (Life Long Learning — обучение на протяжении всей жизни). В 2001 г. в Европейском союзе появилось общее понимание данного термина, согласно которому так обозначают «учебные действия, реализуемые на протяжении всей жизни, имеющие цель расширения знаний, умений, компетенций для достижения личной, гражданской, социальной, трудовой занятости человека»². Важно, что в концепции непрерывного образования «лестница» уровней образования не является «несущей конструкцией», поскольку они (уровни) относятся только к формальному образованию.

Данные изменения обусловили постановку перед педагогикой прикладной задачи: выявить ресурсы восполнения постоянно возникающих компетентностных дефицитов человека. Эта задача была решена предложением Ф. Кумбса и М. Ахмета, обобщивших многие теоретические и исторические наработки предшественников начала XX в. (Э. Линдемана, Б. Йексли, Д. Дьюи, М. Ноулза и др.) в триаде, раскрывающей виды непрерывного образования. С помощью конструкта «формальное — неформальное — информальное образование» и принципа их взаимодополнения специалисты получили возможность описать непрерывность как процесс, выявить способы получения взрослыми новых знаний.

¹ Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб. : ИОВ; Воронеж: ВИПКРО, 1995. С. 94.

² Классификация учебной деятельности (КЛД). Руководство Евростата. Офис публикаций ЕС. Люксембург, 2016. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

В отечественной педагогике сложилась своя (отличная от международной) практика толкования терминов триады непрерывности; получилось согласовать только понимание формального образования. Отметим сразу, что данные термины в русском языке являются кальками с англоязычных терминов и изначально не несут оценивающей коннотации (то есть «формальное» не означает «формализованное», «псевдообразование»). Это «программа или курс, по завершении которых у лица возникает определенная совокупность законодательно установленных прав. В частности, право заниматься оплачиваемой профессиональной деятельностью по профилю пройденного курса, занимать более высокую должность, поступать в учебные заведения более высокого ранга. Основанием для их предоставления служит диплом или иной сертификат государственного установленного образца»¹. Формальное образование решает важнейшую задачу в непрерывном образовании и реализуется в организациях, имеющих право на образовательную деятельность: так передаются важнейшие знания, формируются компетенции с последующим контролем качества результата, которое и подтверждается для всего общества в итоговом документе установленного образца. То есть государство берет на себя ответственность за уровень подготовленности работника, поэтому и выставляет требования к стандартизации, регламентации процесса формального образования.

А. Роджерс в 70-х гг. прошлого века выделил несколько подходов к пониманию сущности феномена неформального образования (экстра-, анти-, пара-, интраформальные подходы). Мы определяем неформальным образованием, согласно классическому определению Ф. Кумбса и М. Ахмета, организованный за пределами традиционных образовательных организаций процесс, максимально ориентированный на запросы обучающихся, адаптированный к условиям их жизнедеятельности и не предполагающий выдачи итогового документа установленного государством образца. Неформальное образование напрямую связано с самоорганизацией сообществ взрослых, желающих узнать что-то новое, научиться чему-либо, «прокачать» какие-то

¹ Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Указ. соч. С. 192.

нужные «здесь и сейчас» навыки. Зарождение самоорганизующихся сообществ образования взрослых обусловлено невозможностью удовлетворить появившуюся потребность — в творчестве, общении, образовании, передаче собственного опыта — в традиционных учреждениях. Ответом на данный вызов и становятся спонтанно возникающие благодаря инициативе активных граждан феномены объединений, высокая образовательная мотивация участников которых определяет устойчивый интерес ученых и практиков к методикам, используемым в них. Однако формализованное перенесение данных методик в практику формального образования малопродуктивно: из-за максимальной обращенности на запросы участников, императива учета особенностей жизнедеятельности взрослого (жесткий тайминг и ограниченность в пространственном перемещении), объединения на основе свободы выбора (участников, лидера, места, времени и т. п.) такое сообщество имеет цикл жизни, определенный достижением самостоятельно поставленной участниками цели. Регламентация формального образования не предполагает учета всех указанных факторов. Неформальное образование имеет глубокие исторические корни, генетически связано с традиционным образованием, в котором на первое место выходят не теоретические положения, а демонстрация опыта, практикоориентированность, методика передачи техники выполнения какого-либо действия от мастера к ученику.

Информальное образование, согласно позиции, сформулированной В. Г. Онушкиным, — спонтанное — отличается отсутствием структурированности, регламентации и не имеет осознанных целей. Это «процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний, умений, протекающий... в ходе повседневной жизнедеятельности человека, через общение, чтение, посещение учреждений культуры, учение на своем опыте и опыте других. Не имеет атрибутов педагогической формы¹». Информальное образование выполняет функцию ориентации в информационном пространстве, просвещения. Следует отметить, что в статьях на данную тему можно встретить иное толкование данного термина, синонимичное термину «нефор-

¹ Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Указ. соч. С. 68.

мальное». Однако такой подход разрушает архитектуру триады непрерывности, раскрывающуюся в указанных выше понятиях и объединенную принципом взаимодополнения. Она (триада) позволяет описать механизмы образования, выявить методические отличия, установить специфику вариантов узнавания нового.

Также отметим дискуссионность недавно зародившейся в педагогике тенденции проектирования управления информальным образованием. Так в диссертации А. В. Окерешко применительно к непрерывному образованию педагогов предложено понимание информального образования как «индивидуальной познавательной-рефлексивной деятельности педагога (не обязательно носящей целенаправленный характер), направленной на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования»¹. Информальное образование при этом предлагается различать по видам — осознанному и неосознанному, к нему автором отнесены: «учение по методу проб и ошибок; стихийное или осознанное самообразование; современные информационные технологии, СМИ; искусство; выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста; общение; путешествия; физическая активность»² и т. п. В разработанной автором рефлексивной модели стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации содержанием одного из блоков определено «обоснование процесса самоконструирования педагогами индивидуального маршрута информального образования в контексте своего личностно-профессионального развития»³.

С одной стороны, основываясь на устоявшемся понимании, сутью информального образования называют «здесь и сейчас» интерес к случайно узнанной информации, который может определить осознание как ее неактуальности, так и важности, побуждающей возоб-

¹ Окерешко А. В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации : автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Великий Новгород, 2016. С. 9.

² Там же.

³ Там же.

новить образование удобным способ, включившись в формальные либо неформальные практики. С этой позиции спонтанность определяет информальное образование как относящееся к области так называемой «частной жизни», его содержательное наполнение полностью зависит от широко понимаемой социокультурной среды. Гуманистически ориентированное представление о непрерывности образования, оставляя за человеком свободу выбора, определяло единственно возможным вариантом вмешательства государства в эту область частной жизни просветительство, поскольку в противном случае увеличиваются риски воплощения в действительность антиутопий Е. Замятина «Мы», или Д. Оруэлла «1984». Стремление управлять всеми подпроцессами в непрерывном образовании не оставляет пространства для личностной самоорганизации как основы развития субъектности, реализации творческого начала.

За пределами триады непрерывного образования остается еще один важный ресурс — самообразование. В России этот вид непрерывного образования, к сожалению, не вызывает должного интереса. По данным НИУ «ВШЭ», «у современного российского населения почти отсутствует навык самостоятельного приобретения квалификаций путем целенаправленного самообразования. В результате даже доступность, например, широкого спектра образовательных онлайн-ресурсов не приводит к появлению у населения компетенций, необходимых для положительных профессиональных и карьерных изменений»¹. («В России самообразованием занимается в среднем 20–25 % взрослых в возрасте 25–64 лет, тогда как в Норвегии, Австрии, Швеции этот показатель более 70 %»².) Указанные сложности связаны с зависимостью умения самообразования с навыками самоорганизации. «На индивидуальном уровне самоорганизация — интегральная совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенная

¹ Век живи — век учись: непрерывное образование в России : монография. С. 17.

² Бондаренко Н. В. Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. М. : НИУ ВШЭ, 2017. № 5 (104). <https://iz.ru/news/719297> (дата обращения: 12.02.2023).

в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. Это показатель личностной зрелости. Самоорганизация может быть выражена в разной степени. Первым признаком высокой самоорганизации следует считать активное самосознание себя как личности. И если процесс самовоспитания преимущественно направлен в будущее, то самоорганизация предполагает, что этот процесс происходит в настоящее время»¹. Обратимся к характеристикам феномена самообразования.

В теории образования взрослых под самообразованием понимается образовательная деятельность, которая может иметь разную степень систематичности, ее сутью является самостоятельное ознакомление с содержанием какой-либо области знания, значимым «здесь и сейчас», зачастую практикоориентированным, позволяющим решить его жизненную проблему. При этом самообразование может быть полностью автономной деятельностью, а может сопровождаться консультацией специалиста из указанной области (выше мы описывали позиции тьютора и тьюторанта). Самообразованием взрослого требует определенного уровня развития интеллектуальных умений, воли, наличие установки на учебную деятельность. Роль самообразования сложно переоценить. Оно рассматривается специалистами как связующее звено, переходный подготовительный этап между стадиями прохождения индивидуального образовательного пути, разрозненными в силу сложности и многозадачности жизни взрослого человека.

Сразу стать субъектом своего образования невозможно. Нужно пройти своеобразную лестницу, определенные этапы становления субъектности: «исполнительский, исполнительно-управленческий, управленческо-исполнительный, управленческий. Переход между уровнями осуществляется посредством усложнения рефлексивных процедур и освоения механизмов управления самообразовательной

¹ Мирошкина М. Р., Шинина Т. В., Гудков Д. Г., Горькова Г. Г. Концепция психолого-педагогического сопровождения самоорганизации населения по месту жительства. — М. : УРАО ИППД, 2010. С. 6.

деятельностью»¹. Данный путь для большинства из нас начинается в школе, продолжается в профессиональном образовании, по его окончании мы теоретически должны иметь сформированную готовность к самообразованию и соответствующий опыт.

За эти результаты институционально отвечает формальное образование. Соответствующие организации, напрямую реализующие государственную политику, пакет стандартов, обеспечивающие установленное качество результатов, выдающие итоговые документы установленного образца, призваны «учить учиться». Наличие этого умения позволяет взрослому в дальнейшем включаться в самоорганизующиеся сообщества неформального образования, что дает ему преимущества в ускорении удовлетворения какой-либо образовательной потребности, личностном и социальном развитии. Интерес к себе и жизни, мотивация на самосовершенствование и совершенствование окружающего мира определяют включение еще одного резерва — неформального, спонтанного образования, которое служит для информирования взрослого о непознанном. Перечисленные виды непрерывного образования соотносятся с соответствующими областями пространства образования взрослых. Выстраивая собственный образовательный путь как движение от одной области к другой, человек продолжает процесс познания: в них он получает поддержку в самообразовательной деятельности. Но для этого необходимо оснастить его базовыми умениями.

Специалисты отмечают следующие составляющие готовности к самообразованию у взрослых:

- мотивацию к саморазвитию;
- ответственность за свою компетентность;
- сформированность волевых качеств;
- навыки самоуправления, целеполагания, самоорганизации, самооценки;

¹ Звягинцева Н. Ю. Сопряженное формирование инновационной компетентности старшеклассника в самообразовательной деятельности // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2012. Вып. 4. С. 44.

— умение работать с информацией, текстом (обосновывать суждения, систематизировать информацию, выделять главное и второстепенное, анализировать справочную и специальную литературу).

Предельно упрощая, опишем структуру самообразовательной деятельности: исходя из витальных потребностей и интереса к миру и себе, сам ставлю образовательную цель, проектирую ее реализацию (поиск ресурсов и путей), волевым усилием достигаю результата, оцениваю его адекватность поставленной цели, корректирую (при необходимости) выбранный способ самообразования.

Считается, что в высшем образовании в большей степени востребовано самообразование. Студенческая юность — время интенсивного формирования субъектности, сам термин «обучающийся» отсылает нас к подобному пониманию сути процесса. Но так ли это? Сегодня мы наблюдаем тенденцию к своеобразному узакониванию инфантилизма и ювенилизма: границы юности-молодости отодвигаются все дальше «вправо», обуславливая соответствующую идентификацию представителей современных молодых. Утверждение В. А. Корвякова почти 15-летней давности о «недостаточной эффективности проводимой вузами работы по формированию самообразовательной деятельности студентов, что в значительной мере определяется отсутствием системного, научно-теоретического обоснования как самого феномена самообразовательной деятельности, выступающего в качестве объекта исследования, так и особенностей процесса его формирования», продолжает отражать реальность¹.

Создание условий для наращивания опыта самообразования исследовалось А. В. Баранниковым, В. А. Болотовым, И. А. Зимней, В. В. Краевским, В. А. Корвяковым, Ю. Н. Кулюткиным, О. Е. Лебедевым, В. Г. Рындак, В. В. Сериковым, Г. С. Сухобской, А. П. Тряпицыной, М. А. Холодной, А. В. Хуторским. Основополагающим в контексте взаимосвязи субъектности и умения осуществлять самообразовательную деятельность является утверждение Г. И. Щукиной

¹ Корвяков В. А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2008. С. 8.

о необходимости созидания ситуации выбора обучающимся в контексте индивидуальной модели самообразования, о связи этого выбора с особенностями личностного развития, индивидуальным стилем образования. Взрослый не в меньшей степени нуждается в поддержке развития умения самообразования, в поддержке многовариантной, гуманистически ориентированной.

В современных организациях высшего образования имеется осознание необходимости психолого-педагогической поддержки освоения способов самообразовательной деятельности как одного из «мягких навыков». В упомянутой выше работе О. П. Меркуловой и М. А. Хачатуровой рассказывается о целой программе, включающей как групповые тренинги, так и индивидуальное сопровождение студентов — то, что написано Н. Г. Дайри о специальных программах развития почти 40 лет назад, продолжает быть актуальным на всех уровнях образования, следовательно, проблемным. В этой связи интересен авторский подход С. А. Ловягина — выстраивания «строительных лесов» для поэтапного развития субъектности у школьников, который вполне применим и в вузах. От себя добавим, что стародавний методический прием составления и использования тематических памяток и алгоритмов продолжает быть эффективным и в эпоху цифровизации. Если большая часть перечисленного действительно освоена, мы имеем «на выходе» сформированного субъекта индивидуального образовательного пути, потенциального инициатора самоорганизации сообщества неформального образования.

В разные эпохи обучение способам самообразовательной деятельности именовалось по-разному: мы помним методический завет прошлого «учить учиться» (такую задачу, кстати, ставит и начальная школа) и используем сегодня перечень *soft skills*. Однако эта проблема не решена и в современной педагогической реальности. Нам необходимо, говоря словами Д. Г. Левитеса, перевод идеи в инструментально-технологическую плоскость. Пока мы не имеем взаимодействия формального, неформального и информального образования в пространстве образования взрослых, пока нет устойчивых связей между агентами его соответствующих областей, приходится в боль-

шей степени полагаться на представителей формального образования — на организации высшего образования. Тематические модули психолого-педагогической поддержки освоения самообразовательной деятельности имеют потенциал устранить личные дефициты. Ожидаемое не первое десятилетие включение в зону заботы государства неформального образования взрослых, где сегодня и находятся по большей части менторы, консультанты, а также информальных ресурсов просветительского характера позволит сделать данную поддержку непрерывной, сопровождающей человека действительно на протяжении всей его жизни

Обращаясь к историческому аспекту проблемы непрерывности образования, отметим, что первый этап его становления в эпоху развития на постсоветском пространстве содержательно заключался в ревизии оставшегося после распада СССР наследства, знакомства с передовыми западноевропейскими образовательными технологиями, принятия ориентиров на непрерывность и открытость системы. С этого момента неформальное образование стало объектом интереса как теоретиков, так и практиков. Последние десятилетия расширения внесистемной области образования взрослых за счет увеличения практикующих неформальное образование сообществ, общественных объединений, коммерческих и некоммерческих организаций (образовательных и не образовательных) можно рассматривать как второй этап становления системы непрерывного образования. Сегодня мы переживаем третий этап, заключающийся в выработке методологии, стратегии, методик управления взаимодействием субъектов всех видов непрерывного образования.

Видится необходимым привести трактовку непрерывности образования, идей образования для всех и образования длиною в жизнь, основанную на отечественной культурно-исторической традиции с помощью понятия «образовательный путь». Образовательный путь рассматривается как понятие, интегрирующее традиционно находящийся в центре внимания педагогики этап получения общего и профессионального образования и последующую образовательную деятельность, происходящую, как правило, за пределами данной систе-

мы. Оно основывается на представлении об образовании как об организующей форме жизнедеятельности, как деятельности познания себя и мира. «В системе потребностей личности потребность в образовании является частью ядра личности, проявляясь в саморазвитии, умножении и обогащении сущностных сил самой личности... Повсюду в мире люди ощущают потребность в повышении уровня своих знаний и навыков, с тем чтобы их жизнь и труд в обществе были наполнены смыслом»¹. Движущая сила субъекта образовательного пути — образовательная потребность. Современные представления о степени развития субъекта образовательного пути связывают его со спецификой восприятия им значимости образования. Оно может рассматриваться только как средство достижения желаемого социального статуса, а может быть понято как единственный способ сохранения общества и культуры, достижение и поддержание цельности человека. При переходе на новый уровень расширяются поле деятельности субъекта и его временные возможности. Подобный процесс образования культуроориентирован, то есть, ориентирован ее идеалами, работает на становление и развитие ценностно-смысловой сферы личности на каждом ее жизненном этапе.

В русском языке имеются два синонима: дорога и путь. Дорогая позволяет преодолеть бытовое пространство, а путь — время. Он принципиально отталкивается от бытовой повседневности первого, отсылает к духовному пласту человеческого бытия. Именно слово путь обросло переносными значениями (в отличие от слова дорога). В понятии «образовательный путь» оно подчеркивает приоритет становления и поддержания должного уровня человеческого потенциала в каждом представителе культуры, независимо от возраста. Данная цель является первостепенной и для сотрудников органов внутренних дел в силу значения полиции в повседневной жизни общества.

¹ Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования : монография. — М. : Наука, 2006. С. 103.

5.2. ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Возвращаясь к термину «непрерывное образование», отметим, что в отечественной педагогике, аналогично западной практике, понятие «непрерывное образование» трактуется по-разному. Им может быть обозначено образование длиною в жизнь, образование взрослых, его значение также может пониматься в более конкретном значении — непрерывное профессиональное образование. Последний вариант отвечает на вопрос, каким образом, оставаясь в одной профессии быть оснащенным актуальными, инновационными знаниями и компетенциями, а также получать новую специальность максимально оптимально при необходимости. Современным аспектом непрерывного профессионального образования, в частности, является формирование и развитие так называемых «цифровых компетенций». Необходимо также отметить, что термин «непрерывное профессиональное обучение» не синонимичен «непрерывному профессиональному образованию», данная трактовка сужает культурный смысл образования, искажая заложенную в нем гуманистическую идею. Объясним данную позицию.

В трудах представителей отечественной школы образования взрослых Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, А. В. Даринского, С. Г. Вершловского, Т. Г. Браже и др. заявлен императив двухаспектной цели профессионального образования: не только совершенствование умений и навыков, но и создание условий для личностного совершенствования. С. Г. Вершловский объяснял это тем, что взрослый вынужден решать множество сложных проблем в режиме «нон-стоп»; профессиональное образование, являясь обязательным в любой профессиональной карьере, должно восполнять и дефициты общекультурной области, содержание которой зачастую выключается за неимением времени, возможностей и т. п. Основные направления общекультурной области образования взрослых определены не стремлением удовлетворить сугубо утилитарные, материально ориентированные или профессионально обусловленные образовательные потребно-

сти, а стремлением познать мир (искусства, человеческих отношений, истории, техники и т. п.), себя в мире, вернуться к поиску своего места в нем. Именно так из предмета хобби у состоявшихся специалистов возникает желание сменить профессиональную деятельность.

При этом нарастающая неопределенность, увеличивающаяся скорость непредсказуемых изменений, связанных с многими рисками, является дезориентирующим фактором, может блокировать конструктивный, культуросообразный подход к решению жизненно важных проблем. От взрослого ожидают сформированной субъектности как основы цепочки зрелых выборов, поступков, именно от них зависит и судьба конкретной семьи, и траектория развития конкретной области, в которой взрослый трудится, и судьба страны, и даже мира. М. Мамардашвили писал: «Дело в том, что сам выбор имеет решающее значение для личности и с актом выбора она, как в пропасть, падает в выбранную вещь, а когда не выбирает — застывает, мертвоет. На одно мгновение может показаться, что выбор между возможностями внешен тому, кто выбирает. И выбирающий не состоит с выбором ни в каком соотношении, может остаться вне его... в состоянии безразличия... То, что подлежит выбору, находится в глубокой связи с тем, кто выбирает»¹.

Поэтому пространство профессионального образования не должно ставить цель только профессионального обучения, оно должно быть пространством предоставления взрослому возможности обратиться к себе, своим ценностным установкам, смыслу жизни, сверить их с идеалами и ценностями культуры — не только профессиональной, но и родной культуры в целом. Психология говорит о том, что развитие личности имеет индивидуальную специфику, антропология раскрывает сущность человека как творца культуры, философия указывает на насущную задачу самоопределения человека по важнейшим вопросам бытия. Именно поэтому профессиональное направление образования должно основываться на аксиоматике целостности человека, удерживать в содержании смыслопорождающие элементы. В этом состоит гуманистический потенциал профессио-

¹ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. — М. : МШП, 2001. С. 224.

нального образования. Именно поэтому термин «непрерывное профессиональное образование» соответствует в полной мере запросу и личности, и общества, и государства.

Все сказанное в полной мере относится к непрерывному профессиональному образованию сотрудников полиции. В отечественной историко-культурной традиции выделялись разные области приложения земного труда каждого в общее дело: земледелие, ремесло, торговлю и предпринимательство, служение. Последнее имело несколько ликов: наряду с учительством и врачеванием выделялось воинское служение, к которому относится и служение закону и порядку. Эти профессии воспринимались прежде всего не как инструмент заработка, а как самореализация в общественно значимых делах, реализация ценности самопожертвования, нацеленность на другого человека, помощь ему. Поэтому непрерывное профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел должно включать и общекультурную компоненту, задающую условия для осмысления обучающимися взрослыми смысложизненных ценностей отечественной культуры применительно к собственному труду.

Обобщая сказанное, представим непрерывное профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел как совокупность видов образования, позволяющих взрослому включаться в процесс познания на разных этапах жизни в актуальном для него формате. Эту длительность опишем так: профессиональная ориентация с помощью информального образования (просвещение в области профессии, области служения), неформального образования (профессиональные пробы в клубах, конкурсах); формальное образование, реализуемое в суворовских военных училищах МВД России, организациях высшего образования, в дополнительном профессиональном образовании, в наставничестве, профессиональных сообществах, профессиональных конкурсах, осуществляемое с помощью неформального образования; а также самообразование, возможное при достижении высокой степени самоорганизации.

Необходимо отметить развитие тенденции роста практик участия взрослых в сетевых профессиональных сообществах, которые

становятся эффективными элементами индивидуального образовательного пути. Являясь сущностно самоорганизующимися практиками неформального образования, они позволяют расширять представления о новом эффективном опыте в определенной профессиональной области, получать оценку экспертного сообщества «здесь и сейчас», получать консультации продуктивных коллег-практиков.

Специалист из национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» И. А. Коршунов перечислил следующие факторы роста актуальности реализации концепции непрерывного образования:

- обновление технологий и рост производительности труда;
- избавление от рисков довления низкоквалифицированного труда и отсутствия карьерного роста;
- переподготовка больших групп населения с ориентацией на быстро растущие сегменты экономики, в условиях стремительных трансформаций рынка труда и внедрения новых технологий;
- сокращение национальных трудовых ресурсов, обусловленное их старением, общественной оценкой обслуживающих профессий как непрестижных;
- необходимость возвращения на рынок труда лиц пенсионного возраста.

«Кроме того, ожидаемый рост миграции из стран СНГ, увеличение безработицы, особенно среди молодежи, выпадающей из социальных процессов, формируют дополнительный запрос на непрерывное образование. На этом фоне вовлечение в процесс освоения востребованных навыков пока слабо задействованных в экономике людей позволит добиться снижения налогового бремени на работающее население. Одним из факторов социального дискомфорта и напряжения в обществе в условиях быстрых цивилизационных изменений является дефицит новых повседневных знаний (в финансовой, правовой, цифровой, медицинской, экологической, культурно-эстетической сфере), навыков социализации (коммуникации, кооперации, критического мышления и креативности)»¹.

¹ Век живи — век учись: непрерывное образование в России: монография. С. 15.

Добавим к этому технократическому списку важные гуманистически ориентированные позиции. Сегодня ясно обозначился запрос общества и государства на освоение профессионалами разных областей субъектной позиции. Это требование выходит на первый план, поскольку в условиях нарастающей социально-политической турбулентности все в большей степени современное общество нуждается в осознанной ценностной позиции людей труда, их умении самоорганизовываться для конструктивного решения общезначимых проблем. Особо значимы для непрерывного образования профессиональные сообщества как среда наставничества и самообразования. В профессиональной образовательной системе должны быть созданы условия для развития человеческого потенциала. Включение в деятельность профессиональных сообществ позволяет взрослому человеку осваивать ценности профессиональной культуры, творчески раскрываться на их основе. Педагогическая наука (и практика) должна предлагать способы и формы реализации поддерживающей позиции по отношению к каждому профессионалу, вне зависимости от этапа его продвижения по жизненному пути.

5.3. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Для сотрудников органов внутренних дел включение в непрерывное образование является первостепенным условием совершенствования оперативно-служебной деятельности. Идея непрерывности раскрыта в работах А. А. Порожнякова («Трансформация института высшего профессионального образования МВД России в современных условиях»), В. В. Шалина («Теория и практика непрерывного профессионального образования в учебных заведениях системы МВД России»). Она же ориентирует поиски административно-правового регулирования образовательной практики (об этом пишет В. В. Васильев в статье «Непрерывное образование в образовательных организациях МВД России: вопросы ведомственного административно-правового регулирования»).

В специальной литературе встречаем несколько понятий в разных словосочетаниях, которые могут восприниматься как синонимы, таковыми не являясь. В словосочетании «непрерывное обучение» обучение предстает в своем классическом варианте «развитие знаний, умений, навыков, привычек обучающегося»¹, «процесс передачи и активного усвоения знаний, навыков и умений, а также способов познавательной деятельности»². В официальных источниках и научных статьях используют термин «непрерывная подготовка». Подготовка применительно к образованию взрослых понимается как «общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом деятельности. Термин употребляется в двух значениях: а) научение — формирование готовности к выполнению предстоящих задач; б) готовность — наличие компетентности, знаний и умений, требуемых для выполнения поставленных задач. В более узком смысле под подготовкой понимается специализированное обучение»³. В данном соотношении подготовка акцентирует прикладной, практикоориентированный характер освоения знаний, умений. Образование в этом случае является более широким понятием, включающим, помимо указанных направлений, еще и личностно-развивающую компоненту образования взрослых — то, что называется самовоспитанием, самосовершенствованием.

В МВД России сегодня развивается система непрерывного образования, которая характеризуется С. Ф. Идрисовой и Е. А. Вызулиным как «взаимосвязанные формы, средства и методы обучения с целью формирования и постоянного развития у сотрудников органов внутренних дел необходимых знаний, умений и навыков для эффек-

¹ Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. — 268 с.

² Профессионально-педагогические понятия : словарь / под ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург : РГППУ, 2005. С. 308.

³ Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Указ. соч. С. 95.

тивного выполнения служебных обязанностей»¹: При этом система непрерывного профессионального образования характеризуется наличием уровней, регламентированных ведомственными нормативными правовыми актами:

«1. Профессиональное обучение (в соответствии с требованиями федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») (ранее — первоначальная подготовка) сотрудников, принятых на службу в органы внутренних дел, предусматривающее приобретение ими основных профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

2. Обучение по интегрированным с дополнительными общеразвивающими программами — образовательным программам основного общего и среднего общего образования, имеющими целью подготовить несовершеннолетних обучающихся к службе в органах внутренних дел Российской Федерации.

3. Обучение по основным профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования, высшего образования.

4. Дополнительное профессиональное образование в образовательных организациях системы МВД России.

5. Профессиональная служебная и физическая подготовка»².

Таким образом, рассматривая систему непрерывного образования сотрудников МВД России, необходимо учитывать не только ведомственные образовательные организации, но и внутрикорпоративные практики, наставничество, с помощью которых в реальной повседневности осуществляется повышение квалификации и профессиональное воспитание.

¹ См.: Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, А. А. Кочин [и др.]. — СПб. : СПбУ МВД России, 2023. С. 45–46.

² Там же.

Фактически аналогично определяется система непрерывной подготовки в официальных источниках: «В МВД России сформирована и получила целостное развитие система многоуровневой, непрерывной подготовки кадров для органов внутренних дел. Входящие в ее состав образовательные организации реализуют все виды образовательных программ: общее образование, профессиональное обучение, среднее профессиональное и высшее образование, включая подготовку научных и научно-педагогических кадров, дополнительное профессиональное образование»¹.

В приведенных примерах мы видим в основном перечисление реализации формального образования, строго ориентированного на совершенствование профессиональной компетентности сотрудника ОВД. Однако ощущается необходимость более активного использования неформального образования, т. к. оно обладает мощным потенциалом активации образовательной мотивации участников, личностного роста, самосовершенствования, потому что реализуется в форме личной встречи — встречи личностей; предполагает среду образовательного сообщества. Неформальное образование является ресурсом дополнения сугубо профессионального содержания обучения общекультурным, личностно-развивающим, что позволяет создавать условия для личностно-профессионального совершенствования сотрудников.

Последний указанный аспект упоминается во всех исследованиях, посвященных реализации принципа непрерывности в образовательных организациях МВД России. Данной проблеме посвящены работы О. И. Копытиной, И. М. Купчигиной, А. В. Тюрина, О. С. Грачевой и С. А. Майоровой.

Ориентиром для развития системы непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел в России может стать зарубежный опыт. Так аналитики делают вывод о том, что в Европе, где фактически все сотрудники полицейских департаментов и практических органов полиции оказываются охваченными той или иной формой обучения, т. е. можно говорить о сложившейся

¹ Образовательная система Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://мвд.рф/dejatelnost/work/education> (дата обращения: 24.02.2022)

к началу XXI в. в развитых странах системе непрерывного профессионального полицейского образования.

Специалисты выявили общие тенденции развития профессионального образования сотрудников полиции за рубежом, обозначившиеся в последние 10 лет. К таким тенденциям И. С. Нестеренко относит:

- «демократизацию процесса отбора в полицию;
- отход от военных традиций и создание собственных;
- социализацию и гуманизацию процесса обучения;
- интеллектуализацию образования;
- стремление ведомственного высшего образования соответствовать стандартам общегражданского и общеуниверситетского образования;
- формирование творческого мышления и развитие личностных качеств и способностей специалистов различных направлений полицейской деятельности;
- использование в процессе образования сотрудников полиции технологий дистанционного, открытого и непрерывного обучения»¹.

Сегодня также существует запрос на более активное освоение таких эффективных практик неформального образования, как внутрикорпоративная подготовка и наставничество. Они позволяют осуществлять требующую минимальное количество ресурсов подготовку сотрудников непосредственно на месте службы, в команде для продуктивного сотрудничества, активизировать взаимообучение.

Доказанная оптимизация ресурсов при использовании наставничества и внутрикорпоративной подготовки является существенным фактором распространения практики реализации данных видов профессионального образования. Они позволяют привлекать как сторонних, так и собственных специалистов, организуются непосредственно в среде профессиональной деятельности обучающихся, учитывают ее специфику, стратегию развития организации, предполагают незамед-

¹ Нестеренко И. С. Общая характеристика развития и состояния полицейской педагогики за рубежом // Педагогическое обеспечение решения правоохранительных задач сотрудниками ОВД. URL: <https://lektsii.org/2-31336.html> (дата обращения 15.02.2023)

лительное применение полученных знаний на практике, что особенно важно для высокоинтенсивной обстановки несения службы.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте непрерывное образование в историческом аспекте.
2. Почему в середине XX в. возникла необходимость в пересмотре представлений о возрасте учения?
3. Сравните формальное и неформальное образование. Какие задачи решает каждое из видов непрерывного образования, в чем их преимущества и риски?
4. Охарактеризуйте информальное образование, приведите примеры его актуализации из Вашего образовательного опыта.
5. Обоснуйте утверждение специалистов о необходимости обучения способам и формам самообразовательной деятельности.
6. Объясните необходимость реализации принципа непрерывности в профессиональном образовании.
7. В чем состоит актуальность принципа непрерывности образования применительно к сотрудникам органов внутренних дел?

ГЛАВА 6

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СТРАНАХ

6.1. Предмет, задачи и место сравнительной педагогики в системе педагогических наук.

6.2. Исследовательский потенциал идеи образовательного пространства в области сравнительной педагогики.

6.3. Сравнительное исследование образовательных результатов.

6.1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕСТО СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

С начала тысячелетия перспективы глобального развития стали одним из наиболее обсуждаемых вопросов в ряде научных дисциплин, включая социальные и гуманитарные науки, среди которых важное место занимает сравнительная педагогика. В настоящее время сравнительная педагогика сталкивается с новыми вызовами, возможностями и проблемами образования на разных уровнях его существования, в том числе на глобальном уровне.

Как область систематических исследований сравнительная педагогика развивается уже не одно столетие. В ряде стран она была институционализирована в качестве основной в ведущих университетах. Создана обширная база знаний, отражающая, анализирующая и сравнивающая феномен образования в разных странах.

Исследования в области сравнительной педагогики, направленные на изучение состояния, закономерностей и тенденций развития педагогической теории и практики воспитания и обучения в различных странах мира и в разных исторических эпохах, определяют формы, пути

и границы переноса международного опыта педагогики и образовательной практики, прогнозируют будущие модели образования.

Сравнительное изучение педагогического опыта, теорий воспитания и обучения за рубежом может служить образцом совершенствования и создания более рациональных систем образования в своем отечестве. Сравнительная педагогика как наука призвана объективно изучать в сопоставительном плане международный опыт развития теории и практики образования. Задачи отечественной сравнительной педагогики сводятся к изучению процессов, происходящих в сфере образования за рубежом, к выявлению позитивных и негативных сторон педагогических явлений и тенденций как предпосылки для дальнейших поисков совершенствования развития отечественной педагогики и школы. Вместе с тем, у сравнительной педагогики есть свой четко обозначенный предмет исследования — это образовательные системы различных стран мира в их многообразии¹.

Многолетний опыт сравнительно-сопоставительного анализа в сфере образования, отраженный в монографиях XX в. (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, Т. Д. Корнейчик, Ф. Ф. Королев, З. А. Малькова, А. И. Пискунов, З. И. Равкин, Л. П. Рябов, К. И. Салимова, И. А. Фрумин и др.), показывает, что, проводя сравнительно-сопоставительные исследования, необходимо уделять внимание тому, что:

— системе образования характерны признаки мягкой системы (отсроченность результатов, неустойчивость факторов, влияющих на нее, большое значение человеческого фактора и многое другое);

— пояснение педагогических проблем осуществляется с учетом их пространственных и временных различий;

— построение образовательной морфологии реализуется через анализ образования на национальном, региональном и мировом уровнях;

¹ Закиева Р. Р. Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах мира // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2018. № 11. С. 23–26. DOI 10.20339/AM.11-18.023.

— целесообразным является установление единых критериев для сравнительного анализа явлений в образовании¹.

Таким образом, сравнительная педагогика — это область педагогической науки, которая изучает в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики, выявляет способы и формы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта.

Сравнительная педагогика должна отслеживать и анализировать динамику педагогических процессов в сочетании с множеством разнообразных сходных явлений. Первым исследователем, употребившим термин «сравнительная педагогика» (1817), был Марк Антуан Жюльен Парижский (1775–1848). Всеми компаративистами мира Жюльен признан «отцом» и сравнительной педагогики и сравнительного образования (в частности, предвестником создания международных организаций — ЮНЕСКО). Его заслуга — применение сравнительного метода в педагогических исследованиях². Он в брошюре «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике» дал анализ школьно-педагогического опыта Франции и Швейцарии. Под сравнительной педагогикой Жюльен понимал изучение содержания и способов воспитания и обучения, а также теорию, которая явилась бы результатом аналитического сопоставления практики образования в различных странах. Он видел в сравнительной педагогике одно из важнейших средств выработки общей для всех европейских стран педагогической теории, которая способствовала бы культурному прогрессу и сплочению народов.

¹ См. об этом: Лойко О. Т., Демченко А. Р. Сравнительно-педагогические исследования систем образования России и зарубежных стран // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 59–64.

² См.: Бражник Е. И. Методологические подходы к исследованию образования в сравнительной педагогике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. Т. 2, № 3. С. 71–79.

Развитие сравнительной педагогики в мире является отражением изменений в социальном контексте, политической ситуации и интеллектуальных усилий профессионального сообщества, работающего в этой области. Создание сравнительной педагогики было продиктовано необходимостью понимания специфики национальных образовательных систем и определением способов их улучшения.

В классический период, как академическая дисциплина, сравнительная педагогика не выходила за парадигмальные рамки философско-исторического анализа и описания образовательных систем различных стран. Со второй половины XX в. сравнительная педагогика динамично развивается и распространяется на все регионы мира. Укрепляет свою легитимность путем создания институциональных баз в университетах. Формирующиеся профессиональные сообщества с международным членством объединяются во всемирную организацию.

Поиск идентичности сравнительной педагогики был отмечен ослаблением историзирующего подхода и началом эмпирических сравнительных исследований в области образования. Как междисциплинарная область, входящая в состав сравнительных наук об образовании педагогика систематически исследует сходства и различия между образовательными системами, а также усиливает свою экспертную функцию.

Помимо термина «сравнительная педагогика» в настоящее время применяются и другие. В англоязычных странах (США, Великобритания, Австралия, Канада и др.) закрепился термин «сравнительное образование», в Германии получил распространение термин «наука о сравнении образовательных систем». В качестве синонимичного понятия в научной литературе встречается термин «компаративистика» (от лат. *comparare* — сравнивать)¹. В отечественной педагогике предпочтение отдается термину «сравнительная педагогика», поскольку он наиболее адекватно отражает суть этой науки. В этом плане представляется доказательной аргументация французского компаративиста А. Векслиара, который отметил, что «хотя

¹ См.: Рудковская И. В. Сравнительная педагогика: тенденции и перспективы // Гуманитарный вестник (Горловка). 2018. № 7-1. С. 95–102.

сравниваются образовательные системы, но метод сравнения всегда носит характер научного анализа, в данном случае педагогического, именно поэтому термин «сравнительная педагогика» наиболее приемлем»¹. В настоящее время А. Ю. Плешаковой обосновано понятие педагогической компаративистики профессионального образования «как области педагогической науки, исследующей состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики профессионального образования в процессе сравнительно-сопоставительного анализа, обладающей признаками трансдисциплинарности; выявляющей формы и способы взаимообогащения национальных систем профессионального образования путем интерпретации статистических, дескриптивных, библиографических и терминологических данных при определении соотношения их глобальной и национальной специфики; изучающей формы культурного смешения, взаимопроникновения и гибридизации национальных систем профессионального образования для определения общих принципов их развития, с одной стороны, и сохранения идентичности, с другой»².

Междисциплинарный характер сравнительной педагогики обусловливает необходимость обращения к проблемам таких наук, как история, политология, социология, экономика. Привлекая данные этих наук, педагоги-компаративисты изучают общие и отличительные характеристики, закономерности и тенденции развития систем образования на уровне отдельной страны, региона, в общемировом масштабе, выявляют специфические черты. Полемика о предмете и задачах сравнительной педагогики продолжается. В частности, речь идет о том, должна ли сравнительная педагогика концентрировать преимущественное внимание на системах образования или в состав ее главных объектов изучения следует включать и педагогическую мысль.

Что является предметом сравнительной педагогики?

¹ Андреев В. И. Введение в европейскую сравнительную педагогику. — Минск : НИО, 2001. С. 84–93.

² Плешакова А.Ю. Педагогическая компаративистика идентичности профессионального образования: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Уфа, 2021. С. 12.

Внимание к этому вопросу не случайно, так как четкая дефиниция предмета определяет ту или иную направленность исследований. Американские компаративисты считают, что предмет сравнительной педагогики — образовательные системы различных стран мира во всем многообразии их проявлений. Английский ученый Н. Хэнс полагает, что основной предмет сравнительной педагогики как области научного знания — изучение факторов, влияющих на развитие систем образования. Ряд других зарубежных ученых (Г. Ноа, Б. Холмс и др.) убеждены в том, что сравнительная педагогика призвана играть огромную роль в определении образовательной политики и реформировании образования¹.

Российский компаративист А. Н. Джуринский указывает, что «сравнительная педагогика призвана изучать образование в современном мире в сопоставлении, конструируя теоретические модели. Он отмечает, что именно образовательные системы во всем многообразии их проявления являются предметом данной науки»².

Центральное место в дискуссиях занимает вопрос о том, является ли сравнительная педагогика самостоятельной научной дисциплиной или прикладной отраслью педагогического знания. Мнения ученых разделились. Английский ученый Н. Хэнс полагает, что сравнительная педагогика — это самостоятельная наука. Той же точки зрения придерживаются французский ученый А. Векслиар и российский компаративист Б. Л. Вульфсон. Другой французский специалист — М. Дебесс убеждён, что сравнительная педагогика — часть общей педагогики. Англичанин Дж. Лоурайс настаивал на том, что компаративистика — часть теории образования, анализирующая теорию и практику различных стран и культур. Само по себе сравнение образовательных систем еще не означает оформления их в отрасль педагогической науки. Только определение целей, задач, методов иссле-

¹ Мандель Б. Р. Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика : учебное пособие. 2-е изд., стер. — М.; Берлин : Директ-Медиа, 2019. — 574 с.

² Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров. 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд-во Юрайт, 2014. — 440 с.

дования, проблематики превращает отдельные исследования в самостоятельную отрасль науки.

Основными понятиями сравнительной педагогики являются: образование, мировая система образования, социальный институт образования, стратегия развития образования, стандартизация образования, современный зарубежный педагогический опыт, национальная система образования и воспитания, педагогическая культура, образовательная политика, педагогическая документация.

Объектом сравнительной педагогики, согласно различным мнениям отечественных ученых, можно считать:

- развитие образования в современном мире;
- педагогическую теорию и практику в различных странах и регионах мира;
- образование и воспитание в современном мире.

Предметом сравнительной педагогики являются:

- состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе;
- соотношение всеобщих тенденций и национальной или региональной специфики, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур;
- компаративизм (сравнение) и обобщение воспитания и образования, педагогического опыта различных стран¹.

В трудах многих ученых можно встретить немало попыток определить задачи сравнительной педагогики как науки².

Согласно предположениям Б. Холмса (Великобритания), сравнительная педагогика выполняет следующие задачи:

- объяснительную;
- прогностическую;

¹ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 10.

² Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы / под ред. М. Брэя, Б. Адамсона, М. Мейсона; пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнатовского. — М.: ИД ВШЭ, 2019. — 472 с.

— анализ изначальных условий и национальных особенностей той или иной страны;

— определение и планирование образовательной политики;

— В. Хернер (Германия) считает, что задачами сравнительной педагогики являются:

— идеографическая (поиск особенного);

— мелиористская (поиск лучших моделей);

— эволюционная (поиск тенденций развития);

— экспериментальная (поиск универсального).

Б. Л. Вульфсон определил следующие задачи сравнительной педагогики:

— анализ состояния основных тенденций и закономерностей развития педагогической теории и практики в различных странах, геополитических районах и в глобальном масштабе;

— выявление позитивных и негативных аспектов международного педагогического опыта;

— формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур;

— определение границ возможности «переноса» зарубежного опыта на отечественную почву;

— анализ состояния и перспективы развития всех звеньев системы непрерывного образования¹.

Многие компаративисты выделяют три основные функции сравнительной педагогики: описательную, объяснительную и прогнозирующую². Такой выбор акцентирует в самом общем виде те направления исследований образования в разных странах, которые определяют приоритеты: сбор фактов и их классифицирование; сравнительно-сопоставительный анализ; предвосхищение возможных изменений в системе образования.

¹ Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 232 с.

² Андриенко Е. В. Сравнительная педагогика : учебное пособие. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. С. 13.

В. А. Капранова считает, что сравнительная педагогика призвана выполнять ряд функций:

- информационно-аналитическая функция подразумевает сбор, обработку, систематизацию и анализ информации о развитии образовательной практики за рубежом;

- коррекционная функция дает возможность на основе сопоставления закономерностей и тенденций развития национальной системы образования с зарубежными аналогами направлять и корректировать ее развитие с помощью рекомендаций, разрабатываемых для органов управления системы образования;

- прогностическая функция позволяет планировать развитие национальной системы образования с учетом мировых тенденций и национальных особенностей;

- избирательно-адаптивная функция предполагает освоение позитивных наработок, форм и методов их переноса в национальную систему образования, границ возможного использования¹.

Как видно, задачи и функции сравнительной педагогики могут быть различными. На наш взгляд, это обусловлено не только различием позиций авторов, но и спецификой образовательных систем. В целом, задачи и функции сравнительной педагогики как науки определены достаточно ясно и убедительно.

Таким образом, сравнительная педагогика вступила в глобальную эпоху с устойчивыми условиями для дальнейшего развития. Они следующие:

- развитая институциональная база в образовательных организациях со значительными центрами по всему миру;

- существование всемирной профессиональной организации (WCCES), объединяющей общества сравнительной педагогики и способствующей обсуждению на глобальном уровне;

- база документации с научно продуманной структурой и всемирным центром (IBE), базы данных образовательных систем мира;

¹ Капранова В. А. Сравнительная педагогика: школа и образование за рубежом : учебное пособие. — Минск : Новое знание, 2004. — 222 с.

— обширная информационная база, систематически создаваемая, представленная Международной энциклопедией образования, специализированными энциклопедиями, профессиональными журналами и публикациями, издаваемыми престижными мировыми издательствами;

— инструменты для международного сравнения систем образования (международная стандартная классификация *isced*, наборы показателей качества образования);

— онлайн-информация и коммуникации, сокращение физических расстояний во времени до минимума, развитые международные сети, онлайн-журналы, веб-презентации глобальных значений.

Сравнительная педагогика завоевала свою легитимность как междисциплинарная область педагогических наук.

6.2. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИДЕИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Современная педагогика как человековедческая наука активно осваивает понятия из самых разных сфер. Отношение специалистов к этому процессу настороженное, потому что главный аргумент в пользу заимствования состоит в исследовательском потенциале нового элемента. Если «чужое» понятие позволяет открыть новые ракурсы в описании, объяснении и прогнозировании развития педагогического явления или процесса, то оно принимается научным сообществом. Так произошло с понятием «образовательное пространство».

В философии под пространством понимается «1) форма созерцания, восприятия представления вещей, основной фактор высшего, эмпирического опыта; 2) способ существования объективного мира, неразрывно связанный со временем»¹. Данная линия понимания, как указывает академик РАО С.В. Иванова, сообразна смыслам «тополо-

¹ Новая философская энциклопедия: в 4 т. Ин-т философии РАН / под ред. В. С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. — М. : Мысль, 2010. С. 553.

гии, возникшей в недрах математики»¹. Если «оценить пространство через метрические системы, то очевидно, что объект исследования (субъект, образовательное учреждение, образовательная система, государство и т. д.) в зависимости от своих рамок (размеров) может задавать рамки (размеры) своего топоса (места), под коим мы можем числить и пространство. Следуя той же логике, нельзя не понимать, что если в данном случае сумма топосов увеличит размеры нового топоса (создаст новое суммативное пространство), то сумма субъектов и деятельностей в данном топосе не даст математического суммативного эффекта или какого-либо иного логически просчитываемого результата. Это важное представление в области гуманитарного знания»².

Понятие «образовательное пространство» применяется к описанию специфики педагогической реальности образовательной организации, региона, страны и даже мира. Анализ его многочисленных толкований позволил С. В. Ивановой предложить следующее, наиболее полно отражающее суть явления, определение. Это «объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство»³.

Принято считать, что термин «образовательное пространство» вошел в отечественный педагогический тезаурус после публикации в 1993 г. статьи И. Д. Фрумина и Б. Д. Эльконина «Образовательное пространство как пространство развития»⁴. Оно используется на разных методологических основаниях, в разных контекстах. Остановимся на некоторых из них.

С. К. Бондырева понимает образовательное пространство (СНГ) как «особое социокультурное явление, решающим фактором структу-

¹ Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики : монография. — М. : ООО «Русское слово — учебник», 2020. С. 13.

² Там же. С. 13.

³ Там же. С. 16.

⁴ Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 24–32.

рирования которого может выступить взаимодействие индивидуализирующихся в своих позициях субъектов»¹. По мнению ученого, именно взаимодействие групповых и индивидуальных субъектов позволяет создавать общую для участников динамическую социокультурную структуру, позволяющую объединять образовательные ресурсы предполагаемых участников, что существенно повышает человеческий, а значит, и социально-экономический потенциал страны в целом.

В области исследований образовательных систем разных стран и регионов «исследовательская оптика» образовательного пространства позволяет выявить, описать и изучить интеграционные процессы международного уровня. Их значение характеризует В. И. Иванова: «В современных условиях глобализации ускорение развития мировой экономики возможно посредством формирования научно-образовательного и инновационного потенциала, крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, модернизации и интеграции национальных образовательных систем, приобретающих в связи с этим в ключевое внутриполитическое и геополитическое значение. В соответствии с потребностями глобальной экономики, основанной на знаниях, успех социально-экономического развития общества обусловлен устойчивыми взаимосвязями образовательной и экономической составляющими совершенствования национальных образовательных систем, определяющих условия накопления интеллектуального потенциала. По мере развития глобализации науки, техники и экономики стало возможным формирование единого образовательного пространства, которое является одним из важнейших приоритетов»².

Признанный специалист в области компаративистики Б. Л. Вульфсон в начале 2000-х гг. оценил исследовательский потенциал идеи образовательного пространства. Ученый писал: «Получило

¹ Бондырева С. К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов. — М. : ИНТРО, 1998. С. 15.

² Иванова В. И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского Союза: автореф. дис. ...канд. экон. наук. — М., 2012. С. 4.

распространение новое понятие — мировое образовательное пространство. Оно обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни»¹. В 2012 г. была опубликована знаковая статья «Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики»². Б. Л. Вульфсон указывал: «В условиях глобализации приобретает все большее значение сопоставительный анализ национальных систем образования, выявление общего и особенного в их эволюции, развитие международных интеграционных процессов в теории и практике образования»³. Далее автор обобщает принципы классификации в рамках сопоставительного анализа национальных образовательных систем (например, системы разделены на постиндустриальные, завершающие индустриализацию и доиндустриальные). Он дает «наиболее общую характеристику состояния образования в современном мире» с помощью «двух фундаментальных понятий — кризис и реформы»⁴. Для понимания путей развития мирового образования важен следующий вывод исследователя: «Количественный рост, прежде считавшийся главным индикатором прогресса, сегодня уже не может играть эту роль, особенно в развитых странах, поскольку там не могут продолжаться вечно ни увеличение численности учащихся, ни продление сроков обучения. По этим показателям системы образования в ряде стран уже подошли к «пределу насыщенности», и теперь на первый план выступили проблемы глубоких качественных изменений»⁵.

¹ Вульфсон Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. — М.: МПСИ, 2006. С. 12.

² Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 27–42.

³ Там же. С. 28.

⁴ Там же. С. 37.

⁵ Там же.

Именно поэтому реформирование систем образования приняло сегодня глобальный, перманентный характер. Особое место в данном процессе занимает развитие образования взрослых, системы непрерывного образования, модернизация профессионального образования.

Идея пространства открыла актуальный ракурс исследования педагогической реальности, позволяющий определить и спрогнозировать ход институциональных преобразований в национальных образовательных системах, стремящихся к интеграции, — тренду современного этапа развития мирового образования¹. Изучению данного процесса посвящены работы В. И. Байденко, С. К. Бондыревой, О. В. Буториной, Л. А. Вербицкой, С. В. Ивановой, М. Р. Илакавичус, В. А. Садовничьего, В. Д. Шадрикова, М. С. Якушкиной и др. Коротко охарактеризуем некоторые аспекты рассматриваемой темы.

В начале 2000-х термин «образовательное пространство» в международном аспекте использовался для исследований двух межгосударственных объединений образовательных систем: Европейского Союза и Содружества Независимых Государств. В сети научных институтов Российской академии образования до 2021 г. функционировало подразделение — лаборатория теории формирования единого образовательного пространства СНГ. Тематику сотрудничества в области образования этого межгосударственного объединения рассматривает специальная комиссия по науке и образованию Межпарламентской Ассамблеи государств — участников СНГ. Согласно принятому данной комиссией согласованному словарю терминов в области образования, образовательное пространство (применительно к СНГ) характеризуется «общностью принципов государственной политики в сфере образования, согласованностью государственных образовательных стандартов, программ, уровней образования, нормативных сроков обучения на каждом уровне, положений и требований по подготовке и аттестации научных и научно-педагогических кадров, равными возможностями и свободной реализацией прав граждан на получение

¹ Предпосылки этого процесса представлены в работе: Селиванов А. А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2004. — 24 с.

образования в государственной и негосударственной образовательной организации (учреждении) на территории государств — участников СНГ»¹. Оно является «составной частью духовного, культурного пространства Содружества Независимых Государств, базирующегося на исторической общности живущих в нем народов и устремленности к реализации их общих исторических целей»². Это направление исследований сегодня приобретает особую значимость.

Органичность стремления к интеграции подтверждает аналитика современного состояния национальных образовательных пространств государств — участников СНГ.

С. В. Иванова выделяет следующие общие черты:

1. «Сохранение традиций советского образования. Это объясняется наличием жёсткой иерархически выстроенной и хорошо структурированной системы, которая доказала свою эффективность, существовала и развивалась более 70 лет до распада СССР.

2. Стремление к деинтеграции в 1990-е гг., к созданию национальных образовательных систем, обновлению содержания и форм обучения и воспитания.

3. Обновление и модернизация систем образования примерно в одном ключе в направлении использования западноевропейской модели.

4. Затянувшиеся модернизационные процессы, ведущие к «моральной усталости» систем образования, стремлению практиков к устойчивости и стабильности даже при возможных потерях в качестве и статусе.

5. Постоянное обращение к опыту западных стран, стремление к постоянным связям с системами образования и образовательными структурами стран и Запада, и Востока.

6. Всё более заметное присутствие западного и восточноазиатского компонента образования в странах СНГ, связанного с решением собственных геополитических проблем в условиях глобализации.

¹ Согласованный словарь терминов в области образования. — СПб.: МПА СНГ, 2020. С. 32.

² Там же.

7. Построение моделей управления и качества в системах образования в сравнении с западными образцами. При этом следует отметить, что в западных рейтингах образовательные системы стран СНГ, принимая «правила игры» другой системы, практически всегда выглядят хуже, затрачивают больше средств на изменения по чужому (и чуждому) образцу при минимальных результатах впоследствии»¹.

Общие историко-смысловые основы бытия населения указанных стран определяют поиск способов развития образовательного пространства государств — участников СНГ посредством поддержки современного образования взрослых, реализации межпоколенных разновозрастных образовательных практик. Этот аспект рассматривается в работах М. С. Якушкиной и М. Р. Илакавичус. Так обоснована актуальность общего образовательного пространства для представителей разных научных и профессиональных сообществ каждой из стран, включая Россию. Выход в него означает доступ к разноплановым ресурсам, продвижение собственных научных, методических, производственных и иных продуктов. Учеными предложен механизм формирования полей взаимодействия субъектов образовательного пространства СНГ, адекватных его экологии. Деятельность в них способствует созданию сетевых узлов нового качества, позитивно влияющих на динамику образовательного пространства СНГ. Научным коллективом Российской академии образования была разработана Концепция моделирования событийных сетей для разновозрастных сообществ в условиях национальных образовательных систем в СНГ с учетом требований реализации потенциала педагогических и андрагогических технологий и соответствующий политеоретический комплекс как ядро данной концепции. Данный документ основан на результатах сравнительного исследования соответствующих ресурсов национальных систем образования.

Таким образом, сравнительные исследования области образовательного пространства государств — участников СНГ обладают осо-

¹ Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики : монография. — М. : ООО «Русское слово — учебник», 2020. С. 81–82.

бой значимостью в силу нарастающей в последние годы социально-экономической турбулентности, остроты геополитического противостояния на постсоветской территории. Образовательные организации МВД России являются местом подготовки специалистов-правоохранителей из государств — участников СНГ и не только. Педагогическая компаративистика на основе идеи образовательного пространства позволят выявить нереализованный потенциал общего развития: специфику национальных образовательных систем, требующую учета, инновационного опыта, инструментов и инфраструктуры взаимодействия. Данное направление в области профессионального образования ждет своих исследователей.

6.3. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Измерение образовательных результатов является важной дисциплиной психолого-педагогических наук последних десятилетий в различных странах. На представления об основах измерения качества оказали сильное влияние международные исследования в области знаний, навыков и компетенций. Данные исследования являются частью сравнительной педагогики и помогают сформировать представления о том, что является признаками качества системы образования и какие факторы положительно влияют на результаты обучения.

В данном параграфе рассмотрим историческое развитие международных исследований образовательных результатов, организованных Международной ассоциацией по оценке результатов образования и Организацией экономического сотрудничества и развития. Данные организации, несомненно, внесли наибольший вклад в развитие измерений в области образования.

В течение времени менялись взгляды международного сообщества на то, что важно измерять в области образования, а что не может быть измерено. Методология исследования важна для понимания образовательных результатов и их интерпретации, а также для надлежащей обработки данных международных исследований и внедрения в национальные образовательные системы.

Международные исследования имеют огромное значение для формирования политики в области образования. В соответствии с их результатами оценивают успешность систем образования и в значительной степени формируют содержание образования и способы проверки результатов образования на национальном уровне.

Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (МЭА) была создана в 1958 г. Она была создана по инициативе педагогов, психологов, социологов, которые в Институте образования ЮНЕСКО занимались вопросом оценки работы школы и результатов обучающихся. Основатели, такие как Б. Блум и Т. Хусен, согласились с тем, что эффективная оценка систем образования требует не только обычного анализа входных данных, но и тщательного анализа выходных данных. Мир они считали естественной лабораторией, в которой отдельные образовательные системы ищут свои собственные пути обеспечения оптимального образования для подрастающего поколения. Они были убеждены, что если получить достаточный объем информации по достаточно разнообразной группе стран, то анализ может выявить важные законы, которые отсутствуют в отдельных системах. МЭА — это международный кооператив национальных исследовательских институтов, правительственных исследовательских агентств, ученых и аналитиков, работающих над исследованием, пониманием и улучшением образования во всем мире¹.

Их цель состояла в том, чтобы выявить факторы, которые оказывают последовательное и значимое влияние на результаты обучения. Основатели МЭА были набраны из академических кругов. Первое пилотное исследование МЭА, известное как пилотное исследование в двенадцати странах, было проведено в 1960 г. и было направлено на проверку возможностей международного измерения результатов образования. Пилотное исследование подтвердило, что несколько исследователей могут эффективно сотрудничать в сборе данных из разных стран и что возможно разработать такие тесты и анкеты, которые будут работать в различных образовательных системах и культурах.

¹ Официальный сайт международной ассоциации по оценке образовательных достижений. URL: <https://www.iea.nl/> (дата обращения: 01.03.2023).

За пилотным исследованием последовало первое международное математическое исследование (FIMS), которое включало более сложные методы отбора респондентов и более всеобъемлющий тест. Впервые исследование начало оперировать понятием «возможность учиться» (степень, в которой обучающиеся имеют возможность овладеть знаниями и навыками, которые входят в сферу исследования). Впоследствии эта концепция была включена во все исследования МЭА.

Дальнейшие исследования показали, что все образовательные системы демонстрируют определенную степень образовательного неравенства. Отслеживание неравенства в образовательных возможностях и результатах с тех пор стало одной из центральных тем педагогических измерений.

Следующее исследование по шести темам (1970–1971) иногда называют первым международным научным исследованием, поскольку оно усовершенствовало концепцию измерения результатов по естественным предметам. Исследование помогло выявить новые предикторы образовательных результатов, а именно интересы, мотивацию и установки.

В 24 странах в первой половине 80-х гг. XX в. проведено второе международное исследование по математике (SIMS) и второе международное исследование по естественным наукам (СИСС). Стратегия повторения исследования через несколько лет обеспечила странам-участницам важную информацию о тенденциях в области математических и научных знаний и навыков.

Третье международное исследование по математике и естественным наукам (TIMSS) в 1995 г. было первым исследованием, в ходе которого были протестированы естественные науки. В нем приняли участие 46 стран.

В заданиях обучающимся предлагалось спроектировать и проводить простые математические и научные эксперименты, записывать и оценивать результаты. Успеваемость обучающихся оценивалась на основе их записей в соответствии с инструкцией. Экспериментальное оборудование было простым и единообразным для всех обучающихся.

Цикл исследований тенденций в базовых областях образования вызвал большой интерес во всем мире. Число стран, участвующих в исследовании, постоянно увеличивается. В настоящее время в деятельность МЭА вовлечены более 60 государств¹. Страны СНГ в основном включились в работу в начале 90-х гг. XX в.

Исследование МЭА по гражданскому образованию (1998–1999) было сосредоточено на трех областях: особенности, демократические институты и деятельность, права и обязанности гражданина, национальная идентичность (включая региональные и международные отношения) и социальная сплоченность, дискриминация. В пределах данных областей были измерены знания и навыки обучающихся в высшей школе (с использованием тестов, в дополнение к фактологическим знаниям, способность отличать факты от мнений и интерпретировать сообщения политического содержания) и установки. В ходе опроса обучающихся спрашивали, как они понимают такие концепции, как демократия и гражданственность, отношение и ожидания относительно их собственного участия в политической деятельности.

Исследование по воспитанию, проведенное в 2009 г., было задумано аналогичным образом, что позволило отслеживать тенденции. Оно включало в себя четыре содержательные области: гражданское общество и система, гражданское общество и принципы, гражданская активность, гражданская идентичность.

На протяжении многих лет МЭА также проводит исследования в области информационных технологий и цифровизации образования.

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводит исследования в области оценки результатов образования в целях изучения того, как системы образования развитых стран готовят своих молодых людей к трудоустройству и личностно-профессиональному развитию. ОЭСР — это международная организация, которая работает над разработкой более эффективной политики для улучшения жизни. Цель организации — формировать политику, способствующую процветанию, равенству, возможностям и благополу-

¹ Официальный сайт международной ассоциации по оценке образовательных достижений. URL: <https://www.iea.nl/> (дата обращения: 01.03.2023).

чению для всех¹. ОЭСР ежегодно публикует обзор «Образование с первого взгляда» (EaG), в котором представлены не только статистические показатели, но и другие показатели, характеризующие различные аспекты систем образования. Показатели, характеризующие результаты обучения, были на достаточном уровне по ранжированию EaG.

В конце 90-х гг. XX в. ОЭСР предложила собственный исследовательский проект. Цель состояла не в том, чтобы выяснить, как обучающиеся усвоили различные образовательные программы, а в том, сформированы ли у них ключевые компетенции, которые позволят им вести успешную и благополучную жизнь в современном обществе. Это намерение было ответом на убеждения профессионального сообщества, сосредоточенные вокруг деятельности ОЭСР, что образовательные организации все больше отстают от потребностей жизни и что для достижения успеха в жизни и на рынке текущие знания не важны. Разработчики политики в области образования согласилась с необходимостью проведения международных измерений с акцентом на ключевые компетенции.

Программа DeSeCo (определение и отбор ключевых компетенций), запущенная в 2009 г., заключалась в определении ключевых компетенций путем обобщения мнений ведущих мировых экспертов из различных областей профессиональной деятельности. Программа собрала несколько десятков различных точек зрения и подходов, чтобы охватить ключевые вопросы по компетенциям. Основываясь на обобщении всех мнений, авторы программы DeSeCo выпустили рекомендации для работы ОЭСР по оценке достигнутого уровня ключевых компетенций.

Программа DeSeCo стремится посредством междисциплинарного, международного научного подхода в тесном сотрудничестве с текущими программами оценки качества образования:

- продвигать теоретическую основу ключевых компетенций;
- обеспечить отправную точку для разработки показателей и интерпретации эмпирических результатов;

¹ Официальный сайт организации экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/about/> (дата обращения: 01.03.2023).

— поощрять повторяющийся процесс между теоретической и эмпирической работой;

— и, в конечном счете, обеспечить обратную связь для политики в области образования.

Результаты программы DeSeCo предлагают определить компетентность как «способность соответствовать требованиям или успешно выполнить задание, которое содержит как когнитивные, так и некогнитивные компоненты»¹. Компетентность в соответствии с этим определением включает когнитивные и практические навыки, знания, мотивацию, ценностную ориентацию, установки, эмоции и другие социальные и поведенческие компоненты, которые могут быть мобилизованы вместе для эффективных действий (например, компетенция сотрудничества состоит из знаний, когнитивных навыков, практических умений, установок, эмоций, ценностей и мотиваций). Авторы рекомендуют сосредоточиться на компетенциях, которые важны в различных сферах жизни и которые способствуют общей успешной жизни и хорошо функционирующему обществу. Согласно их выводам, компетенции проявляются только в конкретных действиях, которые осуществляются людьми в конкретных ситуациях и контекстах. Они приобретаются и развиваются на протяжении всей жизни в различных учреждениях и среде.

Выбор ключевых компетенций зависит от того, что признает компания/организация (исходя из этого, мы выбираем именно их, которые способствуют социальному, экономическому и личному успеху). Нормативная основа для отбора должна отстаивать права человека, гуманистические ценности и стремиться к устойчивому развитию.

В современных условиях необходимо формирование у обучающихся критического мышления и вдумчивого, целостного подхода к жизни, характеризующегося возрастающей сложностью и взаимосвязями между текущими явлениями (цифровизация всех сфер жизни, экологические проблемы, экономические изменения, фрагментация

¹ Официальный сайт организации экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (дата обращения: 01.03.2023).

сообществ, новые средства коммуникации и т. д.). Человек должен быть способен взглянуть на требования, которые предъявляет ему окружающая среда, сформировать собственное суждение, контролировать свои действия и соизмерять их со своими чувствами, мыслями, ценностями, активно действовать, а не поддаваться влиянию обстоятельств и других людей.

Компетенции, которые были отобраны в рамках программы DeSeCo, были направлены на такие действия:

1. Способность и готовность к автономной деятельности:

— способность защищать и осуществлять свои права, интересы, потребности, обязанности;

— способность создавать и реализовывать жизненные планы и личные проекты;

— способность действовать в более широком контексте.

2. Способность применять интерактивные инструменты:

— возможность интерактивного использования языка, символов и текста;

— способность интерактивно использовать знания и информацию;

— способность интерактивно использовать технологии.

3. Способность работать в социально неоднородных группах:

— способность поддерживать хорошие отношения с другими людьми;

— способность к сотрудничеству;

— способность управлять конфликтами при использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и разрешать их.

Как правило, компетенции применяются в разных ситуациях не по отдельности, а в разных сочетаниях, где они приобретают различное значение в зависимости от ситуации.

Концепции в области оценки образовательных результатов постоянно совершенствуются вместе с развитием уровня знаний и представлений об отдельных контролируемых областях. Большой акцент делается на взаимосвязанности знаний и компетенций применительно к ситуациям, с которыми можно столкнуться в обычной жизни.

Например, в 2009 г. чтение электронных текстов было включено в исследование PISA, ибо это становится подлинной частью повседневной жизни и требует несколько иных навыков, чем чтение печатных текстов. PISA — это программа ОЭСР по международной оценке обучающихся. PISA оценивает способность обучающихся использовать свои знания и навыки для решения реальных жизненных задач¹.

Исследования PISA направлены на то, чтобы повлиять на политику в области образования в отдельных странах.

ОЭСР регулярно распространяет информацию среди всех заинтересованных сторон; обзоры, основанные на анализе данных PISA in Focus. Повторно были предприняты попытки определить на основе анализа, проведенного в рамках исследования PISA, факторы, которые выявляют более успешные образовательные системы.

Как первоначально предполагалось, цикл PISA был предназначен только для стран — членов ОЭСР. Однако страны, не являющиеся членами организации, были настолько заинтересованы в исследовании, что оно стало доступно всем образовательным системам, которые способны реализовать его с требуемым качеством.

Результаты исследования PISA широко рассматриваются как имеющие большое значение среди лиц, определяющих политику в области образования. Хотя исследование PISA также имеет своих методологических критиков, его данные используются исследователями по всему миру, и на нем основан ряд интересных анализов. Большой заслугой исследований PISA является развитие концепций, применимых к международным измерениям в области образования — от «учебных знаний» до «компетенций на всю жизнь». В этом смысле исследование PISA стало для многих стран стимулом для различных реформ в сфере образования.

Значительный вклад в измерение образовательных результатов был внесен не только исследованиями среди молодежи, но и исследованиями взрослого населения. Опросы взрослого населения направлены на аналогичные области, как и опросы среди обучающихся, од-

¹ Официальный сайт организации экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 01.03.2023).

нако определяются несколько иначе. В то время как академические знания студентов, по крайней мере, частично подтверждены, исследования среди взрослого населения довольно строго ориентированы на ситуации практической жизни.

В 2009 г. ОЭСР запустила PIAAC (Программу международной оценки компетенций взрослых). PIAAC — это программа оценки и анализа навыков взрослых¹. Основным предметом, проводимым в рамках PIAAC, является исследование навыков взрослых. В ходе исследования оценивается уровень владения взрослыми ключевыми навыками обработки информации — грамотностью, счетом и решением проблем — и собирается информация и данные о том, как взрослые используют свои навыки дома, на работе и в обществе в целом.

Это международное исследование проводится более чем в 40 странах (экономиках) и измеряет ключевые когнитивные навыки и навыки на рабочем месте, необходимые отдельным лицам для участия в жизни общества и для процветания экономики².

Организаторы международных исследований в области оценки образовательных результатов все чаще признают, что содержание данных исследований и способ представления результатов имеют важное значение в контексте влияния на содержание и методы образования по всему миру. Поэтому в последнее время растет потребность в максимально возможном расширении объема валидных оценочных средств компетенций. Наиболее полезными являются сравнительные исследования, направленные на определение так называемых «компетенций для XXI века»³.

На Всемирном экономическом форуме в 2015 г. в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» была предложена новая модель навы-

¹ Официальный сайт организации экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (дата обращения: 01.03.2023).

² Официальный сайт организации экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (дата обращения: 01.03.2023).

³ Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 318–320.

ков XXI в., представленных в виде фундаментальных знаний, компетенций и черт характера, необходимых современному выпускнику.

Представляет интерес разработанный стандарт ISTE (International Society for Technology Education — Международное общество технологического образования) для обучающихся. Стандарты ISTE обеспечивают компетенции для обучения, преподавательской деятельности и лидерства в эпоху цифровых технологий, обеспечивая всеобъемлющую дорожную карту для эффективного использования технологий в школах по всему миру. Стандарты ISTE, основанные на научных исследованиях в области обучения и основанные на практическом опыте, гарантируют, что использование технологий для обучения может создать высокоэффективный, устойчивый, масштабируемый и равноправный опыт обучения для всех обучающихся¹.

Более 20 лет стандарты использовались, исследовались и обновлялись, чтобы постоянно отражать новейшие, основанные на исследованиях передовые практики, которые определяют успех в использовании технологий для обучения, преподавания, руководства и коучинга.

В стандарте ISTE предлагалось рассматривать в качестве ключевых направлений шесть областей:

- 1) творчество и инновации;
- 2) коммуникации и сотрудничество;
- 3) исследования и информационная компетентность;
- 4) критическое мышление, решение проблем и принятие решений;
- 5) цифровое гражданство;
- 6) понимание ключевых технологических концепций и их использование².

Таким образом, все инициативы в рамках различных программ и проектов сходятся во мнении о важности некогнитивных навыков для применения на рынке труда и в жизни в XXI в. В то же время очевидно, тот факт, что мы не можем оценить их (не только на меж-

¹ Официальный сайт международного общества технологий в образовании (ISTE). URL: <https://www.iste.org/iste-standards> (дата обращения: 01.03.2023).

² Саидов З. А., Ярычев Н. У., Соколова Н. И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий.

дународном, но и на национальном уровне), приводит к тому, что ими часто пренебрегают при реализации образовательных программ.

Усилия по устранению этого недостатка также основаны на предположении, что хорошая концепция оценки образовательных результатов потенциально может способствовать пониманию этих компетенций как профессионалами, так и широкой общественностью и поможет поиску путей их целенаправленного развития.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение сравнительной педагогики.
2. Каково значение зарубежного опыта педагогики для нашей педагогической практики в современных условиях?
3. Определите задачи и функции сравнительной педагогики.
4. Какие функции сравнительной педагогики Вы считаете приоритетными?
5. Какими причинами обусловлено значительное расширение масштабов работы по сравнительной педагогике в современном мире?
6. Определите исследовательский потенциал идеи образовательного пространства в области сравнительной педагогики.
7. Приведите примеры реализации международных программ по оценке образовательных достижений.

ГЛАВА 7

АНДРАГОГИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

7.1. Андрагогика — наука об образовании взрослых.

7.2. Взрослый как субъект образования.

7.3. Андрагогические основы профессионального образования в образовательных организациях МВД России.

7.1. АНДРАГОГИКА — НАУКА ОБ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Представления об образовании как специфически человеческой деятельности, позволяющей самосовершенствоваться, уходят корнями в глубокую древность. Однако осознание разницы в подходах к обучению взрослеющего и взрослого по историческим меркам пришло сравнительно недавно. Термин «андрагогика» появился в работах А. Каппа в 1833 г. и повторяет смысловую логику термина «педагогика» (в пер. с греч. «детовожделение»): «человеко-вождение», сопровождение взрослого на его образовательном пути. В этой исторической точке произошло важнейшее событие — осознание различия обучающегося ребенка и обучающегося взрослого. Данное событие — основание андрагогики, однако и по сей день на практике не всегда образовательный процесс в высших учебных заведениях отличается от образовательного процесса в школе.

Определений андрагогики множество. Приведем некоторые из них, основываясь на обзоре Т. Котылевской¹:

— наука о формировании человека на протяжении всей жизни (П. Фурт);

— теоретический подход к образованию взрослых (группа исследователей Ноттингемского университета);

¹ См.: Котылевская Т. Андрагогика : курс лекций. — Балти, 2017. С. 26.

— одно из обозначений отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых (Б. М. Бим-Бад);

— наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения (С. И. Змеев);

— искусство и наука помощи взрослым в обучении, система положений о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно в зависимости от ситуации (М. Ш. Ноулз);

— наука, которая изучает и описывает цели воспитания и образования взрослых, политику в области этого образования и организацию институтов просвещения и образования (В. И. Подобед и М. Д. Махлин);

— наука о целях, прохождении, условиях, результатах и закономерностях сознательного и целенаправленного, организованного образования и воспитания взрослых людей, а также самообразования и самовоспитания¹ (Л. Турос).

Определение И. А. Колесниковой расставляет значимые для современности акценты в понимании андрагогики: «это сфера социальной практики, предусматривающая приобретение установок, знаний, умений, навыков, ценностных отношений, соответствующих смыслам и сущности деятельности по обучению взрослых... Специфическим прикладным предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых в контексте непрерывного образования»². Отметим, что существует иной взгляд на образование взрослых. Согласно ему, андрагогика не является принципиально иной областью наук об образовании, поэтому специфику образования взрослых рассматривают в контексте андрагогического подхода. В мировой педагогике употребляются также иные термины.

¹ См.: Котылевкая Т. Указ. соч. С. 53.

² Колесникова И. А. Место андрагогики в системе человекознания // Основы андрагогики : учебное пособие / под ред. И. А. Колесниковой. — М. : ИЦ «Академия», 2003. С. 5–6.

Так в мировой педагогике используется термин «эвтагогика», предложенный австралийцами С. Хассе и К. Кеньон. В нем акцент ставится на самоорганизацию взрослого в образовательной деятельности. Отличие андрагогики и эвтагогики ясно определила специалист из Армении Ареквик Саргсян. Отметим полноценную, самодостаточную самостоятельность, независимость взрослого, значимую для эвтагогики. «Если андрагогика является наукой о том, как обучать взрослых или как фасилитировать, направлять их в обучении, то теория и практика эвтагогики складываются в науку и искусство мотивирования человека в любом возрасте на холистическое, всеобъемлющее обучение»¹. Ученый приходит к выводу, что современные реалии жизни взрослого требуют совмещения, интеграции методов андрагогики и эвтагогики.

В аналогичной логике в 2001 г. ученые предложили термин хьютагогика, который, по их мнению, позволяет описать следующий уровень развития андрагогики, на котором взрослый без помощи кого-либо будет уметь самообразовываться в полном смысле этого слова в силу сформированной когнитивной зрелости. Исследовавшая спектр смыслов данного понятия Е. И. Игнатович дает следующее дополнительное его значение: «Первая часть термина *heutagogy* сконструирована из нескольких семантически связанных греческих слов: *εὐρετικός* (*heurista*) в значении "обнаруживать, выяснять, узнавать", *εφευρετικός* (*heuretikos*) в значении "изобретательный", *εὕρημα* (*heuriskein*) в значении "найти"... Вторая часть термина восходит к греческому *αὔω* (*ago*) — "веду" по аналогии с такими терминами, как педагогика и андрагогика. Таким образом, в семантике слова заложен смысл "вести к изобретениям, открытиям, находкам, выводам", что выводит нас на трактовку *heutagogy* как учения о том, как учиться, закладывая эвристический способ обучения как доминантную идею концепции»². Однако анализ использования терминов «хьютагогика»

¹ Саргсян А. С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Человек и образование. 2014. № 3. С.112.

² Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3. С. 3.

и «эвтагогика», проведенный Е. В. Игнатович, показал, что они характерны для узкого круга специалистов дистанционного обучения.

Андрагогика остается термином отечественных специалистов. Кафедры андрагогики функционируют в нескольких образовательных организациях Российской Федерации (например, в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова, в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования). НИУ ВШЭ предлагает программу магистратуры «Андрагогика — теория и технология образования взрослых». Аналогичные программы реализует СГУ имени Н. Г. Чернышевского, РГПУ им. А. И. Герцена. В дополнительном профессиональном образовании нередко предложения по направлению «Педагог-андрагог».

Задачи андрагогики — изучение феномена взрослости в образовании, проектирование эффективных гуманистических моделей образования взрослых на основе всестороннего прогнозирования, разработка актуальных методов, средств, форм образования. В результате анализа подходов к формированию андрагогической теории, И. А. Колесникова предложила следующие ее принципы: интегративность, практикоориентированность и гуманитарность. Первый особенно важен при подготовке специалистов в области образования взрослых, которым необходимы и базовые знания педагогики как науки о становлении человека в педагогической реальности, и психологии, и социологии, и культурологии, и политологии и т. д. Это объясняется высокой степенью включенности взрослого человека в различные общественные сферы, для успешной деятельности в которых ему необходимы знания, умения и опыт.

Во всех культурах мира есть пословицы, смысл которых созвучен русской народной мудрости «век живи — век учись». При этом длительное время существовал стереотип: активное учение свойственно взрослеющим, взрослые только реализуют полученные ранее знания и накапливают опыт. Это совсем не значит, что раньше взрослые люди не учились. Просто по большей части их обучение протекало не в специальных организациях и не по специальным программам, а в повседневных практиках, преимущественно при помощи

наставничества. Способы передачи знаний были найдены нашими предками и зафиксированы в традиционном общинном образовании. Именно тогда был укоренен феномен неформального образования, локомотив развития современного образования взрослых, площадка апробации инновационных практик.

Системное образование взрослых начинает свою историю с эпохи Просвещения, когда появилось понимание необходимости демократизации образования, открытия широкого доступа к свету знания широких народных масс. С историко-экономической точки зрения, это начало объясняется ускорением и усложнением общественной и социокультурной динамики в Новое время, потребностью промышленности в квалифицированных работниках. Немногочисленные исследования истории отечественного образования взрослых также определяют точкой ее отсчета XVIII век (Л. Н. Лесохина, Е. П. Тонконогая, И. И. Ульянова). Воодушевление европейской идеей широкого просвещения обусловило освоение в России за короткое время таких форм образования взрослых (в исторической терминологии — внешкольного образования), как воскресные школы, народные библиотеки, народные чтения с пояснениями (так читались художественные и исторические сочинения; в военном ведомстве — жития, исторические брошюры, рассказы монархической направленности), народные дома и театры. Заботы об их организации брали на себя благотворительные учреждения, комитеты и общества грамотности. Так по примеру европейских просветителей отечественные общественники начнут учить взрослых крестьян и рабочих грамоте. Научной поддержкой этого движения стали работы по педагогической антропологии, внешкольному, народному образованию К. Д., Ушинского, В. П. Вахтерова, В. И. Водовозова, Н. И. Пирогова, Н. А. Корфа, В. Я. Стоюнина. Достижения культурной революции советской России также связаны с практикой образования взрослых, которую обогатили труды Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, Е. Н. Медынского. В XX в. ускорение социокультурных, экономико-технологических изменений определило необходимость постоянного возобновления образования. Показательно, что в Ленинграде в 1943 г. открылся

научно-исследовательский институт, изучавший особенности образования в вечерних школах, преемником которого стал институт образования взрослых сначала Академии педагогических наук СССР, а затем Российской академии образования. Эта организация вошла в состав Европейской организации образования взрослых как национальный член.

Таким образом, вся многовековая история становления явления образования взрослых вела к формированию представлений о его непрерывности и открытости, взаимосвязь которых осмыслена сегодня как главная характеристика современного образования. Она наиболее сообразна специфике феномена взрослости, сложности тех задач, которые решает человек на протяжении самого длительного периода своей жизни.

7.2. ВЗРОСЛЫЙ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Определение взрослости П. Джарвис называл «предательски трудным». В русском языке «взрослый» — субстантивированное прилагательное (имя прилагательное, перешедшее в разряд существительного, выполняющее функции существительного — обозначение предмета либо явления). От него образован глагол «взрослеть»: взрослый — результат процесса: тот, кто рос, вырос (значение «вз» — направленность движения вверх либо законченность действия, доведение до какого-либо состояния).

Каждая историческая эпоха выдвигала свои критерии достижения взрослости. Очевидным можно считать определенный возрастной ценз (16, 18 лет, 21 г. и т. п.). Однако он никогда не был единственным и неоспоримым. В доисторические времена взрослым признавался тот, кто проходил обряд инициации, то есть своими действиями в тяжелейших испытаниях доказывал, что имеет право самостоятельно принимать решения, полноценно включаться в общее дело. За последние 20 лет возрастная граница взрослости периодически отодвигается «вправо». В российской реальности каждый регион определяет ее самостоятельно: свои законы о молодежной политике созданы в 62 из 83 регионов страны. В Алтайском крае к молодежи относят граждан от 14 до 30 лет,

в Москве — от 14 до 25 лет либо лиц от 14 до 27 лет, получающих высшее профессиональное образование.

В психолого-педагогической области взрослость рассматривается в контексте развития: жизнь человека разделена на периоды — своеобразные ступени онтогенетического развития. Движение вперед предполагает преобразование всех структурных компонентов: места человека в системе общественных отношений, деятельности, новообразований в сфере сознания и личности.

Согласно позиции В. Г. Онушкина и Е. И. Огарева, взрослость — период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологическим возрастом; психофизиологической и социальной зрелостью; полной гражданско-правовой дееспособностью; экономической самостоятельностью; вовлеченностью в сферу профессионального труда. Анализ позиций М. Ноулза, А. и Д. Роджерса, П. Джарвиса и др. специалистов позволил уточнить и дополнить данный перечень позициями «ответственность», «опыт», «зрелость», «самооценка», «оценка окружающих».

Проблематика современных исследований в области андрагогики включает в себя выявление образовательных потребностей всего спектра категорий взрослых с учетом социальных, культурных, физиолого-психологических, гендерных различий; изучение и проектирование способов и форм образования этих категорий на всех уровнях образования: от базового до дополнительного профессионального, включая просветительскую поддержку, досуг, самообразование. Активно развивается направление андрагогики, решающее проблемы образования и социальной адаптации безработных, пожилых, осужденных, дополнительного профессионального образования работников пенитенциарной системы, профессиональной переподготовки молодых мам, лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, беженцев и т. п.

При этом в разных регионах мира имеется своя специфика исследований и практики. Если развивающиеся страны решают задачу обеспечения базовой грамотности взрослого населения, равного доступа к образованию женщин, национальных меньшинств, людей

с ограниченными возможностями здоровья, то развитые страны ставят задачу реализации опережающего образования, нацеленного на становление глобального, ноосферного сознания (А. Д. Урсул, А. И. Субетто), на устойчивое развитие. «Опережающее образование взрослых приобретает особую актуальность, так как именно взрослые действуют ”здесь и сейчас”, их действия определяют характер ноосферы, и от качества образования взрослых (а следовательно, их коллективного сознания и деятельности) зависит качество и характер нашего бытия сегодня и завтра»¹. В этой связи особое внимание уделяется моделированию условий развития субъектности, освоения способа быть человеком во всей культурной полноте этого слова.

Субъектность как «социальный, деятельно-преобразующий способ бытия — важная характеристика взрослости»² (В. И. Слободчиков). В образовании взрослых она проявляется в активной позиции, самостоятельности, способности осознать образовательный запрос, сформулировать образовательную цель; выбрать модель обучения, приоритетные «для меня» способы, формы и обосновать свой выбор; в способности анализировать свой опыт, делать его предметом рефлексии и содержанием обучения; наличии сформированного открытого и децентрированного мышления, позволяющего избавляться от стереотипов.

Особенности взрослого как субъекта обучения обобщены в работах М. Кларина³. К ним отнесены:

- наличие жизненного и профессионального опыта;
- поиск смысла, который позволяет осуществить авторство собственной жизни;
- практическая направленность образовательной деятельности;

¹ Практическая андрагогика: монография / под ред В. И. Подобеда, А. Е. Марона. — СПб. : ИОВ РАО, 2009. С. 10.

² Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте: коллективная монография. — М : ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. С. 6.

³ Кларин М. В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.

— рассмотрение образования как средства преодоления кризисных ситуаций в разных сферах жизни.

Перечисленным выше обусловлена и специфика организации обучения взрослых, отмеченная М. Ноулзом (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнение педагогической и андрагогической моделей¹
(по М. Ш. Ноулзу)

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат	Формальный, ориентированный на авторитет	Совместно с обучающимся
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся

¹ Змеев С. И. Основы андрагогики. — М. : Флинта, 1999. С. 84.

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

И все же практика работы со взрослыми показывает, что несмотря на положения андрагогики взрослый не меньше, чем взрослеющий, нуждается в педагогической поддержке на своем индивидуальном образовательном пути. Как правило, зрелые люди, добившиеся в своей профессии успехов, сложно включаются в учебную деятельность. Им некомфортна ситуация незнания, диалоговая форма, предполагающая высказывание мнения в не знакомой им области. Неслучайно в русский язык вместе с андрагогикой пришли термины «фасилитация», «тьютор», «модерация». В них акцентируется необходимость создания организационно-педагогических условий, способствующих раскрепощению обучающихся, выходу из сложившейся за годы определенной социальной и профессиональной роли. Также неслучайна эффективность неформальных образовательных практик в образовании взрослых. Атмосфера сообщества, понимания, диалогичности — всегда залог успеха.

7.3. АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Взрослый — главный деятель настоящего, от него зависит выбор между войной и миром, гуманностью либо варварством, деградацией и устойчивым развитием. В образовании взрослых очень важен

вопрос способов его организации. Как правило, человек, как и век назад, вынужден встраиваться в жесткую структуру обучения с однозначно заданными ролевыми сценариями. В образовании, не учитывающем андрагогические принципы, процедура постановки цели, осознание ее ценностной базы в социальности и гуманности, не является предметом полноценной рефлексии. В нем жизненный мир участников мало задействован; времени и условий для неспешных актов самоопределения, без которых невозможна полноценная самореализация, не предусмотрено. Пространство личностного междумирья, в котором соприкасаются жизненные, ценностные миры обучающихся и обучающихся, в котором происходит смыслообразование, как отдельный элемент содержания образования не представлен. В результате мы получаем шаблонное построение процесса обучения, обуславливающее формирование у обучающихся жестких стереотипов, формальных компетенций, все больший отрыв от конкретных содержаний и смыслов, приобретение ими абстрактной идентичности, с легкостью сменяемой по веянию моды. Подобное положение дел не может характеризоваться как эффективный путь «сбережения народа» (А. И. Солженицын), предполагающий создание условий для развития духовной направленности личности, проявляющейся в обществе в значимой для всех деятельности — полноценной самореализации. Реализация этой цели возможна при условии «очеловечивания» образования взрослых, что особенно важно для профессий служения, к которым относится и полицейская профессия.

В практике высшего образования МВД России отличия организации процесса обучения курсантов, адъюнктов, слушателей от обучения школьников сводятся к использованию триады «лекция — семинар — практические занятия», увеличению учебного времени, отведенного на самообразование. Портфель технологий обучения составлен контекстным, проблемным, проектным подходом, используются кейсы профессиональных задач, практика (в подразделениях органов внутренних дел, полигоны — реальный, иммерсивный, виртуальный). В связи с этим обнаруживается проблема методической

стратегии сопровождения образовательного процесса как процесса в большей степени самообразования.

Методической аксиоматикой современной андрагогики можно считать следующие позиции. Включение взрослого обучающегося в образовательный процесс требует:

1. Диагностики памяти, внимания, комфортных и продуктивных времени и формы работы, эффективной образовательной стратегии, стереотипов из области организации обучения, культурно-религиозных особенностей, социального статуса. Диагностика должна лечь в основу диверсификации процесса, в наилучшем варианте — его индивидуализации.

2. Создания условий для развития у обучающегося готовности к самообразованию, а затем и реализации этой готовности.

3. Расширения содержания образования по любому предмету экзистенциальной проблематикой в соответствии с возрастными и профессиональными характеристиками.

4. Владения диалоговыми методами образования.

5. Применения цикла интерактивного обучения (М. Кларин): «актуализация опыта обучающегося, передового опыта решения рассматриваемых проблем; их анализ и рефлексия; концептуализация; возвращение к жизненной/профессиональной практике на новом уровне; интеграция опытов — в отсроченной перспективе»¹.

Все это преследует цель создания в образовательном процессе условий для побуждения взрослого обучающегося к самосознанию и самоопределению в своем личностно-профессиональном становлении и развитии, что должно сопровождаться и самообразованием, к которому тоже надо готовить.

На этой аксиоматике построены и принципы андрагогики. Имеется несколько вариантов их перечня авторства М. Ноулза, Д. Род-

¹ Кларин М. В. Инновационные тенденции развития корпоративного образования. В кн.: В. А. Ермоленко, С. В. Иванова, М. В. Кларин, С. Ю. Черноглазкин. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / под науч. ред. В. А. Ермоленко. — М. : ИТИП РАО, 2013. С. 69.

жерса, С. Брукфилда, Р. Штайнера, С. И. Змеева. Остановимся на системе принципов, разработанной группой ученых под руководством С. Г. Вершловского на основании анализа многолетней экспериментальной работы. Так были выявлены и обоснованы две группы принципов, соотнесенные с целями и содержанием образования, запросами взрослых обучающихся¹.

Первая группа призвана стать основой обеспечения их личностно-профессионального самоопределения, «т. е. содействию осознанию ими своего соответствия выбранной профессии, адаптации в ней, освоению новой профессии в ситуации безработицы, преодолению возможного противоречия между реальными установками выбора профессии и жизненными устремлениями, жизненными перспективами»².

Это принципы:

- самостоятельности (максимальное участие обучающихся во всех этапах учебы — от планирования до контроля и коррекции);
- рефлексивности (постоянное осмысление обучающимися всех основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное — собственных изменений);
- опоры на профессиональный, социальный и жизненный опыт (в качестве одного из основных ресурсов образования);
- кооперативности (организация совместной деятельности как с преподавателем, так и между собой);
- индивидуализации (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели взрослых, уровень их подготовки);
- развития образовательных потребностей (построение образования на основе выявления и восполнения деятельностных «дефицитов» взрослых и развития у них потребности в продолжении образования).

Вторая группа принципов является основой образования взрослых на следующем этапе, личностно-профессиональном становлении,

¹ Вершловский В. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. — СПб. : СПб АППО, 2007. С. 109.

² Там же.

когда происходит наращивание мастерства, профессиональный рост, возникает потребность решения разнородных жизненных задач.

Тогда становятся актуальными принципы:

- контекстности (учет социокультурных условий жизни и деятельности взрослых);

- элективности и вариативности выбора (создание условий для свободы выбора взрослыми целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания его результатов);

- инновационности (постоянное обновление, расширение методического арсенала и его адаптация к конкретным целям и условиям);

- актуализации результатов образования (предоставление возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, качеств).

С перечисленным выше не входит в противоречие мировая практика образования взрослых. Специалисты-андрагоги предлагают следующее оптимальное соотношение источников обучения взрослому в любой области: 70 % реального опыта в профессии, 20 % — обучение диалогу и в диалоге, 10 % — так называемая «чистая теория». Приоритетным способом обучения становятся реальные профессиональные проекты, а также коллективные проекты, в которых принимают участие сотрудники подразделений и даже целых организаций. В них нарабатывается опыт решения сложных и многокомпонентных, а также новых производственных задач, совершенствуется опыт согласования действий, разделения ответственности в рамках развития компетенции командной работы.

Однако результативная реализация преподавателем конкретных технологий, методов, приемов предполагает его гуманитарную ориентацию, является производной от принятия самой идеи субъект-субъектного подхода, осознания необходимости ориентироваться при проектировании каждого учебного занятия на особенности взрослого обучающегося как субъекта собственного образования, на обязательность взаимодополнения профессионального и общекультурного направлений, то есть занятия им позиции андрагога. Именно такой

горизонт ожиданий описан теоретиками андрагогики М. Ноулзом, П. Джарвисом, П. Ланграном, А. Корреа.

Как уже отмечали, преподаватель, имеющий дело со взрослыми обучающимися, должен освоить роли фасилитатора, тьютора, модератора, наставника, составляющие аспекты позиции андрагога. Фактически все они основаны на понимании его помогающей роли в более самостоятельной, чем у школьника, самообразовательной деятельности. Выполнение указанных ролей позволяет организовать сопровождение развития у взрослого обучающегося умения самообразования, передачу ему знания алгоритмов включения в непрерывное образование в формальных и неформальных практиках. Профессиональное образование России нуждается в массовом занятии его педагогическими работниками андрагогической позиции во всех ее проявлениях. Сущность тьюторства была раскрыта нами ранее. Коротко охарактеризуем другие роли.

Фасилитатор, по замыслу К. Роджерса, — это педагог, который нацелен прежде всего на создание образовательной среды, актуализирующей мотивацию к обучению. Для этого фасилитатору необходимо открыться самому перед аудиторией, не быть человеком—функцией, признать за каждым человеком возможность самосовершенствоваться, обладать эмпатическим пониманием.

В этом же смысловом поле располагается и модерация. Как охарактеризовал ее В. С. Зайцев, она «нацелена на раскрытие внутреннего потенциала студента, на выявление скрытых возможностей и нерезализованных умений. Основными методами работы преподавателя-модератора являются такие, которые побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют дискуссионный процесс, создают атмосферу товарищеского сотрудничества. Преподаватель-модератор выступает посредником, который способствует установлению отношений между студентами»¹.

¹ Технология модерации : учебно-методическое пособие / сост. В. С. Зайцев. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2018. С. 8.

Таким образом, позиция андрагога предполагает владение приемами указанных выше ролей и нацелена на создание условий для самореализации, самосовершенствования взрослого обучающегося и как личности, и как профессионала, и как гражданина. Разработка андрагогической теории и практики — актуальное направление в современной педагогике. К настоящему времени разработана андрагогическая концепция высшего образования (Т. Н. Ломтева), Н. Ю. Скрыбиной описаны андрагогические условия организации профессионального образования, специфика андрагогического взаимодействия в дополнительном образовании раскрыта М. А. Казаковой.

В теории андрагогики идут непрерывные поиски моделей образовательной ситуации, способствующей личностному развитию взрослого, что крайне важно в обучении представителей профессий служения. Особое внимание уделяется решению задачи выстраивания социального контекста как «между» людьми, так и «внутри» каждого из них. Успешность освоения такого опыта способствует превращению участников в со-деятелей, выявлению ценностно значимого образа себя, что является условием обретения своеобразной «точки сборки» личности, искомой целостности. Подобные результаты значимы для преодоления всех возрастных кризисов, поэтому образование как пространство поддержки развития человеческого потенциала мыслится непрерывным, открытым — включающим в себя неформальные практики.

Андрагоги-практики предлагают академические методы, актуализирующие мыслительный план действия, дополнять методами включенного, продуктивного участия. Свою эффективность доказали проектный, проблемный, исследовательский, диалоговый и игровой методы. Они дают возможность актуализировать жизненный и профессиональный опыт взрослого, запускают смыслообразования, выявляют и проясняют внутренние, смысложизненные противоречия.

Этот план образовательного процесса взрослого должен стать предметом особой заботы в образовании профессий служения. Мы в полной мере можем отнести положения, высказанные специалистом-андрагогом М. Г. Ермолаевой, ученицей С. Г. Вершловского,

в отношении учительского образования, к образованию сотрудников полиции. Она считала, что интерактивные, диалоговые, смыслопорождающие методы в обязательном порядке должны дополнять академические, интеллектуально-логические, знаниевые методы, потому что только они могут «раскодировать содержание путем непосредственного вживания и постижения сущности осваиваемого содержания через механизмы переживания»¹. Тогда в образовательном процессе взрослого, профессия которого нацелена на помощь другому человеку, будет соблюдена полнота спектра способов кодирования и сохранения информации: логического, интеллектуального; эмоционально-чувственного практического, интуитивного.

Специфика организации взаимодействия взрослых обучающихся и преподавателей была осмыслена М. Ноулзом² (табл. 3).

Таблица 3

**Специфика организации взаимодействия
взрослых обучающихся и преподавателей**

Обучающиеся взрослые	Преподаватель
1	2
Ощущают потребности в обучении	• Нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации. • Помогает каждому обучающемуся уяснить его стремление к самосовершенствованию. • Способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности. • Помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки.

¹ Ермолаева М. Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования. С. 133.

² См. об этом: Змеев С. И. Основы андрагогики. — М. : Флинта, 1999. С. 85.

Обучающиеся взрослые	Преподаватель
Должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся физическим комфортом, взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения	• Обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха, возможность для курения). • Рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли. • Стремится установить между обучающимися отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя их взаимные действия и предотвращая возникновение обстановки конкуренции и критики. • Не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины
Уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные	• Вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин
Берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему	• Делится с обучающимся своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения; совместно с ними принимает решение по этим вопросам

Невозможно не упомянуть о таком направлении андрагогики, как подготовка специалистов в области образования взрослых — андрагогов. Интересно осмысление педагогами сущности этого рода деятельности.

Вот какие ответы были даны на вопрос, кто же такой андрагог:

1. Проповедник — читает проповедь.
2. Тьютор, тренер, инструктор — ускоряет усвоение материала.

3. Лектор, советник, консультант, наставник — обеспечивает информацией в соответствии с ситуацией.

4. Аниматор (душа), медиатор (среда, посредник), фасилитатор (простой, облегчение).

5. Модератор (примиритель, посредник) — как правило, сопровождает групповую деятельность участников¹.

Несомненно, участники обсуждения отметили важные аспекты проявленности тех идейных оснований андрагогической деятельности, что описал С. Г. Вершловский: это «не конкретная профессия, а социальная позиция обучающихся взрослых. В той мере, в какой учитель, преподаватель, методист, мастер производственного обучения, специалист любого профиля выступает в роли своеобразного посредника, руководствуется в своей деятельности принципами равенства и активного творчества, учитывает личностные особенности обучаемого и стремится к созданию комфортной среды обучения, возрастают его возможности использовать различные технологии в качестве средств обучения. В этом случае образование становится средством грамотной интерпретации и решения значимых социально-профессиональных проблем»². С. Г. Вершловский считал, что системообразующей функцией андрагога является исследовательская (самообразование в области теории и методики обучения взрослых), интегрирующая, в числе основных, также, называя:

— преподавательскую, учебную (умение вести диалог с разными категориями взрослых);

— организационную (комплектование курсов, организация семинаров);

— методическую (разработка программ различных видов обучения, консультации молодых специалистов);

— экспертную (анализ эффективности различных видов учебной и профессиональной деятельности на основе разработанных методик).

¹ Образование взрослых: учебно-методическое пособие / под ред. Ж. С. Тимошковой. — Красноярск: Знание, 2003. С. 23.

² Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–298.

Мировая практика обучения полицейских (как профессиональная подготовка, так и повышение квалификации) демонстрирует активное использование принципов андрагогики. Современный мир поликультурен, что становится предметом дидактической рефлексии. Так, в служебной подготовке общинной полиции, выполняющей задачи охраны правопорядка в местных национально-культурных общностях, в содержании образования выделяется культурно-ценностный блок, объясняющий культурные особенности представителей общины, способы взаимодействия с ними. Применяемые способы обучения вполне соответствуют классической андрагогике: это подход к обучению на рабочем месте, в интерактиве, в игровой логике, с проживанием и рефлексией предлагаемых проблемных ситуаций. Актуальная практикоориентированность определяет новый подход к подготовке опытных сотрудников, проводящих обучение в повседневной службе в Швеции: не в устаревшей логике инструкторов, а в логике специалистов по обучению взрослых. Это значит, что используются практики неформального образования на рабочем месте, основанные на диалоге, интерактивности, актуализации опыта взрослого, преодолении деструктивных стереотипов. Кроме того, преподаватели сочетают два вида компетенций: педагогическую и профессиональную, так как помимо преподавания продолжают работать по основной полицейской специальности. В этом контексте они выступают фактически как наставники, подготовленные в полной мере к работе со взрослыми людьми. Отметим и эффективные отечественные практики неформального образования: так в Санкт-Петербурге имеется позитивный опыт организации подготовки дружинников руководителем территориального органа полиции совместно с его сотрудниками. Такая технология также потребовала специальной подготовки сотрудников полиции к образовательному взаимодействию с инициативными гражданами местного сообщества.

Не меньшим развивающим, воспитывающим и обучающим потенциалом обладает такая форма неформального образования, как профессиональное сообщество. Это добровольное объединение пред-

ставителей профессии (как опытных, так и молодых), решающих задачу обмена знаниями, опытом, личностно профессиональным развитием. Они могут быть как сетевыми, так и реальными; могут быть сообществами экспертов; сообществами как зрелых, так и начинающих специалистов. Разновозрастность сообщества позволяет передавать не только знания, но и транслировать общекультурные и профессиональные ценности, устанавливать межпоколенную преемственность. Такие объединения активизируют образовательную мотивацию, интерес к взаимодействию; создают диалоговую площадку для обмена мнениями, обсуждения актуальных профессиональных кейсов с привлечением экспертов. Обучение на рабочем месте в образовательном сообществе запускается инициативной группой при поддержке и администрировании руководителя, развивается в обсуждении образовательных дефицитов, поддерживается консолидированным составлением тематического плана с приглашением специалистов.

Таким образом, современная андрагогика развивается в контексте гуманистического движения в логике создания условий для поддержки образовательных потребностей взрослого на протяжении всей жизни, для помощи в определении смысла жизни, профессионального и индивидуального пути. В ее рамках идет поиск методологии, позволяющей ответить на практикоориентированный вопрос: как должно быть построено образование взрослых, в котором профессиональное направление является ключевым, чтобы в нем активизировался процесс наращивания человеческого потенциала, чтобы человек, осуществляя значимые вклады в общее дело процветания народа, получал удовлетворение, самореализовывался.

Контрольные вопросы

1. Назовите предмет, задачи и принципы андрагогики. В чем их отличие от предмета, задач и принципов педагогики?
2. Определите свою позицию по вопросу, является ли андрагогика отдельной отраслью наук о человеке или она элемент педагогики. Обоснуйте свое мнение.

3. Почему возрастает значение самообразования в современном обществе?

4. Сформулируйте требования к андрагогу как специалисту образования взрослых.

5. Почему общекультурное направление образования взрослых должно быть представлено в образовательных программах профессиональной направленности? Каким образом может быть реализована эта представленность?

6. Охарактеризуйте образовательный потенциал профессионального сообщества применительно к сотрудникам органов внутренних дел.

7. Какие аспекты организации образовательной деятельности адъюнктов обусловлены андрагогическими принципами?

ГЛАВА 8

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ, САМООБРАЗОВАНИЕ, САМОВОСПИТАНИЕ

8.1. Теоретико-методологические основы профессионального воспитания.

8.2. Профессиональное воспитание сотрудников органов внутренних дел.

8.3. Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание.

8.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Важнейшим постулатом педагогики в целом и профессиональной педагогики в частности является положение о том, что не существует обучения без воспитания и воспитания без обучения. Образование и определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2.1). Поскольку профессиональное образование — это «вид образования» (ст. 2.12), то в полной мере оно содержит и профессиональное обучение, и профессиональное воспитание.

В педагогическую литературу понятие «профессиональное воспитание» стало активно внедряться в 60-е гг. XX в. Это было связано с широким развитием профессионально-технического образования, развитием профессиональных училищ (которые до этого назывались ремесленными). Цель профессионального воспитания формулировалась очень широко: как формирование положительного отношения к профессии и развитие качеств личности, способствующих производительности труда и удовлетворенности профессиональным выбором; как формирование профессиональных и моральных качеств, необходимых для успешной деятельности в конкретной области труда. Достигалась эта цель через ряд более узких задач: формирование

у молодых людей сознательного отношения к выбору профессии; установление профессиональной пригодности к тому или иному виду профессиональной деятельности; изучение содержания профессий, информирование о потребностях предприятий и регионов в разных профессиях, воспитание профессионально важных качеств, профессиональной морали, профессиональной культуры¹.

Методологической основой воспитания того времени являлось требование среды к человеку. Это мог быть социальный заказ, требование профессии к качествам работника, требование наставника к ученику. С развитием общественного сознания и утверждения личностного подхода в воспитании, исчерпал себя подход, согласно которому профессиональное становление происходит как согласование качеств личности и требований профессии. Данный подход поглощается (а значит, при определенных условиях является справедливым) более широким: развитие субъекта труда происходит как согласование стремлений и возможностей, как согласование целей и средств их достижения в жизни путем развития самооценок, самосознания молодых людей.

В 90-е гг. XX в. на первый план в профессиональном образовании выходят ориентации на интересы личности, индивидуальности и субъектности. В целях воспитания профессионализм и профессиональная мотивация стали рассматриваться как важное условие успешного трудоустройства и карьерного роста специалистов.

Постепенно профессиональное воспитание стало предметом исследования в высшей школе. С течением времени его цели изменялись в соответствии с новой реальностью, новой лексикой. Например, Г. А. Гущина так описывает целевые ориентиры профессионального воспитания: «Современный специалист представляется нам человеком новой формации, которому присущи духовная свобода, право выбора и постановки своих жизненных целей. Такой человек активен и деятелен, ему свойственно заинтересованное приобщение к мировому знанию и творчество. Им движут внутренне содержательные

¹ См.: Профессиональное воспитание в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. — М., 1961; Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание молодежи. — М., 1978.

интересы, побуждаемые его собственной общественно ценной мотивацией. Он рассматривает свою будущую профессию как средство не только социального развития, но и саморазвития личности. Именно в этом смысле человек может "сделать себя" путем образования и самообразования, саморазвития, самоусовершенствования. Следовательно профессиональное воспитание создает условия для приобщения будущего специалиста к свободе — свободе выбора в первую очередь, к осознанию личной ответственности за свой выбор, формированию установки на саморазвитие себя как специалиста»¹.

Приведенные суждения определяют актуальность профессионального воспитания в образовательном процессе, но пока ещё ничего не говорят о его психологических механизмах и содержании деятельности педагога в этом направлении. Для ответа на эти вопросы необходимо обратиться к сущности процесса воспитания.

Значение воспитания в системе профессионального образования аналогично значению воспитания в образовании в целом. Это составная часть двуединого процесса образования. Приоритет воспитательной составляющей традиционен для отечественной педагогики. Так К. Д. Ушинский в середине XIX в. писал: «Обучение само по себе, вне воспитания есть бессмыслица, ничего, кроме вреда не приносящая. Поэтому обучение должно служить духовному, нравственному развитию чувств и воли человека»².

В научно-педагогической литературе понятие «воспитание» рассматривается в широком социальном, широком педагогическом и узком смыслах: как общий процесс социализации человека, как формирование личности определенного типа и как воспитание конкретных личностных качеств — нравственности, патриотизма, дисциплинированности, ответственности и др. В качестве субъектов данного процесса определены семья, общество, государство, широкая социокультурная среда, педагоги, сам человек.

¹ Гущина Г. А. Актуальные проблемы профессионального воспитания студентов вузов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 9.

² Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1974. С. 75.

Школьная, профессиональная и вузовская педагогика с конца 80 — начала 90-х гг. XX в. вела активный поиск путей и средств организации воспитания в новых социально-экономических условиях. На смену авторитарной педагогике пришла гуманистическая, ведущей тенденцией ее развития стало утверждение демократизации и индивидуализации процесса обучения и воспитания, продолжается поиск способов реализации этих принципов. Опорными идеями воплощения новых установок на практике стали следующие: индивидуально-ориентированная система ценностных оснований воспитания (А. А. Бодалев, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Е. В. Бондаревская); индивидуальные стратегии жизни (К. А. Абульханова-Славская); ориентация на формирование потребности в саморазвитии (С. В. Кошелева, Г. А. Цукерман), на развитие Я-концепции (Р. Бернс); рефлексивные методы осмысления собственного жизненного пути (А. Г. Асмолов); гуманитарно-антропологические основания воспитания как способа развития человеческого потенциала личности и народа (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, А. А. Остапенко); воспитание на основе помощи в разрешении проблем развития личности и индивидуальности (Н. Ф. Гейжан, С. Ф. Кульневич, В. А. Фокин); экопсихотерапевтические и психотерапевтические функции воспитания (Б. Т. Лихачев, С. И. Попова).

Особое внимание уделяется целеполаганию в воспитании. В соответствии с гуманистическими ориентирами, культурологическими основаниями современного образования большее значение приобрело развитие потребностно-мотивационной сферы личности с опорой на внутренние закономерности ее развития, а также на идеалы отечественной культуры, что стало отправной точкой для направления духовно-нравственного развития и воспитания (О. Л. Янушкявичене, И. В. Метлик, Т. В. Склярова, Г. Шестун, М. В. Захарченко и др.).

Показательна смена ориентиров в развитии образования на законодательном уровне. В первой редакции закона Российской Федерации «Об образовании» от 1992 г. понятие «воспитание» было подчинено термину «обучение» и «развитие». Лишь в редакции 1996 г. преамбула закона получила следующую формулировку: «Под образо-

ванием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучаемым) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)¹. В федеральном законе от 27.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» данная иерархия сохранилась. В поправке к данному закону 2020 г. воспитание определено как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Таким образом, приоритет в процессе образования отдан воспитанию в интересах человека, общества, государства, однако процесс воспитания ориентирован на идеалы и ценности отечественной культуры, нацелен на установление межпоколенной преемственности.

Для понимания содержания профессионального воспитания в современных целевых формулировках важно обратить внимание на значимость духовных ценностей и ценности труда для развития человека и общества. Для воспитания современного специалиста это положение является особенно важным. За последние два года отечественная экономика явно разворачивается в сторону производительного труда, финансово-монетарная психология молодых специалистов должна поменяться.

С точки зрения духовного развития личности и субъекта деятельности внимание преподавателя-воспитателя, наставника должно

¹ Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся».

быть направлено на формирование иерархии трудовых и профессиональных ценностей, которая выражается в профессиональной направленности специалиста. В работе 1975 г. М. Х. Титма предлагается различать *содержательные* или *результативные* ценности в профессии для описания профессиональной направленности личности¹. В первом случае для субъекта более значимы его склонности, способности, активность, и тогда он ориентируется на содержание, процесс и условия труда, возможности для развития и самосовершенствования. В результативных ценностях на первый план выходят ориентации на социальные достижения, статус, материальное обеспечение, независимость, лидерство. Субъект ориентируется на собственные перспективы, карьеру. Культурно-историческая традиция определяет важность как самого процесса труда, так и его результата, в том случае, когда он является общезначимым. Такой результат утверждает человека в верности выбранной профессии, является мощным стимулом для дальнейшего профессионального развития.

Изучение ценностных ориентиров молодых людей до недавнего времени показывало, что в иерархии их ценностей самые низкие места (вплоть до нулевых позиций) занимали ценности содержательные. Редко выбирались такие, как интересная работа, возможность творчества и самовыражения. Ещё в 80-е гг. XX в. эти ценности являлись ведущими, занимая первые ранговые места при самооценке построения жизненных планов. Такое положение было обусловлено тем, что официальная советская пропаганда, средства массовой информации, наглядная агитация, фильмы и книги всемерно утверждали значимость труда в жизни человека. Сознательное и творческое отношение к труду утверждалось и ценилось в общественном мнении.

Вхождение в рыночные отношения выдвинуло на первый план значимость результативных ценностей, то есть материального благополучия, карьеры, которые определяют социальный статус человека. Рассуждения о том, что период первоначального накопления капитала во всех странах сопровождался асоциальными и аморальными

¹ Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. — М. : Мысль, 1975. — 198 с.

средствами обогащения служил оправданием соответствующих ориентаций субъектов. По мере стабилизации социальной обстановки на первый план стали выходить такие трудовые качества, как предприимчивость, активность способность к риску. Они позволяют профессионалу достигать успеха на социальной лестнице.

В период ломки экономических отношений ориентация на смену профессии была оправдана как стихийное приспособление выпускников к неопределённости в трудоустройстве. Среди критериев конкурентоспособности специалиста называется либо высокая квалификация, опыт работы, либо широкий набор знаний и умений, владение несколькими смежными профессиями. Высокая квалификация выпускника зависит от выраженных способностей, уверенности в своих силах, что также требует ориентации и на содержание, процесс труда, и на его результат. Это еще один аргумент в пользу развития целостной системы профессиональных ценностей, включающих в себя осознание значимости содержания, процесса, условий труда, оценки собственной пригодности к ней на разных этапах профессионального становления специалиста, в том числе и в период обучения в профессиональной школе.

Способствовать духовному и культурному развитию молодых людей профессиональное воспитание будет при условии включения (соотнесения) социально-профессиональных ценностей с жизненными приоритетами, смыслом жизни и деятельности человека. Ранний юношеский возраст по определению психологов, является периодом, сензитивным для формирования мировоззрения, осмысления своего места в жизни, социуме, мироздании. Включение в мировоззренческое самоопределение трудовых и профессиональных ориентаций способно расширить их сиюминутную и прагматическую значимость, придать труду звучание служения. Это, в свою очередь, связано с системой отношений к себе, к людям, стране, обществу.

Ориентация на трудовое усилие как неперемнное условие становления личности профессионала осознавалась отечественными педагогами давно. В связи с этим полезно познакомиться со статьей

К. Д. Ушинского «Труд в его физическом и воспитательном значении» (1860). Вот несколько отрывков из неё.

«...Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни. Чем богаче человек, тем образование его должно быть выше, потому что тем труднее для него отыскать труд, который сам напрашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской котомке. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. Но таково ли воспитание в настоящее время? Много ли найдется матерей, которые бы не заботились устроить праздную жизнь для дочерей своих? Мало ли есть таких, которые готовы купить для своих любимых дочерей право праздности, продав их молодость, красоту и горячее сердце такому человеку, о котором знают, что он не может внушить никакой любви?..

...Важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда, как мы видели уже, врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности»¹.

Профессия — это социальная характеристика трудовой деятельности человека. Саму профессию возможно рассматривать как социокультурный феномен, результат развития исторического опыта, способов деятельности и способностей человека. Способствовать духовно-нравственному и культурному развитию молодых людей профессиональное воспитание будет при условии включения (соотнесения) социально-профессиональных ценностей с жизненными приоритетами, смыслом жизни и деятельности молодого человека. Ранний юно-

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. — М. : Педагогика, 1974. С. 124–144.

шеский возраст по определению психологов, является периодом, сензитивным для формирования мировоззрения, осмысления своего места в жизни, социуме, мироздании.

Выполнение задач профессионального образования невозможно без осознанного отношения будущего специалиста к себе, к работе, чувства ответственности за выполнение учебных и служебных заданий и других составляющих самосознания.

Конкретизация задач профессионального воспитания в высшей школе требует анализа психологической сущности тех изменений, которые происходят на этапе профессионального становления специалиста в образовательной организации. Такой анализ был проведен ещё в 80-е гг. XX в.¹ На основе сравнения специфики учебной и профессиональной деятельности авторы сделали вывод о том, что различие между ними касаются основных характеристик самосознания личности. Выделено четыре основных различия.

Первое различие заключается в разной мотивации обучающегося и профессионала. Учебная деятельность опирается на мотивы интереса и необходимости (нужно для будущей деятельности, жизни, для родителей и др.). Профессиональная деятельность опирается, прежде всего, на мотивы способностей (у меня получается, я могу, я способен). И руководство ценит у сотрудника в первую очередь способность (наряду со знаниями и умениями) выполнять профессиональные обязанности, а не интерес к делу. Интерес желателен, как и желательны у обучающегося способности.

Это принципиальное различие в мотивации обучающегося и работающего и должно преодолеть профессиональное воспитание, в частности, развитие профессионального самосознания будущего специалиста. Большинство поступающих в образовательную органи-

¹ См.: Иванюк М. И., Гейжан Н. Ф. О значении соотношения интереса и способностей для профориентации школьников//психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи : Тезисы докладов. — Ташкент, 1981. С. 41–44; Гейжан Н. Ф. Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1995. — 251 с.

зацию выбирает профессию и начинает учиться в высшей школе, сохраняя школьную, учебную мотивацию. И педагогические работники также ориентируются, прежде всего, на успеваемость (это положение верно и для высшей школы). Лишь постепенно, с включением обучающихся в решение практических профессиональных задач, в самооценке обучающихся увеличивается количество характеристик, оценивающих собственные профессиональные возможности и способности.

Перестройку самосознания обучающегося с психологической позиции обучающегося на позицию работника, включенного в иные, производственные или служебные отношения, следует понимать как важнейшую задачу профессионального воспитания. Конкретнее — эта задача формулируется как изменение направленности общих и частных самооценок субъекта деятельности, перестройка мотивации с приоритета «мне интересно и нужно», на позицию — «я способен и нужно»¹.

Второе различие в учебной и профессиональной деятельности заключается в иной организации взаимоотношений в каждом случае. Любая профессиональная деятельность требует объединения усилий многих людей, от ответственности которых зависит общий успех. В учебной деятельности каждый усваивает свои знания сам, от успеха одного успешность учебной деятельности другого зависит лишь частично, в малой степени. В профессиональной деятельности специалисты гораздо больше зависят друг от друга. Поэтому важно учить будущих работников адекватно оценивать свое место в общую работу, учить оценивать сильные стороны каждого участника, включенного в общее дело, готовить к работе в команде. Сплочению, пониманию общих интересов для достижения профессиональных целей.

Третья задача развития профессионального самосознания будущего работника, вытекающая из различий учебной и профессиональной деятельности, заключается в изменении отношения бывших обучающихся к практической деятельности в целом. Учебная работа требует иных способностей, чем профессиональная. Если в процессе обучения ценится умение запоминать, анализировать и воспроизво-

¹ См.: Педагогическая психология высшей школы: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — СПб. : ООО «Р-КОПИ», СПбУ МВД России, 2020. — 180 с.

доть информацию, то профессионалу требуется множество практических способностей, которые в образовательной организации часто не ценятся и даже мешают успеваемости — инициативность, сообразительность, решительность, самостоятельность и другие. Если в образовательной организации больше ценится успевающий и дисциплинированный обучающийся, то в практической деятельности выигрывает менее «интеллектуальный», но имеющий соответствующие способности. Изменить данное соотношение — задача развития профессионального самосознания будущего специалиста.

Четвертая задача профессионального воспитания в процессе обучения — формирование отношения к себе как к представителю определенной социальной общности. Профессия — это социальная характеристика трудовой (служебной) деятельности. Понимание своего места и роли в системе общественной жизни возвышает человека, помогает преодолевать тяготы повседневного труда, часто дает специалисту смысл жизни через понимание собственной значимости.

8.2. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Воспитание в процессе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел — традиционно приоритетное направление образования в системе МВД России. В советское время разрабатывались теоретико-практические аспекты формирования профессионализма военнослужащих и сотрудников органов внутренних дел (З. А. Астемиров, П. С. Дагель, Л. М. Колодкин, В. А. Озолин и др.). Идеино-политическое воспитание рассматривалось как основа профессионализма сотрудников правоохранительных органов. Идеино-политическая верность, направленность сотрудника органов внутренних дел были основой стабильности государства точно так же, как в современных условиях уважение к праву, законопослушность, гражданственность и патриотизм сотрудников правоохранительных органов. Речь шла о формировании личности военнослужащего или сотрудника органов внутренних дел; теоретиков и практиков воспитания интересовали не личные потребности, запросы, проблемы, за-

кономерности развития (как того требует современная личностно-ориентированная парадигма воспитания), а качество этой личности как условие (или средство) успешного выполнения служебных обязанностей, по сути — профессионализм. С начала 90-х гг. XX в. актуальными вновь стали вопросы воспитания сознательной дисциплины (А. В. Барабанщиков, Э. П. Утлик, Л. Т. Бородавко, С. И. Денисенко); нравственно-правового воспитания сотрудников органов внутренних дел (В. С. Олейников); воинского долга (Ю. В. Аманацкий). По мере становления новых социально-экономических отношений в обществе, с развитием в педагогической теории личностно-ориентированного подхода, воспитание личности и в юридической педагогике все более приобретает гуманистический характер. Активно исследуются вопросы воспитания сотрудников органов внутренних дел в изменившихся социально-экономических условиях. Изучаются условия формирования их профессионально-нравственной культуры (А. В. Щеглов); нравственно-правовой культуры (А. Г. Арсентьева), профессиональной чести (Г. А. Витольник); нравственно-правовых ориентаций (В. И. Шадрин); профессиональное воспитание сотрудников ОВД (Л. Т. Бородавко), правовое воспитание сотрудников ОВД (Н. Г. Канунникова) и нравственное воспитание обучающихся образовательных организаций МВД России (А. Д. Кузнецова).

Как правило, в работах по воспитанию как студентов, так и курсантов, определение воспитательной работы содержит в себе указание на три группы качеств, которые необходимо воспитывать у личного состава органов внутренних дел. Это гражданские, личностные и профессиональные качества. В отличие от гражданских образовательных организаций высшего образования, курсанты образовательных организаций МВД России становятся сотрудниками органов внутренних дел, которые исполняют служебные обязанности: несение службы по охране общественного порядка, патрулирование, наряды и т. п. Поэтому организация профессионального воспитания требует особого внимания: оно начинается в образовательных организациях МВД России и продолжается в течение службы сотрудника. Применительно к сотрудникам органов внутренних дел они более жестко

соотнесены с содержанием профессиональной служебной деятельности, необходимостью эффективного решения оперативно-служебных задач¹. Особняком стоит и важнейшее профессиональное качество любого сотрудника правоохранительных органов — служебная дисциплинированность.

Так же, как и в воинских коллективах, в органах внутренних дел основное назначение дисциплины состоит в том, чтобы, независимо от психологических и физиологических особенностей людей, объединить их в коллектив, способный решать вставшие перед ним оперативно-служебные задачи.

Каждая профессия предъявляет к профессиональным качествам человека свои специфические требования. Только сформировав их у себя, специалист становится профессионалом. Без них нет и дальнейшего профессионального совершенствования. Формирование профессиональных качеств в сочетании с профессиональными знаниями, умениями, навыками — это и есть содержательная сторона процесса профессионального воспитания сотрудников органов внутренних дел. Педагогическая наука исходит из того, что профессиональная подготовка и воспитание — это единый процесс².

Содержание профессионального воспитания закреплено в нормативных правовых актах МВД России, определяющих задачи и требования к личностным и деловым качествам сотрудников органов внутренних дел.

Основными задачами профессионального воспитания являются³:

- привитие личному составу верности Конституции Российской Федерации, законам, Присяге сотрудника органов внутренних дел;
- формирование у каждого сотрудника гордости и уважения к своей профессии, понимания ее общественной значимости;

¹ Олейников В. С., Душкин А. С., Трипутин С. Н. Профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: теория и практика : монография. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. — 156 с.

² Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, А. А. Кочин [и др.]. — СПб. : СПбУ МВД России. С. 115.

³ Там же. С. 115–116.

— воспитание преданности служебному долгу, честного и добросовестного отношения к выполнению своих профессиональных обязанностей, проявления инициативы, самостоятельности;

— формирование позитивного отношения сотрудников к высоким требованиям, предъявляемым к результативности работы, личной ответственности за порученный участок деятельности;

— привитие убежденности и потребности в систематическом повышении профессионального мастерства и деловой квалификации, поддержании личной готовности к выполнению служебных задач в сложной, в том числе экстремальной обстановке, соблюдению профессиональной бдительности;

— развитие у сотрудников здоровой потребности в служебном росте;

— привитие сотрудникам чувства коллективизма, готовности к взаимопомощи и вместе с тем непримиримости к фактам нарушений правовых и нравственных норм, недобросовестного отношения к служебным обязанностям;

— предупреждение профессиональной деформации сотрудников.

Высокий профессионализм личного состава является обязательным условием успешной реализации органами внутренних дел стоящих перед ними задач. Формирование личности сотрудника органов внутренних дел, отвечающей требованиям времени и ожиданиям общества, в рамках профессионального воспитания — одна из самых сложных и противоречивых областей управленческой деятельности в органах внутренних дел.

Принципами-основаниями воспитательной работы являются:

— принцип целенаправленности и целесообразности воспитания, устанавливающий необходимость определения ожидаемого результата воспитания и оценки его эффективности;

— гражданско-патриотической направленности воспитания, нацеливающий воспитательный процесс на формирование у сотрудника высоких качеств гражданина и патриота;

— профессиональной направленности воспитания, означающий нацеленность любого воспитательного мероприятия на формирова-

ние у сотрудника профессиональных качеств, необходимых для успешной служебной деятельности;

— воспитания в ходе повседневной деятельности и в интересах службы, требующим оказывать воспитательное воздействие на сотрудника при осуществлении всех видов повседневной деятельности — служебной, учебной, общественной, творческой — и обеспечивать его положительный практический эффект;

— воспитания личности в служебном коллективе и через коллектив, предполагающий существенное влияние межличностных отношений в служебном коллективе и коллективного мнения на процесс развития личности, ее настроение, мотивацию и результаты деятельности;

— индивидуального и дифференцированного подхода, определяющий необходимость учета в процессе воспитания индивидуальных и групповых психологических, профессиональных, национальных, возрастных и иных особенностей сотрудников.

— сочетания высокой требовательности к подчиненным с уважением их прав и личного достоинства;

— личного примера, выражающего прямую зависимость эффективности воспитательной работы от уровня управленческого, профессионального и личностного авторитета должностного лица, осуществляющего воспитательный процесс¹.

Субъектами воспитания, применительно к образовательным организациям МВД России являются руководство образовательной организации, отдел по воспитательной работе, органы самоуправления, профессорско-преподавательский состав, начальники факультетов и курсов. Руководство факультета в этой системе играет ведущую роль, так как непосредственно и через начальников курса, командиров курсантских подразделений отвечает за эффективность воспитательной работы с курсантами. В этой системе взаимодействия важную роль играет руководство курса.

¹ Приказ МВД России от 25.12.2020 № 900 «Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации».

Особенностью воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России составляет включение в него профессорско-преподавательского состава, представители которого ведут воспитательную работу с обучающимися средствами своей дисциплины (предмета). Они также участвуют в организации и проведении внеучебной воспитательной работы. Требования к воспитанию сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России постоянно развиваются в ориентации на демократизацию, в них усиливается личностная составляющая, ответственность всех субъектов воспитания за его результаты. При этом неизменными приоритетами остаются интересы государства, законопослушность, уважение к праву и дисциплинированность.

Воспитательную работу в органах внутренних дел проводят руководители (начальники) органов, организаций, подразделений МВД России, руководители подразделений по работе с личным составом (помощники по работе с личным составом), руководители (начальники) структурных подразделений органов, организаций, подразделений МВД России, а также подразделения морально-психологического обеспечения (подразделения по работе с личным составом).

Оценка результатов воспитательной работы напрямую связана с культурологической сущностью профессии полицейского как профессии служения. Специалистами предложены следующие высокие критерии:

- по уровню общественного престижа органов внутренних дел;
- по уровню общей и профессиональной воспитанности сотрудников;
- по результатам оперативно-служебной деятельности;
- по состоянию дисциплины и законности, оценке жалоб юридических и физических лиц на деятельность органов внутренних дел и сотрудников;
- по морально-психологическому состоянию личного состава;
- по состоянию организации социальной работы и государственно-правовой защиты личного состава;

— по эффективности деятельности общественных формирований в коллективах¹.

Однако не следует забывать, что специфика воспитательной работы в органах внутренних дел определяется ее андрагогической сущностью, которая раскрыта в предыдущем разделе. Она основывается на понимании воспитания как двустороннего процесса, который осуществляется в активном взаимодействии воспитателей и воспитуемых, при этом воспитатель выступает организатором и руководителем процесса воспитания.

Среди путей и способов формирования профессионального самосознания, обучающихся в высшей школе можно выделить следующие:

— ориентирующие будущих специалистов во внешних характеристиках профессии (знакомство с содержанием труда, представителями профессии, ее историей, трудностями и радостями);

— ориентирующие во внутренних условиях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности (способности, уровень развития, уровень готовности к разным видам деятельности, уровень мотивации), а также отношение к себе как представителю определенной профессиональной общности;

— оценочная деятельность педагогов (преподавателей, руководителей факультетов (курсов), командиров курсантских подразделений), способствующая самопознанию, самооценке и саморегуляции будущих специалистов.

«Особое значение имеет понимание педагогом внутренних проблем курсантов в профессиональном становлении и помощи им в осознании внутренних противоречий, ведении внутреннего диалога, как ведущего психологического условия развития отдельных характеристик профессионального самосознания. Руководство таким внут-

¹ Душкин А. С., Трипутин С. Н., Витольник Г. А. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел : учебное пособие. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 50.

ренным диалогом требует от педагога психолого-педагогических знаний и умений неформальной коммуникации»¹.

8.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ, САМООБУЧЕНИЕ, САМОВОСПИТАНИЕ

Как отмечалось выше, в норме взрослый человек с возрастом овладевает процессами самообучения, самовоспитания и саморазвития, в том числе и в профессиональной сфере. Отметим, что эти феномены являются предметом междисциплинарных комплексных исследований, объединенных понятием «акмеология». Это научное направление о факторах достижения вершин профессиональной деятельности, активно разрабатываемое чл.-корр. АПН, профессором Н. В. Кузьминой и ее школой. Акмеологический аспект педагогической профессии, а также ее андрагогический аспект были предметом исследований Ю. А. Гагина². Акмеология происходит от греческого «акме» — вершина, расцвет.

Впервые понятие акмеологии в научный оборот ввел Н. А. Рыбаков в 1928 г., который предложил выделить акмеологию как науку, изучающую особенности развития зрелого человека. Древние греки «акме» человека, расцвет его творческих сил относили к 40 годам. В дальнейшем эти мысли развил известный отечественный психолог и педагог Б. Г. Ананьев в книге «Человек как предмет познания» и нашел акмеологии место в системе наук: психология, педагогика, акмеология, геронтология. По его определению акмеология исследует закономерности психического развития взрослого человека в период его акме, то есть вершины физической, интеллектуальной и нравственной зрелости в границах от 18 до 60 лет; это период вы-

¹ Иванова И. И. Развитие профессионального самосознания курсантов в вузах МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2001. — 23 с.

² Гагин Ю. А. Акмеологические очерки педагогического совершенства: Актуал. пробл., перспективы и достижения пед. акмеологии. — СПб. : Балт. пед. акад. отд-ние пед., 1999. — 76 с.; Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. — СПб. : Балт. пед. акад. отд-ние пед., 2000. — 221 с.

бора профессии, ее освоения и достижения вершин профессиональной деятельности»¹.

Указанные в названии параграфа процессы рассматриваются в профессиональной педагогике как основные средства формирования субъектности будущего профессионала. Исследования в данной области основываются на положениях субъектного подхода (К. А. Абульханова-Славская, Л. В. Алексеева, А. Г. Асеев, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, Е. Ю. Коржова, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко и др.), где развивается взгляд на человека как целостную функционирующую систему в ситуации неопределенности, непредзаданности, способного не только адаптироваться к социальным условиям, но и преодолевать их, осуществляя целенаправленное самотворение в ходе саморазвития»². Развивается такое научное направление, как психология саморазвития (Е. Е. Саиогова, В. Г. Маралов, Н. А. Низовских).

В процессе личностного развития происходит субъективация личности. «Субъективация личности — образование интегральное. Осознать себя личностью можно только через активное поведение. Чтобы это качество проявилось, необходимы, прежде всего, освоение обучающимся рефлексии своего поведения, умение отвечать за себя и результаты своей деятельности, умение самопланирования как основополагающие свойствообразующие качества»³.

Как отмечает М. А. Щукина, «наряду с высокой значимостью саморазвития в общественном сознании обращает на себя внимание знаковое место категории саморазвития в методологических движениях и актуальных тенденциях развития современной науки... В оптике постнеклассического познания (В. С. Степин, А. В. Юревич и др.) категория саморазвития предстает как обозначение способа организации и движения сверхсложных систем и, одновременно, как

¹ Теуважукова Р. Т. Организация и руководство профессиональным самовоспитанием будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Нальчик, 1997. С. 10.

² Ларионова И. А. О роли самообразования, самовоспитания и самостоятельной работы в процессе формирования субъектности специалиста // Вестник БГУ. 2015. № 1. С. 47.

³ Ларионова И. А. Указ. соч. С. 47.

особый взгляд на любую постигаемую реальность, диктующий необходимость учета всей меры сложности, неопределенности, непредсказанности и самоуправляемости развития изучаемых систем»¹.

В образовании взрослых саморазвитие определяется как «процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов целесообразной деятельности»². При этом «саморазвитие является частным случаем жизнетворчества. Мера саморазвития личности связана с мерой ее активности в организации событий своей жизни. Через управление событиями становится возможным управление изменениями самой личности — саморазвитие»³. И. Д. Белоновская и В. В. Неволina провели анализ толкований понятия «профессиональное саморазвитие» в работах множества авторов и пришли к выводу, что специалисты в большинстве случаев дают термину «саморазвитие» определение «профессионально-личностное». «Под профессионально-личностным саморазвитием А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин понимают процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий. В контексте философского и психологического осмысления А. И. Бондаревская рассматривает профессионально-личностное саморазвитие как взаимодействие процессов, отражающих собственные усилия личности в самоосуществлении себя как достойного человека и компетентного специалиста, постижении ценностей и смыслов жизни и профессии, вхождении в собственный личностный образ, выстраивании Я-концепции, овладении способами личностной саморегуляции и профессиональной самоорганизации. М. М. Дудина понимает профессиональное само-

¹ Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2015. С. 5.

² Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии: — СПб.; Воронеж, 1995. С. 146.

³ Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб. : СПбГУ, 2015. С. 16.

развитие как личностно значимый многокомпонентный процесс, основанный на осмыслении собственной профессиональной позиции, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности и помогающий выбору стратегий ее освоения»¹. Однако реализация гуманистического направления в педагогике в целом и профессиональной педагогике в частности обусловили необходимость переосмысления категориального определения «профессионально-личностное», замены его на «личностно-профессиональное». Осознанно занимая свое место в мире профессий, человек обретает гармонизирующий баланс личностных и общественных интересов: принося благо другим, он реализует онтологически укорененные культуросообразные потребности.

Потенциал «саморазвития специалиста представляет синтез его устойчивой профессиональной мотивации, ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной и саморегуляторной деятельности в процессе обучения, переживания субъектом противоречия между реальным "Я" и "Я" в определенной профессиональной роли»². В этой связи понятие «профессионально-личностное саморазвитие» трансформируется в личностно-профессиональное» под влиянием гуманистически ориентированной педагогической идеи. В. В. Сериков, размышляя о стратегии создания условий для профессионального саморазвития педагога, писал, что необходимо приобщать «учителя к неустанной рефлексии, поиску смысла этой деятельности»³. Этот способ вполне применим и к другой профессии служения — полицейской.

Рассматривая активизацию профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России, Т. Л. Журавлева раскрыла сущность и содер-

¹ Белоновская И. Д., Неволina В. В. Профессиональное саморазвитие личности как проблема современного образования/ Национальный агрегатор открытых репозитариев. URL: <https://www.openrepository.ru/article?id=225558> (дата обращения: 21.02.2023).

² Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос, 1999. С. 182.

³ Сериков В. В. Указ. соч. С. 183.

жание их профессионального саморазвития, обосновала критерии и показатели уровней активизации профессионального саморазвития, а также описала содержание методической системы активизации профессионального саморазвития¹.

В 2000 г. была защищена докторская диссертация А. Т. Иваницкого «Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курсантов (слушателей) вузов МВД России»². Ученый определил профессиональное саморазвитие как «процесс овладения профессией, который определяется (детерминируется) самим субъектом профессиональной деятельности. Степень самодетерминации профессионального развития человека зависит от меры перехода его в субъектную позицию и, как следствие, от уровня сформированности у него субъектных свойств, каковыми являются целеустремленность в жизни и профессии, автономность (относительная независимость от внешних обстоятельств), активность как проявление преднамеренности, инициатива и интенсивность деятельности, самостоятельность и ответственность за последствия совершаемых действий, индивидуальный стиль деятельности как форма преодоления нормативно задаваемых способов работы и творчество в профессии»³. Ведущими механизмами самосознания названы: «в когнитивном плане рефлексия, в эмоциональном — эмпатия, в регулятивном — самоконтроль. Сквозным механизмом самосознания следует признать процесс идентификации»⁴. А. Т. Иваницкий указывал на роль в этом процессе «особым образом реализуемой организационно-педагогической системы, многоуровневой по своему строению, многообразной по формам и многоэтапной по времени осу-

¹ Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России : монография. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.

² Иваницкий А. Т. Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курсантов (слушателей) вузов МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2000. — 37 с.

³ Там же. С. 7.

⁴ Там же.

ществления»¹. Этапами профессионализации были указаны «ориентация в профессиях, профессиональное самоопределение (выбор профессии), профессиональное обучение, профессиональная адаптация, профессиональный рост, профессиональная зрелость, профессиональное мастерство, профессиональное творчество, профессиональное акмэ, профессиональное наставничество, профессиональная частичная, а затем и полная отставка»². В качестве организованных форм внешней детерминации профессионального саморазвития курсантов была предложена «система мероприятий по профориентации, профотбору, психолого-педагогическому сопровождению, педагогические технологии и деятельность педагогического персонала по руководству профессиональным саморазвитием»³.

Определение самообразования мы уже давали выше. Отметим только, что сразу стать субъектом своего образования невозможно. Нужно пройти своеобразную лестницу, определенные этапы становления субъектности. Данный путь для большинства из нас начинается в школе, продолжается в профессиональном образовании, по его окончании мы теоретически должны иметь сформированную готовность к самообразованию и соответствующий опыт. Создание условий для наращивания опыта самообразования исследовалось А. В. Баранниковым, В. А. Болотовым, И. А. Зимней, В. В. Краевским, В. А. Корвяковым, Ю. Н. Кулюткиным, О. Е. Лебедевым, В. Г. Рындак, В. В. Сериковым, Г. С. Сухобской, А. П. Тряпицыной, М. А. Холодной, А. В. Хуторским. Основополагающим в контексте взаимосвязи субъектности и умения осуществлять самообразовательную деятельность является утверждение Г. И. Щукиной о необходимости созидания ситуации выбора обучающимся индивидуальной модели самообразования, о связи этого выбора с особенностями личностного развития, индивидуальным стилем образования. Взрослый не в меньшей степени нуждается в поддержке развития умения самообразования, поддержки многовариантной, гуманистически ориентированной.

¹ Там же. С. 9.

² Там же.

³ Там же.

Специалисты в области «школьного» и высшего образования не первый год указывают на необходимость реализации личностно-ориентированного подхода, целью которого «(на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого»¹. Формирование этих механизмов в формальном образовании было бы основанием развития умений самообразования, самовоспитания и саморазвития, однако на данный момент мы не можем с уверенностью сказать, что наши взрослые ими обладают.

Неформальное образование также вносит свой вклад в решение этой задачи. В специальной литературе взрослым предлагается использовать многочисленные интернет-ресурсы, участвовать в тренингах социальных и жизненных умений. Данные тренинги реализуются в трех моделях: «первая модель предполагает тренинг семи категорий жизненных умений: решения проблем, общения, настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, самоуправления и развития Я-концепции; вторая модель классифицирует жизненные умения, являющиеся целью тренинга, на четыре категории: межличностное общение, поддержание здоровья, развитие аутентичности и принятие решений; третья модель включает тренинг эмоционального самоконтроля, межличностных отношений, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки»².

Особое значение в социально-экономическом развитии страны приобретает сегодня область профессионального воспитания. М. И. Рожков, описывая основы профессионального воспитания и структурируя его принципы, выделил группу определяющих требований к данному взаимодействию. К ним отнесены принцип развивающей социальной интеракции, стимулирования саморазвития человека, нравственного саморегулирования, самоактуализации ситуации,

¹ Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 73.

² Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практико-ориентир. монография. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2003. С. 45.

эмпатийного взаимодействия, вариативности. Нетрудно заметить, что ученый акцентировал внимание в воспитательном взаимодействии на условиях активации процессов «само-». «Само-» подчеркивает субъектную позицию человека, обладающего способностью и потребностью самореализоваться (найти свое призвание в профессии, выполнить свою миссию «стать человеком»).

Так первый принцип определяет необходимость запуска «собственных ресурсов человека для придания объективной ситуации субъективного значения, необходимого для самостоятельного и ответственного решения актуальных и перспективных проблем жизни»¹. Второй принцип нацеливает на «формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса являются осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой. Важнейшими условиями реализации данного принципа является обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий. Принцип нравственного саморегулирования предполагает педагогическую помощь юношам и девушкам в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Она предполагает знакомство молодых людей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию собственных поступков»².

Отметим, что сущностно в гуманитарно-антропологическом контексте сложносоставной феномен воспитания включает в себя, как указывает И. А. Колесникова, личностный процесс интеграции всех воспитательных влияний; его отличительная особенность — законо-

¹ Рожков М. И. Воспитание обучающихся профессиональной школы: стратегия и тактика профессиональное воспитание // Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. — М. : Из-во ЭГВЕС. С. 248.

² Рожков М. И. Указ. соч. С. 248.

сообразность переработки внешних воздействий во внутренние отношения¹. С возрастом данный процесс интеграции должен осознанно усиливаться. В российской историко-культурной традиции он интерпретируется как самосовершенствование в ориентации на идеалы отечественной культуры, в том числе и на личности (исторические и литературные герои, выдающиеся современники, авторитетные сотрудники), воплотившие в своем жизнестроении эти идеалы.

Основы профессионального самовоспитания — освоение глубинного способа культуросообразной самореализации в профессии, начинающееся в образовательных организациях. Для этого ведущей целевой установкой, стратегическим приоритетом и содержанием деятельности профессионального образования выступало «качество труда как изначальной, родовой сущности человека... Труд понимается как одно из важнейших универсальных свойств человека; он направлен прежде всего на созидание и самореализацию в их антропологическом измерении... Отчуждение подобной деятельности от ее целей, смыслов и ценностных установок представляет собой одно из базовых оснований беспрецедентного антропологического кризиса, состоящего в "размывании" в человеческом сознании категории смысла жизни и ограничении пространства человеческого бытия рамками наличного социума»².

В формальном образовании, которое реализуется в образовательных организациях высшего образования, сотрудникам полиции необходимо создавать условия для активизации процесса их профессионального самовоспитания. Условия, способы такой активизации являются предметом педагогических исследований.

В 1997 г. были защищены две диссертации по данной теме в области профессионального образования будущих учителей. Первая — диссертация Л. П. Кугукиной, нацеленная на выявление совокупности условий, обеспечивающих эффективность процесса профессионально-педагогического самовоспитания студентов педагогического колледжа.

¹ Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М. : ИЦ «Академия», 2008. С. 16.

² Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Указ. соч. С. 368.

Автор предложила:

1) включать в содержание профессиональной подготовки вопросы «о специфике, особенностях, значении педагогической профессии, побуждающих к самопознанию, ценностному самоопределению, проектированию собственного профессионального образа; о сущности, механизмах, способах самовоспитания, способствующих процессу реализации личных программ саморазвития; о критериях оценки результатов самовоспитания, способствующих регулированию, стимулированию процесса профессионального самосозидания;

2) использовать нетрадиционные формы профессиональной подготовки (педагогических студий, оргдеятельностных и имитационных игр, тренингов), способствующих развитию уверенности студента в себе, реализации процессов самопознания, самораскрытия, самоутверждения, самовыражения;

3) обеспечить взаимодействие педагогических функций преподавателей, руководящих процессом профессионального воспитания, и личностных функций студентов, управляющих процессом собственного развития»¹.

Автор второй диссертации на тему «Профессиональное самовоспитание будущих социальных педагогов в системе непрерывного образования» — Н. И. Никитина, предложила модель активизации профессионального самовоспитания будущих социальных педагогов в системе непрерывного образования. Модель предстает совокупностью следующих компонентов:

— «комплекс психологических условий, определяющих развитие каждой подструктуры рассматриваемого феномена (аксиологической — осознание студентом индивидуальных мировоззренческих идеалов, ценностных отношений, ведущего мотива собственного профессионального поведения или необходимости его изменения; когнитивной — принятие собственного стиля мышления, стремление к саногенному мышлению; аффективной — осознание студентом ро-

¹ Кугукина Л. П. Педагогические условия самовоспитания будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ростов/н/Д., 1997. — С. 8.

ли и значения эмоционально-волевой сферы личности в оптимизации социально-педагогической деятельности, овладение индивидуальными способами саморегуляции и самоконтроля психических состояний, профессионального поведения; конативной — принятие собственного стиля профессионального самовоспитания, его реализация в жизнедеятельности);

— педагогические условия (индивидуализация профессионального обучения; включенность студентов в активную социально-педагогическую деятельность; референтность носителей толерантного поведения — участников процесса профессиональной подготовки; реализация преподавателями технологии фасилитаторской деятельности; педагогический мониторинг личностного продвижения в процессе ПСВ; реализация методистами в ходе практики технологии тьюторства; развитие рефлексии, аутопсихологических способностей и компетентности участников процесса);

— взаимосвязь содержания и методического обеспечения процесса;

— последовательность этапов его осуществления (пропедевтического, праксиологического, акмеологического);

— целостность мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного критериев, позволяющих определить уровень профессиональной самовоспитанности»¹.

В самом общем виде специалисты сходятся во мнении об этапности активизации процессов само— (развития, воспитания, образования). Это следующая последовательность: самопознание, планирование работы над собой, проектирование программы, ее реализация, самоконтроль и самокоррекция, и далее по спирали вверх, ориентируясь на идеалы культуры, ставшие для человека значимыми.

Возвращаясь к методологическим основаниям профессионального воспитания во всем его многообразии, укажем его важный ориентир. Необходимо создавать условия для осознания обучающимися,

¹ Никитина Н. И. Профессиональное самовоспитание будущих социальных педагогов в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004. С. 14.

что «учеба есть ряд последовательных этапов профессионального самоопределения (кто я в данный момент с точки зрения будущей профессии; чего бы я смог достичь в своей профессии, если приступить к работе с имеющимся на сегодня наличным багажом знаний и умений; каковы конкретные пути и формы моего профессионального совершенствования и т. п.)... что учеба нацелена на формирование познавательных стратегий самообучения и самовоспитания, как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной и социальной деятельности»¹.

Отметим, что профессиональное воспитание как никакая другая область профессиональной педагогики нуждается в современных исследованиях, ориентирующих педагогических работников профессионального образования, руководителей разных уровней, специалистов в проектировании и реализации поддержки человека на всем пути его профессионального самосовершенствования, с учетом адекватности форм и методов этой поддержки современному уровню психолого-педагогического знания и социокультурных реалий.

Контрольные вопросы

1. Как правило, научные размышления о воспитании содержат описание его цели как содействия гармоничному развитию человека. Обоснуйте первостепенную значимость данного ориентира для профессионального воспитания сотрудника органов внутренних дел.

2. Охарактеризуйте профессиональное воспитание как понятие современной профессиональной педагогики.

3. Выделите отличия профессионального воспитания от воспитания в школе.

4. Охарактеризуйте специфику профессионального воспитания в образовательных организациях высшего образования МВД России.

5. Охарактеризуйте специфику профессионального воспитания в органах внутренних дел.

¹ Гущина Г. А. Актуальные проблемы профессионального воспитания студентов вузов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 9–14.

6. Обоснуйте утверждение специалистов о том, что самостоятельная работа обучающихся высшей школы — фактор обеспечения как качества подготовки специалиста, так и качества профессионального воспитания.

7. Каким образом должен быть организован процесс профессионального воспитания, решающий задачу андрагогического сопровождения освоения взрослым способов самовоспитания?

ГЛАВА 9

ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

9.1. Основные направления реализации государственной политики в сфере профессионального образования.

9.2. Тенденции и пути развития системы профессионального образования.

9.3. Подготовка кадров для органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России.

9.1. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С момента своего зарождения в человеческих сообществах, государствах образование служило выполнению социальной миссии подготовки каждого нового поколения, способного защищать, укреплять, развивать государство и при этом давало возможность молодым людям самореализоваться и удовлетворять свои интересы.

Образование — главный социальный институт, обеспечивающий интеграцию нового поколения граждан в историю и современную жизнь страны, благополучное будущее следующих поколений (то есть образование включено в устойчивое прогрессивное развитие общества), сохранение культуры и независимости ее народа. Образованию принадлежит роль главного цивилизационного фактора

в стране, оно выполняет свою социальную миссию, играет социально-опережающую роль в развитии страны и граждан¹.

Содержание образования является педагогически адаптированным социальным опытом. Структурно содержание образования включает в себя²:

— опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);

— опыт осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу и самостоятельно (интеллектуальные и практические умения и навыки);

— опыт творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

— опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Приобретение опыта в одной из этих сфер невозможно без получения другого вида опыта. В целом получение всего социального опыта позволяет человеку действовать самостоятельно и творчески, вносить весомый вклад в развитие общества.

Статья 12 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что образовательные программы определяют содержание образования: содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этниче-

¹ Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / под ред. В. В. Рубцова и А. М. Столяренко. — М. : ИНФРА-М, 2014. С. 5.

² Педагогика : учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 55–56.

ской, религиозной и социальной принадлежности; учитывать разнообразие мировоззренческих подходов; способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений; обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Система образования в России определена в главе 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая определяет её структуру. Согласно 1-й статье данной главы, эта система включает:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Обратим внимание, что первым пунктом системы образования закон определяет федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Это очень важно и неслучайно. Любая система организуется вокруг каких-либо системообразующих структур. В данном случае это стандарты и требования. Какие бы структурные элементы (организации, субъекты, физические или юридические лица) ни включались в систему, они

должны подчиняться единому закону. Только в этом случае система будет функционировать слаженно и может развиваться в разных направлениях.

Значение единых стандартов и требований стало особенно понятным в середине 90-х гг. XX в. С осуществлением социально-экономических преобразований в период перестройки в российской системе образования появилось большое количество разнообразных образовательных организаций, в том числе негосударственных¹. Преподаватели работали по авторским программам и учебникам, профессиональная высшая школа готовила специалистов по новым востребованным профессиям, часто по ускоренным программам. Выпускники школ, институтов, университетов обладали разным уровнем подготовки по одной и той специальности, что приводило к снижению качества подготовленности профессионалов. Эти обстоятельства обусловили необходимость разработки образовательных стандартов.

Структура системы образования включает множество субъектов — это организации, преподаватели, обучающиеся и их родители; органы власти и управления на разных уровнях — от федеральных до муниципальных; организации, отвечающие за обеспечение и оценку качества образовательной деятельности. Учтены также разного рода объединения и общественные организации, работающие в сфере образования.

Образование в России подразделяется на общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В целом эти ступени обеспечивают право граждан на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Профессиональное образование строится по следующим уровням: среднее профессиональное; высшее — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых, а также дополнительное профессиональное образование.

¹ Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. С. 44.

Российская система образования сформирована таким образом, чтобы создавать условия для непрерывного образования — образования через всю жизнь. Это осуществляется посредством реализации основных образовательных и различных дополнительных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких специальностей, а также учета имеющихся уровней квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Известно, что образование должно шагать в ногу со временем. Рассмотрим, как профессиональные образовательные организации переживают масштабное реформирование, интегрируются с экономикой регионов, обеспечивают гибкое реагирование на социально-экономические изменения, гармонизируют результаты обучения с требованиями в сфере труда. Педагогика учитывает, что экономика это не столько заводы, предприятия, организации, сколько люди, которые способны на них эффективно работать.

В настоящее время наиболее популярные рабочие специальности связаны со сферами транспорта (специалист по ремонту автомобилей, тракторист, машинист локомотива), машиностроения (сварщик, электромонтёр), строительства, сервиса и торговли, сферой информационных технологий¹.

Отличительной чертой реализации образовательных программ среднего профессионального образования, выделяемых педагогической наукой, является их направленность на потребности региона. Критерием, отличающим учебные планы колледжей от высшей школы, выступает, во-первых, соотношение теоретического и практического обучения, возможность обучения на рабочем месте. Место и объем производственной практики в среднем профессиональном образовании достигает 30–40 % при подготовке специалистов среднего звена и более 50 % — квалифицированных рабочих. Характерной чертой профессионального образования стало появление *модели*

¹ Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад / Ф. Ф. Дудырев, К. В. Анисимова, И. А. Артемьев и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2022. С. 31.

«колледж-завод», позволяющей включать в образовательный процесс лаборатории и цеха с оборудованием, моделировать реальное производство и проводить «профессиональные пробы», использовать передовые технологии, включать обучающихся в многоплановое взаимодействие с производственниками и экспертами¹.

Проект «Молодые профессионалы» (2021) направлен на преодоление проблемных зон в организации обучения и управлении организациями среднего профессионального образования, что способствует повышению конкурентоспособности данного сегмента российского образования. Он позволяет дифференцировать меры поддержки и программы развития данных образовательных организаций в зависимости от типа и целей. Проект способствует внедрению практико-ориентированных и гибких образовательных программ, отвечающих потребностям экономики регионов.

Проект «Профессионалитет» (2021) является очередным этапом проведения реструктуризации системы среднего профессионального образования и решает задачи по преодолению дефицита рабочих кадров и повышению качества подготовки специалистов через максимальное приближение системы подготовки кадров среднего звена к запросам рынка в разных регионах и конкретных отраслях. Он соответствует задачам нацпроектов «Образование» и «Производительность труда». Основой проекта выступает ряд нововведений. Первое — вовлечение в образовательный процесс «представителей профессиональных сообществ и действующих игроков рынка труда», которые помогают бюджету, становятся инвесторами, берут на себя часть финансовой ответственности за студентов-бюджетников. Второе — сокращение сроков обучения по ряду специальностей при увеличении интенсивности подготовки специалистов. Третье — создание в образовательных организациях разного рода центров молодежных инициатив.

Проект открыл новые возможности для организаций среднего профессионального образования для обучающихся и бизнеса. Для бизнеса в формате государственно-частного партнерства это интегра-

¹ Модель «колледж-завод» — импульс развития системы профессионального образования. URL:<http://проф-обр.рф/board/21-1-0-6420> (дата обращения: 20.02.2023).

ция в образовательный процесс по подготовке квалифицированных кадров через введение дисциплин по инициативе работодателя, возможность стать соучредителями и участвовать в финансировании и управлении. Такой подход позволяет студентам получить рабочую специальность в короткие сроки, погрузиться в корпоративную культуру предприятий, узнать специфику технологий и производства, получить релевантный профессии опыт на производствах. Это практически гарантирует трудоустройство, так как выпускник полностью готов к работе на современном производстве. Для данных организаций это внедрение дуальной модели образования, практико-ориентированного подхода, связь с реальным производством и работодателями.

Из этого следует, что образовательные организации среднего профессионального образования стали важнейшим ресурсом развития российской экономики и человеческого капитала.

Рассмотрим особенности подготовки кадров в образовательных организациях высшего образования.

Цель высшего образования ФЗ «Об образовании...» обозначена как: «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»¹.

Для реализации данной цели в России создана и структурирована система высшего образования, в которую, согласно статистике, входят «1207 образовательных организаций, 70 % из них — государственные и муниципальные, их учредителями являются двадцать органов исполнительной власти»².

В отличие от общего, высшее образование, как известно, не обеспечивается общедоступностью со стороны государства. Конституция

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

² Образование в цифрах: 2022 : краткий стат. сборник. — М., 2022. С. 53.

Российской Федерации декларирует, что каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Данный подход учитывает, что право на высшее образование ограничивается способностями человека (конкурсный отбор с учетом достижений), или финансовыми возможностями семьи (обучение на внебюджетной основе, им пользуются около 39 % обучающихся)»¹.

Выбор способов и форм интеграции науки и высшего образования — один из факторов развития экономики и общества, основанных на знаниях, традиционно острая проблема в сфере воспроизводства интеллектуального потенциала России. К традиционным формам интеграции (базовая кафедра, проблемная лаборатория) прибавилась такая прогрессивная форма, как исследовательский университет.

Проект по созданию национальных исследовательских университетов, стартовавший с 2008 г., привел к созданию 29 научно-исследовательских университетов (НИУ) в России. Практика МГУ им. М. В. Ломоносова (научная долина), учебно-научно— исследовательского комплекса МГТУ им. Баумана показала, что эти новые формы расширяют возможности высшего образования, делают доступными технологии, позволяют быстро теоретические знания применить на практике. Работа других НИУ по поддержке высокотехнологичных и наукоёмких отраслей, осуществлению кооперации учреждений науки и высшего образования с бизнесом, развивают инновационный потенциал регионов. Создание НИУ стало драйвером развития сети 98 промышленных технопарков и кластеров, 43 особых экономических зон². Современная практика показала, что они стали главным плацдармом импортозамещения во многих отраслях промышленности.

¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/soobsch.htm (дата обращения: 25.02.2023).

² Штырно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 30.

Другим направлением деятельности по пространственному развитию России за счет использования системы высшего образования и науки стала работа по реализации проекта развития опорных университетов в 32 регионах страны (старт 2017 г.). По мнению ряда экспертов, в России на базе «опорных вузов» в регионах успешно развиваются 2 из 5 моделей. К ним ученые отнесли модели «многопрофильного регионального университета» и «технологического лидера в регионе»¹.

Установлено, что в настоящее время «опорные вузы» обеспечивают научное сопровождение развития регионов, подготовку и переподготовку кадров в соответствии с потребностями региональной экономики. Им удалось диверсифицировать набор реализуемых образовательных программ, организовать образовательную деятельность во взаимодействии с заказчиками кадров, уделить должное внимание профориентации школьников и работе с талантливой молодежью. Исследователи отмечают, что «28 из 51 опорных университетов реализуют программы в партнерстве с технопарками «Кванториум», 17 являются партнерами Образовательного центра «Сириус»; около 500 тыс. школьников приняли участие в мероприятиях опорных университетов»².

В Программе «*Приоритет-2030*» (старт 2021 г.) решаются масштабные и комплексные цели, ориентированные на повышение роли российских университетов в сбалансированном пространственном развитии страны. В ней особое внимание уделяется университетам, играющим существенную роль в отраслевом и региональном развитии.

В топ-500 институциональных рейтингов по итогам 2020 г. вошли 18 российских университетов, в том числе 13 университетов — участников Проекта 5-100 (в 2012 г. — 7)³. Российские университеты стали

¹ Барышникова М. Ю., Вашурина Е. В., Шарыкина Э. А. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 13.

² Суровицкая Г. В., Гамидуллаева Л. А. Совершенствование механизмов накопления человеческого капитала региональных университетов в условиях цифровой экономики // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2019. № 1 (29). С. 18–20.

³ Управление системой высшего образования в Российской Федерации: организационно-правовые аспекты: монография / А. Ю. Александров, С. В. Барабанова, С. Б. Верещак, О. А. Иванова. — Чебоксары, 2017. С. 102; Доклад Прави-

лидерами по тем направлениям, где ранее не имели сильных позиций. К ним относятся социология, политика и международные отношения, история, социальная политика, экономика и эконометрика, информатика и информационные технологии, горные науки и горное дело, машиностроение, автоматизация и управление, образование.

Международное образовательное сотрудничество имело с начала XXI в. разнообразные формы, международный обмен протекал на государственном, негосударственном и индивидуальном уровне. Сотрудничество осуществлялось на основе межгосударственных договоров, на основе межведомственных, межвузовских соглашений и индивидуальных связей. Наиболее распространенной формой являлись различные программы, стипендии и гранты. Другой формой межгосударственных образовательных связей были совместные образовательные программы двустороннего и многостороннего характера, реализуемые на уровне межвузовского сотрудничества. Третьей формой было двустороннее и многостороннее научно-педагогическое сотрудничество университетов, обмен студентами и преподавателями при содействии целевых наднациональных программ (*COMETT, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES* и др.). В современных политических и социально-экономических условиях большинство данных форм взаимодействия оказалось свернуто.

На конец 2022 г. Российская Федерация участвует в реализации 70 международных соглашений о взаимном признании образования, которые устанавливают соответствия между определенными уровнями образования и квалификациями и дают обладателям документов об образовании возможности для продолжения образования или профессиональной деятельности без какой-либо специальной процедуры.

В России в условиях действия международного санкционного режима, оказавшего влияние и на российскую систему образования, наблюдается определенный рост интереса и активизация деятельности на евразийском направлении. На съезде ректоров ведущих вузов России 2 июня 2022 г. министр науки и высшего образования Вале-

тельства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования (2021 год).

рий Фальков, говоря о направлениях академической мобильности, отметил: «...Сегодня нам надо выстраивать мобильность и дать возможность двигаться студентам и в Юго-Восточную Азию, и в Латинскую Америку, и на пространстве ЕАЭС»¹. В этих условиях можно предположить, что активность российских образовательных учреждений на евразийском направлении будет увеличиваться, создавая условия для консолидации государств — членов ЕАЭС.

На 11 Международной конференции Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества по взаимодействию в сфере высшего образования (МКО АТЭС-2022) было заявлено, что Минобрнауки России выступает с инициативой создания образовательных «хабов» в Азиатско-Тихоокеанском регионе, включая пространство АСЕАН. Предполагается, что направления подготовки специалистов будут учитывать основные приоритеты и потребности реальных секторов экономики России и стран Юго-Восточной Азии.

Возвращение России в информационно-культурное и образовательное пространство «ближнего зарубежья» было связано с переориентацией вектора внешнеполитических усилий на страны СНГ. Для продвижения российского образования за рубеж используются развитие сети и поддержка деятельности славянских университетов и филиалов российских вузов за рубежом. В последние годы Минобрнауки России одобрены программы развития Российско-Армянского университета, Российско-Таджикского (Славянского) университета, Белорусско-Российского университета, Кыргызско-Российского (Славянского) университета имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина. По соглашениям между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Узбекистан созданы и функционируют филиалы образовательных организаций высшего образования Российской Федерации в Республике Узбекистан.

Численность иностранных студентов, согласно статистическим данным, в российских образовательных организациях высшего об-

¹ Из стенограммы заседания расширенного Совета Российского Союза ректоров. <https://rsr-online.ru/events/2022/rsr-obsudil-perspektivy-nacionalnoj-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rf/> (дата обращения: 19.02.2023).

разования с 2015 по 2021 г. «выросла с 245 тыс. до 315 тыс. обучающихся»¹.

Данные меры способствуют развитию международного сотрудничества в области образования, в том числе повышению привлекательности и конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг, обеспечению экономики Российской Федерации квалифицированными иностранными специалистами, а также укреплению «мягкой силы» России за счет формирования зарубежных элит.

Важное значение в системе подготовки кадров имеет профессиональное обучение.

В 2021 г. в России профессиональное обучение реализовывали 5 488 организаций². Необходимо отметить, что в настоящее время стратегия «одна профессия на всю жизнь» осталась в прошлом. Исследования показывают, что каждый третий россиянин кардинально сменил род деятельности за последние 10 лет. Содействие в смене рода деятельности оказывает профессиональное обучение (ПО), которое позволяет обрести компетенции для работы с современным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными средствами. Его использование позволяет получить/повысить квалификационный разряд, категорию по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования.

В рамках проекта «Молодые профессионалы» проводится работа по обеспечению качества подготовки по программам профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации по наиболее востребованным и перспективным профессиям в регионах России. Для этого исследуется рынок труда, выявляются необходимые работодателям профессии, по которым разрабатываются/обновляются образовательные программы.

¹ Образование в цифрах: 2022 : краткий стат. сборник. С. 66.

² Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики // http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/soobsch.htm (дата обращения: 22.02.2023).

Таким образом, каждый уровень образования имеет свои особенности реализации с учетом целевых программ и условий.

9.2. ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное общество требует от личности активности, оперативности, способности ориентироваться в огромном потоке информации, готовности к самообразованию, совершенствованию имеющихся знаний, умений и навыков, овладению новейшими технологиями путем непрерывного обучения. Ответить на данные вызовы помогает профессиональное образование и профессиональная подготовка.

Тенденции развития профессионального образования определяются несколькими группами факторов.

Во-первых, это: обязательность обучения по профстандартам; увеличение пенсионного возраста; расширение рынка, связанного с онлайн-образованием; неактуальность (непрестижность) отдельных профессий.

Проведенный выше анализ профессионального образования в России позволил выделить вторую группу тенденции его развития. К ним отнесены:

1. Оптимизация законодательной базы для проведения реформ в системе профессионального образования и профессиональной подготовки, включая вопросы децентрализации управления.

2. Развитие социального партнерства профессиональных учебных заведений с производственными предприятиями. Расширение и модернизация инфраструктуры, технологической обеспеченности и подготовленности кадров преподавателей для работы в новых условиях профессиональных образовательных учреждений.

3. Приоритетность инновационных социальных и образовательных проектов.

4. Эффективная работа современной системы подготовки высококвалифицированных преподавателей и мастеров производственного обучения для профессионального образования.

5. Меры по повышению региональной доступности, социального имиджа среднего профессионального образования.

Третья группа тенденций развития системы профессионального образования России связана с демографическими процессами. В период 2022–2025 гг. ежегодная численность выпускников общеобразовательных школ ожидается стабильно растущей. Это свидетельствует о росте общей численности выпускников образовательных организаций данных уровней образования, которые составляют основную долю поступающих в профессиональные образовательные организации.

Тенденция: расширение функций современного университета, включение образовательной организации в перечень основных субъектов устойчивого развития российского общества.

Реализация данной тенденции нацелена на совершенствование моделей современных университетов и университетских комплексов и их адаптации к изменяющимся экономическим и политическим условиям. В современной России наблюдается реализация процесса с перманентной модернизацией образования. Это связано с переходом к постиндустриальной эпохе и ускоряющейся динамикой изменений, высокой степенью неопределённости и переходам от одних незавершённых изменений к другим. Для нейтрализации неопределённости в XXI в., по мнению ряда исследователей, университеты превращаются в «самоорганизованные системы, соединяющие в себе фундаментальное образование и исследовательский процесс» характерные для классического университета и прагматический подход с практико-ориентированной направленностью образовательных организаций, «трансформирующих его традиционные структуры в предпринимательские»¹.

Трансформация университетов концентрируется вокруг ряда их инновационных моделей. К их числу относят модели цифрового, виртуального и «зелёного» университета.

¹ Конанчук Д., Волков А. Эпоха «Гринфилда» в образовании. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC), 2013. 52 с. URL: [https:// www.skolkovo.ru/public/ media/ documents/research/education_10_10_13.pdf](https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf) (дата обращения: 28.02.2023).

Цифровой университет охарактеризован учеными как «образовательное пространство, в котором по всем направлениям деятельности используются современные цифровые решения; ключевым является переход к цифровой инфраструктуре, цифровизации образовательных программ и создание инновационной экосистемы»¹. Как экспертное сообщество, так и руководители образовательных организаций подчеркивают, что в современных условиях это один из путей выживания. В педагогике ключевыми сферами трансформации университета в данную модель становятся образовательная программа, модели и технологии обучения, система управления университетом.

Виртуальный университет представляет образовательные услуги полностью онлайн с помощью дистанционного обучения. Эксперты выделяют в нем «интегрированные интеллектуальные гипермедийные обучающие среды и телекоммуникационные технологии»². С точки зрения педагогики высшей школы главными элементами выступают дистанционный образовательный процесс, виртуальное образовательное пространство и виртуальная аудитория обучающихся.

К подмодели виртуального университета исследователи относят такие формы, как «консорциумы (образовательные организации, совместно разрабатывающие онлайн-курсы); традиционные университеты, предлагающие электронное обучение по отдельным программам; образовательные организации дистанционного обучения; полностью виртуальные университеты»³.

Модель «зеленого университета», по мнению ученых, включает использование инновационных технологий «для повышения энергоэффективности, водосбережения и качества окружающей среды, внедрение и реализацию образовательных программ и науч-

¹ Голышкова И. Н. Анализ ключевых составляющих модели «Цифровой университет» // E-Management. 2020. Т. 3. № 3. С. 54–56.

² Вишняков Ю. М., Родзин С. И. Виртуальный университет: миф или реальность? // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2000. № 2. С. 277–278.

³ Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2018. Т. 15. № 1. С. 10.

ных исследований по тематике «зелёной» экономики, экологического и устойчивого развития»¹.

Ряд исследователей среди моделей университетов завтрашнего дня выделяют модели, в основе которых лежит «обучение, ориентированное на карьеру и результаты; практико-ориентированное обучение; гипер-персонализированное обучение»².

О путях пост-болонского развития высшего образования

Президент Российской Федерации в послании Федеральному собранию 2023 г. заявил о возвращении к традиционной для нашей страны базовой подготовке специалистов с высшим образованием и выходе из Болонского процесса³.

До июня 2022 г. образовательные организации высшего образования Российской Федерации были участниками Болонского процесса, в котором имелись как преимущества, так и недостатки.

К преимуществам Болонской системы относили:

- доступность высшего образования на фоне глобализационных процессов с широкой возможностью трудоустройства;
- трехступенчатую образовательную систему, признанную на мировом уровне большинством вузов;
- узкоспециализированность и профильность компетенций в рамках основных ступеней, возможность при переходе в вузы других стран не потерять баллов;
- выбор и составление личного учебного плана с опорой на свои силы, возможности и интересы;

¹ Перевозчиков К. И., Хмелькова Н. В. «Зелёный» кампус — новая модель университета для «зелёной» экономики // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы: Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции Гуманитарного университета (Екатеринбург, 7–8 апреля 2015 г.). Гуманитарный университет, 2015. С. 424–427.

² Прохоров А. В. Модели университета в условиях глобализации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 3 (27). С. 56–66.

³ Президент России. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 21 февраля 2023 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565> (дата обращения: 28.02.2023).

— единую систему стандартов качества высшего образования и его возможностей на рынке труда.

К недостаткам системы относили то, что она практически не учитывала национальные интересы в рамках образовательной системы; отсутствовал фундаментально-системный подход и методология обучения студентов; система тестирования не отражала реальных знаний, умений и навыков обучающихся;

В апреле 2022 г. Россию и Беларусь исключили из Болонского процесса. В июне все высшие учебные заведения России вышли из Болонского процесса, а ректор МГУ имени М. В. Ломоносова В. Садовничий заявил, что российская система высшего образования будет опираться на собственный опыт и традиции.

На данный момент известно, что реформа высшего образования, о которой было заявлено президентом, призвана расширить прием обучающихся на специалитет, сократив поступление на бакалавриат и изменив количество лет обучения. Президент Российской Федерации В. В. Путин подчеркнул такие следующие черты новой образовательной системы:

— «нацеленность подготовки специалистов для основных секторов национальной экономики России;

— реновация существующей ранее советской системы образования под новую реальность и действительность внутри и вокруг современной России;

— гибридизация двухступенчатой системы образования путем интеграции бакалавриата и магистратуры через создание новой образовательной ступени;

— формирование новых образовательных стандартов для сохранения трудовых ресурсов и потенциала человеческого капитала»¹.

Им были анонсированы такие изменения:

— срок обучения в вузе может составить от четырех до шести лет;

— в рамках специальности могут быть предложены образовательные программы разные по сроку подготовки в зависимости от конкретной профессии;

¹ Там же.

— если профессия требует дополнительной подготовки, то обучающийся может продолжить учиться в магистратуре (срок обучения до двух лет);

— аспирантура будет готовить кадры для научной и преподавательской деятельности.

В последующих выступлениях Президента Российской Федерации и сотрудников Минобрнауки России неоднократно было подчеркнуто, что дипломы о высшем образовании по действующим программам бакалавриата и магистратуры действительны и не подлежат пересмотру. Студенты, проходящие сейчас обучение, завершат образование по старой системе. Российские вузы не собираются отказываться от бакалавриата и обучения иностранцев.

Рассмотренные выше в главе основные показатели, характеризующие в динамике развитие среднего профессионального, высшего образования, профессионального обучения в Российской Федерации позволяют сделать предположение о путях развития данной части образовательной системы России.

Развитие системы СПО и ПО может включить в себя:

— создание нового ландшафта сети организаций СПО и ПО, что связано с планами Минпросвещения России по сокращению вдвое числа профессий и специальностей в колледжах за счет их объединения и трансформации. Разработка ФГОС будет проводиться с учетом конгломерации квалификаций, профессий и специальностей (образовательная программа собирается как «конструктор компетенций»). Это обеспечит как более гибкое реагирование на потребности экономики, послужит гармонизации результатов обучения с требованиями работодателей, так и позволит разработать новую методику определения контрольных цифр приема на основе цифровой платформы прогнозирования потребности в профессиональных кадрах;

— повышение эффективности различных видов деятельности организаций СПО через использование рыночных механизмов, развитие внебюджетной деятельности и увеличения внебюджетных поступлений (сейчас — 18 %), вовлечение деловых кругов и бизнеса регионов в управление СПО, включение колледжей в реализацию инве-

стиционных проектов. Это не только улучшит инфраструктуру, повысит уровень материально-технической оснащенности колледжей и техникумов, создаст возможности для открытия мастерских, соответствующих современным стандартам, но и предоставит возможности для структурирования и распределения функционала новых организационных элементов, таких как малые инновационные предприятия, учебно-производственные участки. В этих учреждениях студенты СПО смогут работать и зарабатывать параллельно с учебой;

— реализацию новых программ обучения, к которым относится, как развитие сетевых программ, реализуемых совместно учреждениями СПО и предприятиями региона (дуальная модель обучения), так и развитие коротких и микромодульных программ, обеспечивающих высокую динамику обновления содержания, персонализацию и индивидуализацию образовательного процесса;

— разработку и внедрение новых экономических механизмов привлечения и закрепления высококвалифицированных специалистов экономики в качестве преподавателей.

9.3. ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Анализ государственной политики по подготовке кадров в образовательных организациях МВД России показывает, что за период с 2005 по 2020 г. организационная структура подготовки кадров и модель системы ведомственного образования существенно изменились и превратились в качественно новую целостную систему.

В системе подготовки кадров для органов внутренних дел за период после вступления в силу федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального закона «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»¹ (далее — Закон о службе) перестали существовать специальные средние школы милиции, региональные и отраслевые учебные центры, а появились

¹ от 30.11.2011 № 342-ФЗ.

такие организации, как суворовское училище и кадетский корпус. В целом система профессионального образования МВД России непрерывно обеспечивает потребности органов внутренних дел в необходимом количестве кадров, отвечающих квалификационным требованиям. Она приобрела дифференцированность пространственно-временной локализации, хотя и обрела такие признаки, как множественность и неоднородность.

В настоящее время среди приоритетных задач в области подготовки кадров МВД России стоит необходимость в развитии актуальной многоуровневой практико-ориентированной системы непрерывного профессионального образования, приведении содержания подготовки кадров в соответствие с динамично изменяющимися потребностями гражданского общества и государства¹.

По оценкам руководства министерства и ряда экспертов (В. Л. Кубышко, С. С. Жевлакович, Н. А. Игошин) ведомственная образовательная политика имеет свои специфические особенности. К ним относятся положения:

- о регулировании образовательной политики МВД России как федеральными нормами в сфере образования, так нормативными актами, распространяющимися лишь на сотрудников ведомства;

- наделении образовательных организаций системы МВД России статусом структурных подразделений Министерства, реализующих правоохранительные функции, что определяет порядок прохождения службы и правовой статус курсантов, слушателей, сотрудников;

- постановке перед образовательными организациями системы МВД России задач реализации ведомственной кадровой политики, выполнении целевого заказа на подготовку специалистов и плана комплектования по отдельным специальностям;

- наделении территориальных органов МВД России правом предъявлять свои запросы к результативности подготовки выпускников и их личностным качествам.

¹ Организация профессиональной служебной и физической подготовки в органах внутренних дел : учебное пособие / Косиковский А. Р. и др. — М. : Академия управления МВД России, 2020. С. 5.

В Законе о службе указано, что обеспечение органов внутренних дел высококвалифицированными и компетентными кадрами ведется путем оптимального сочетания работы во всех её составляющих от профориентации до разноуровневого обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации.

В соответствии со статьей 76 Закона о службе подготовка кадров для органов внутренних дел осуществляется путем:

1) обучения в соответствии с федеральным законом по основным образовательным программам:

а) основного общего и среднего общего образования, интегрированным с дополнительными общеразвивающими программами, имеющими целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе;

б) профессионального обучения граждан, впервые принятых на службу в органы внутренних дел, по программам профессиональной подготовки в целях приобретения ими основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для выполнения служебных обязанностей, а также сотрудников по программам переподготовки в целях приобретения ими компетенции, необходимой для осуществления нового вида оперативно-служебной деятельности и получения новой квалификации, и по программам повышения квалификации в целях совершенствования имеющейся и (или) приобретения новой компетенции, необходимой для осуществления оперативно-служебной деятельности и (или) повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации по замещаемой должности;

в) среднего профессионального образования — программам подготовки специалистов среднего звена;

г) высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре;

2) обучения по дополнительным профессиональным программам;

3) профессиональной служебной и физической подготовки.

Подготовка кадров для замещения должностей среднего, старшего и высшего начальствующего состава осуществляется преимущественно в образовательных организациях высшего образования федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел.

В настоящее время система подготовки кадров МВД России является одной из самых крупных среди правоохранительных ведомств и продолжает устойчиво функционировать, наращивая свою эффективность. Она успешно интегрирована в общероссийское образовательное пространство, учитывает новейшие концептуальные подходы к развитию образования, включая мировые достижения в области подготовки полицейских кадров¹.

Возможности ведомственной системы подготовки кадров в полной мере позволяют удовлетворять потребность в высококвалифицированном персонале органов, организаций, подразделений МВД России как путем формирования подготовленных сотрудников, так и развития актуальных компетенций у сотрудников (федеральных государственных гражданских служащих, работников), успешно выполняющих оперативно-служебные задачи в новых условиях².

Система подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации — это целостная многоуровневая совокупность элементов непрерывной многопрофильной подготовки как граждан, впервые поступивших на службу или планирующих поступить на службу, так и сотрудников, федеральных государственных гражданских служащих и работников органов, организаций, подразделений МВД России, представленных, прежде всего, ведомственными организациями различного типа и вида, осуществляющими образовательную деятельность, обеспечивающими потребность в кадрах, соответ-

¹ Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, А. А. Кочин [и др.]. — СПб. : СПбУ МВД России. С. 46.

² Организация профессиональной служебной и физической подготовки в органах внутренних дел : учебное пособие / А. Р. Косиковский [и др.]. — М. : Академия управления МВД России, 2020. С. 115.

ствующих современным и прогнозируемым условиям среды функционирования органов внутренних дел Российской Федерации¹.

Основными принципами ее функционирования являются²:

- интеграция образовательных организаций МВД России в единое образовательное пространство;
- паритетность обучения и профессионального воспитания;
- непрерывность образования;
- опережающий характер обучения;
- соответствие цели и содержания образовательного процесса потребностям органов внутренних дел;
- практическая направленность обучения;
- интеграция образования и науки.

Целями этой профессиональной системы, интегрированной в единую общероссийскую систему подготовки кадров, сегодня являются профориентация молодежи на службу в органах внутренних дел через поступление в образовательные организации системы МВД России, последовательное формирование, поддержание и повышение профессионального мастерства личного состава органов внутренних дел Российской Федерации, которое охватывает весь период службы (работы) сотрудников, федеральных государственных гражданских служащих и работников³.

От уровня профессиональной подготовленности личного состава органов внутренних дел зависят не только обеспечение государственной и общественной безопасности, но и личная безопасность сотрудников органов внутренних дел при выполнении оперативно-служебных задач с учетом специфики деятельности.

¹ Приказ МВД России от 05.05.2018 № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».

² Организация профессиональной служебной и физической подготовки в органах внутренних дел : учебное пособие. С. 116.

³ Ольшевская А. В. Организация подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел: учебное пособие / А. В. Ольшевская, Л. Л. Сакулина. — М. : ЮНИТИ: Закон и право, 2016. С. 9.

За долгий период развития практики обучения сотрудников органов внутренних дел педагогическая наука накопила множество специфических знаний, законов и правил деятельности, различных способов действий руководителя органа внутренних дел и его подчиненных в разнообразных условиях.

Весь этот опыт оформляется и существует в форме понятий, моделей, обобщенных способов деятельности, которые сохраняются, передаются и умножаются в специальной литературе, учебниках, рекомендациях, уставах, инструкциях, правилах.

Освоить хотя бы часть этих знаний — означает обогатить свой индивидуальный опыт опытом предшествующих поколений, ускорить свое развитие. Освоение накопленного человечеством исторического опыта, способов деятельности (и способностей), ценностей составляет основу не только образованности, но и культуры человека, в том числе и профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел.

Овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, поддержание их на должном уровне и стремление к достижению профессионального мастерства — служебная обязанность всех сотрудников органов внутренних дел.

Итак, подготовка сотрудников органов внутренних дел — это организованный и целенаправленный процесс овладения и постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешного выполнения задач, возложенных на органы внутренних дел России, который организуется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Правовой основой, регламентирующей подготовку кадров для замещения должностей в органах внутренних дел, являются федеральные законы, нормативные правовые акты МВД России, Минобрнауки России и Минпросвещения России.

Целью подготовки сотрудников органов внутренних дел является формирование у них готовности действовать профессионально грамотно, четко, с высокой работоспособностью в любых условиях служебной деятельности.

Основными задачами подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел являются¹:

1) подготовка квалифицированных кадров, преимущественно в ведомственных образовательных организациях МВД России и в соответствии с требованиями, предъявляемым к правоохранительной деятельности;

2) изучение Конституции Российской Федерации, законодательных и иных нормативных правовых актов в сфере внутренних дел и их практическое применение при осуществлении оперативно-служебной деятельности;

3) недопущение правового нигилизма среди сотрудников;

4) совершенствование правовых знаний, повышение общей правовой культуры руководителей и сотрудников;

5) обучение сотрудников умелым и эффективным действиям, формирование у них достаточного объема правовых знаний, обеспечивающих успешное выполнение оперативно-служебных задач;

6) совершенствование навыков руководящего состава по управлению, обучению и воспитанию подчиненных, внедрению в практику оперативно-служебной деятельности достижений науки и техники, передовых форм и методов работы, основ научной организации труда;

7) формирование профессионального самосознания сотрудников, чувства ответственности за свои действия, стремления к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства с учетом специфики деятельности в конкретных подразделениях органов внутренних дел;

8) обучение сотрудников приемам и способам обеспечения профессиональной и личной безопасности в чрезвычайных обстоятельствах и в особых условиях служебной деятельности;

9) выработка и постоянное совершенствование у сотрудников практических умений и навыков применения мер принуждения с соблюдением норм законодательства Российской Федерации;

¹ Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. С. 49–50.

10) поддержание у сотрудников постоянной готовности решительно и умело пресекать противоправные деяния, а также поддержание у них постоянной готовности к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия;

11) формирование высокой психологической устойчивости личности сотрудников, развитие у них наблюдательности, бдительности, памяти, мышления и других профессионально психологических качеств и навыков;

12) совершенствование навыков обращения со специальной техникой и специальными средствами, эксплуатации транспортных средств и средств связи, электронно-вычислительной техники.

О масштабности работы системы профессионального образования МВД России говорит то, что они «осуществляют подготовку по 33 специальностям и направлениям подготовки, насчитывают в своём составе около 40,5 тыс. обучающихся, а выпуск образовательных организаций в 2022 г. составил около 10 тыс. человек»¹.

Для подчеркивания специфики обучения издан Приказ МВД России от 19 сентября 2022 г. № 691 «Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, дополнительным профессиональным программам и основным программам профессионального обучения, Особенности организации и осуществления методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности федеральных государственных организаций, осуществляющих

¹ Опыт и традиции подготовки полицейских кадров : сб. науч. трудов. Вып. 5 / [ред. кол.: Н. С. Костенко (пред.) [и др.] ; Волгоградская акад. МВД России. — Волгоград : ВА МВД России, 2022. — 218 с.; Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2021 год : сборник аналитических и информационных материалов. — М. : ДГСК МВД России, 2022. С. 46.

образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации». В данном приказе подчеркнуто, что сформированная в МВД России система подготовки кадров предполагает освоение курсантами различных видов образовательных программ (от основного и среднего общего образования, всех уровней профессионального образования), предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Обучение личного состава органов внутренних дел по своим целям, содержанию и методам имеет свои специфические особенности¹.

Во-первых, оно подчинено основной задаче — обеспечению высокой профессиональной и морально-психологической готовности личного состава органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач в различных условиях.

Во-вторых, обучение сотрудников органов внутренних дел носит, как правило, практический характер. Это одна из наиболее сложных проблем в профессиональном обучении — разрешить противоречие между теорией и практикой. Разрешение этого противоречия современная педагогическая наука видит в использовании активных и интерактивных методов обучения и расширении самообразования сотрудников.

В-третьих, обучение в системе МВД России включает в себя молодых людей с определенным жизненным опытом, сформировавшимся стилем мышления и индивидуальным стилем деятельности. Обучение взрослых требует такой организации обучения, которая бы в полной мере учитывала опыт, имеющийся у обучающихся.

В-четвертых, обучение сотрудников органов внутренних дел часто включено в их непосредственную профессиональную служебную деятельность. Эта особенность требует от руководителя органа внутренних дел организации определенных мер, которые бы способствовали росту профессионального мастерства его подчиненных.

Для подготовки сотрудников органов внутренних дел существует множество направлений и видов организации. Это и разветвленная сеть ведомственных образовательных организаций, и система

¹ Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. С. 51.

переподготовки и повышения квалификации, и подготовка в процессе профессиональной служебной деятельности, и самообразование.

В процессе профессиональной служебной деятельности основное внимание уделяется приобретению и расширению индивидуального профессионального опыта, связи теоретических знаний с условиями службы в органах внутренних дел.

Таким образом, в современной кадровой политике МВД России в области подготовки кадров цель профессионального образования определяется как воспроизводство на качественно новой основе кадрового потенциала органов внутренних дел, как одного из важнейших ресурсов интенсификации их деятельности, приведения в соответствие с ожиданиями общества и современными требованиями инновационного социально ориентированного развития Российского государства.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте основные направления реализации государственной политики в сфере профессионального образования и профессионального обучения в Российской Федерации.
2. В чем разница целей общего, профессионального и высшего образования?
3. Дайте краткую характеристику современного состояния и покажите стратегии развития среднего профессионального образования.
4. Дайте краткую характеристику современного состояния и покажите основные пути развития высшего образования в России.
5. Дайте краткую характеристику современного состояния и покажите основные пути развития профессионального обучения.
6. Охарактеризуйте современную политику МВД России в области подготовки кадров.
7. Каковы тенденции и пути развития системы профессионального образования на ближайший период?

ГЛАВА 10

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

10.1. Целевые, содержательные и процессуальные аспекты подготовки научных и научно-педагогических кадров.

10.2. Ситуационно-средовой подход в проектировании образовательного процесса в адъюнктуре.

10.3. Неформальная подготовка научных и научно-педагогических кадров в научных школах.

10.1. ЦЕЛЕВЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Подготовка научных и научно-педагогических кадров как важнейшая составляющая системы образования имеет решающее значение в социально-экономической жизни любого государства. Научные кадры, выполняя актуальные исследования и внедряя их результаты в практику, осуществляют научно-технический прогресс и тем самым определяют конкурентоспособность своей страны в мире. Научно-педагогические кадры активно влияют на развитие национальных систем высшего образования, транслируют современное научное знание и научно-культурные традиции в качестве содержания обучения будущих специалистов, организуют научные исследования студентов, поддерживают межпоколенческую связь. От качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в России, таким образом, во многом зависит ее способность быть великой мировой державой, обеспечивать социально-экономическое благополучие и устойчивое развитие, культурную преемственность поколений.

Историко-педагогический опыт свидетельствует о том, что современной институциональной подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) исторически предшествовала *индивидуальная подготовка* молодых ученых под руководством опытного профессора. Именно такую подготовку проходил, например, в XVIII в. М. В. Ломоносов у профессоров Г. В. Крафта и И. Аммана в Академии наук Петербурга, у профессоров Х. Вольфа и Генкеля в Марбургском университете и Фрайбергской металлургической лаборатории. В XIX в. С. В. Ковалевская осваивала математику как область научных исследований под руководством профессора Гейдельбергского университета К. Вейерштрасса.

Как показывает проведенный исследователями в области истории педагогики анализ, российской подготовке ученых в разные периоды истории присущи следующие общие признаки: единые государственные требования и контроль; выделение двухуровневой цели — кандидат наук, доктор наук; синтез образовательного и научного блоков в содержании подготовки; значительный удельный вес самостоятельной подготовки соискателя ученой степени и другие¹.

Современная подготовка научных и научно-педагогических кадров в зарубежных странах (США, странах Европы и Австралии) преимущественно связана с унификацией национальных черт и внедрением компетентностного подхода. Он предполагает организацию обсуждаемой подготовки в основном в рамках образовательного процесса, нацеленного на формирование определенной совокупности компетенций и сопровождаемого регулярным контролем успешности освоения модулей, соответствующих этим компетенциям.

Компетентностный подход преобладал и в деятельности российской адъюнктуры (аспирантуры) с 2013 до 2022 г., когда Российская Федерация, являясь участником подписания Болонской декларации, приняла компетентностно-ориентированные федеральные государ-

¹ Сулейманова А. Р. Проектирование образовательных маршрутов аспирантов на основе анализа подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2015. — 27 с.

ственные образовательные стандарты высшего образования по различным направлениям подготовки научно-педагогических кадров.

В настоящее время приоритетом обучения в адъюнктуре (аспирантуре) являются научные исследования соискателей ученой степени, а в образовательном компоненте представлены: дисциплина научной специальности, иностранный язык, история и философия науки, а также интегрированный курс психолого-педагогической подготовки адъюнкта (аспиранта) и педагогическая практика будущего преподавателя высшей школы.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров — это образовательный процесс, имеющий свои специфические особенности, относящиеся к мотивационно-целевым, содержательным и процессуальным аспектам обучения. Остановимся на них подробнее.

Целью подготовки адъюнктов (аспирантов) является не столько их готовность к решению типовых задач будущей профессиональной деятельности, сколько их способность эффективно осуществлять научно-исследовательскую или педагогическую деятельность, имеющую ярко выраженный творческий характер.

Необходимо подчеркнуть, что единой цели подготовки кандидата наук в реальности не существует. Есть множество целей, представляющих собой декомпозицию этой идеальной (единой) цели. К ним относятся целевой запрос общества и государства на ученого — субъекта научного обоснования социально-экономических реформ, реализации инновационных проектов и педагогической деятельности. Это также цель профессионального сообщества ученых той или иной научной принадлежности, состоящая в подготовке субъекта, способного к сохранению научных традиций, порождению нового научного знания. Это и цель преподавателей, обучающих адъюнктов (аспирантов) и имеющих свои собственные представления об идеальной модели выпускника. И, наконец, это цель самого обучающегося, зависящая от его ведущих образовательных потребностей, мотивов и жизненных планов. Возможно ли согласовать столь разные цели в одном образовательном процессе? Да, если рассматривать и проектировать его как вариативную *научно-образовательную среду* (сово-

купность пространственно-временных, предметно-деятельностных и информационно-коммуникативных условий, выполняющих функции стимулов, возможностей и содержательных источников развития личности в процессе научных исследований), в которой могут найти воплощение замыслы и целевые устремления всех участников образовательного процесса.

В известной таксономии целей обучения Б. Блума, систематизирующей и обобщающей все разнообразие учебных целей, ведущим целям подготовки креативного преподавателя-исследователя соответствуют наиболее сложные из них:

- анализ (разбиение целостного явления на элементы, изучение элементов, их взаимосвязей и функций);
- синтез (интегрирование отдельных элементов в единое целое);
- оценка (определение истинности и доказательности на основе набора критериев);
- ценностное отношение (придание изучаемому объекту значения, переживание его ценности);
- схематизация (объединение изучаемых единиц в единую схему);
- абстрагирование (построение обобщенного теоретического знания);
- сложные навыки (навыки, определяющие мастерство);
- гибкие навыки (адаптация имеющихся знаний к новым условиям);
- преобразование (создание новых моделей и концепций, инновационное конструирование) (табл. 4).

Таксономия образовательных целей Б. Блума

Когнитивные цели	Аффективные цели	Психомоторные цели
Запоминание	Внимание	Восприятие
Понимание	Реакция	Готовность к действию
Применение	Ценностное отношение	Воспроизведение
Анализ	Схематизация	Простые навыки
Синтез	Абстрагирование	Сложные навыки
Оценка		Гибкие навыки
		Преобразование

Как известно, цель — это образ ожидаемого результата. Ожидаемый результат обучения в адъюнктуре (аспирантуре) — подготовка и успешная защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. К сожалению, по результатам исследования специалистов Высшей школы экономики¹, в 2021 г. только 6 % обучающихся в адъюнктуре (аспирантуре) смогли успешно защитить диссертации по ее окончании.

Причин такой низкой эффективности подготовки научных и научно-педагогических кадров несколько. Как показал проведенный нами в 2020–2021 гг. опрос 68 экспертов, в роли которых выступили научные руководители адъюнктов, а также анкетирование 58 обучающихся в адъюнктуре, причины недостаточной эффективности обсуждаемой подготовки можно объединить в три группы, связанные:

1) с социальной макросредой выполнения научного исследования (низкий уровень престижа науки и ученых в обществе, а также непрерывно возрастающие требования государства к диссертантам и результатам их научной работы);

2) с вузовской мезосредой (организационные затруднения по коррекции темы диссертации в ходе исследования, наличие отвлекающих от исследования и обязательных для посещения занятий

¹ Шугаль Н. Б., Сутырина Т. А., Озерова О. К. Образовательные стратегии обучающихся: изменения за 20 лет : информационный бюллетень. — М. : НИУ ВШЭ, 2022. С. 33.

и мероприятий, отсутствие графиков регулярных встреч с научным руководителем);

3) с микросредой парного взаимодействия «адъюнкт (аспирант) — научный руководитель» (формальное сотрудничество с научным руководителем, недостаточный учет взаимных научных интересов);

4) с личностным опытом (внутренней средой) адъюнкта (аспиранта) (психолого-когнитивная неготовность к выполнению научного исследования, недостаточная или ненаучная мотивация обучения в адъюнктуре (аспирантуре), отсутствие грамотности в области методологии научного исследования, низкий научно-творческий потенциал соискателя).

Содержанием обучения научных и научно-педагогических кадров выступают как современные научные знания из определенной предметной области, так и деятельность по генерированию новых знаний, требующая специальной теоретико-методологической подготовки¹.

Как показал многолетний опыт реализации адъюнктской (аспирантской) подготовки на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, содержание такой подготовки, структурированное посредством универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяет сформировать у будущих кандидатов наук знания по истории и философии науки, методологии проведения исследования в конкретной научной области, междисциплинарный опыт критического анализа и оценки уже существующих научных достижений, опыт применения в исследовании информационно-коммуникационных технологий, русскоязычной и иноязычной научной коммуникации, научной работы в составе исследовательского коллектива, интерпретации результатов исследования и определения его дальнейших перспектив, а также теоретико-практическую готовность к преподавательской де-

¹ Бавсун М. В., Миронкина О. Н., Сидорова И. В. Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) в условиях перехода на федеральные государственные требования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 3 (95). С. 152–160; doi: 10.35750/2071-8284-2022-3-152-160.

тельности¹. Но часть заявленных в стандартах компетенций, например, формирование мировоззрения ученого, его этического опыта, индивидуального профессионально-личностного развития, невозможно реализовать исключительно посредством предметного или даже межпредметного обучения. Эти компетенции формируются в течение всей научной карьеры исследователя и связаны не столько с уровнем его исследовательской компетентности, сколько с уровнем культуры.

Поэтому, на наш взгляд, содержанию обучения адъюнктов (аспирантов) более соответствует культурологическая модель содержания образования, предложенная В. В. Краевским². В соответствии с этой моделью содержание подготовки научных и научно-педагогических кадров составляют четыре компонента:

- 1) знания из избранной научной области, знания из области общенаучной и частнонаучной методологии;
- 2) опыт воспроизведения известных способов научно-исследовательской деятельности;
- 3) опыт креативной научно-исследовательской деятельности, выдвижения гипотез, генерирования новых научных идей, разработки новых методов и процедур исследования;
- 4) опыт ценностно-смысловой рефлексии изучаемых научных явлений и процессов.

Первый и второй компоненты культурологической модели обеспечивают решение традиционной задачи обучения адъюнктов (аспирантов) — формирование их научной грамотности. Третий компонент вместе с первыми двумя обеспечивает подготовку соискателей ученой степени как субъектов инновационных преобразований в науке. А в единстве все четыре компонента обеспечивают подготовку исследователя, обладающего *научной культурой*. В отличие от компе-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 № 902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

² Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. — Волгоград : Перемена, 2001. С. 96–98.

тентностно-ориентированного содержания культурологическое содержание подготовки научных и научно-педагогических кадров наиболее соответствует российской научной традиции, ориентированной не только на получение в процессе научных исследований прагматичных результатов, но и на нравственную оценку их социальных последствий, на занятия наукой как личностно значимый способ жизни и деятельности ученого в современном мире.

Специфика подготовки научных и научно-педагогических кадров состоит в преобладании в ней таких *методов*, как анализ научной литературы и научных данных, научная дискуссия, лабораторное наблюдение, апробация и презентация результатов исследования, научный опыт и эксперимент и другие. Особое место в системе методов контроля и оценки качества и уровня подготовки адъюнктов (аспирантов) занимает личностно-ориентированный метод портфолио, выступающий также и методом рефлексии соискателем ученой степени процесса и результатов своей исследовательской деятельности.

Структура портфолио может включать¹:

- данные о полученном ранее образовании, имеющиеся свидетельства и патенты на интеллектуальную собственность, список научных публикаций;

- результаты успеваемости, включая результаты вступительных испытаний;

- сведения о выполнении диссертационного исследования;

- данные о педагогической практике;

- иные сведения и достижения соискателя.

Спектр *организационных форм* подготовки научных и научно-педагогических кадров гораздо шире, чем формы традиционно проектируемого в вузах обучения. В ней используются как институционально устоявшиеся организационные формы обучения (лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная подготовка), так и специфические формы (научная конференция, постоянно действу-

¹ Бакушина А. Н. Формирование портфолио аспиранта как механизм оценки его исследовательской компетентности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 64. С. 7–12.

ющий научный семинар, научный доклад, научная публикация, научный конкурс, летние и зимние школы молодых ученых и другие).

Это связано с тем, что становление исследователя — не просто его обучение в привычном понимании. Это его особое взаимодействие с научно-образовательной средой: представление его концептуальных взглядов и идей и их защита в научном сообществе, взаимообогащающий обмен мнениями с другими специалистами-учеными, профессионально-личностное самоутверждение среди ученых, его самоидентификация с научной школой (рабочей группой научного проекта, научной лабораторией).

10.2. СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В АДЬЮНКТУРЕ

Феномен научно-образовательной среды не является искусственным или надуманным. Научно-образовательная среда, в которой проходит свое становление и развитие молодой ученый, — это объективная реальность, которая субъективно им воспринимается и переживается, в которой он осуществляет свой самостоятельный и свободный выбор, которая им оценивается и осмысливается, в которой он самовыражается и творчески самореализуется. Научно-образовательная среда по отношению к развивающемуся исследователю выполняет важные психолого-педагогические функции:

- стимулирования научной активности (подкрепления и санкционирования, предъявления требований и оценки успешности);
- предоставления возможностей для научной деятельности и научной коммуникации (информационных, предметных, пространственных, временных и других возможностей);
- предъявления содержательных источников саморазвития (образы выдающихся исследователей и эталонные образцы научной деятельности).

Ситуация развития личности исследователя на протяжении его подготовки эволюционирует, постепенно нарастает его активность, накапливается рефлексивно-творческий опыт научной рабо-

ты. Так, в соответствии с опросом 2 034 аспирантов российских вузов, проведенным Высшей школой экономики в 2016 г.¹, участие адъюнкта (аспиранта) в научных проектах нарастает по мере его обучения (8 % опрошенных участвуют в научных проектах на первом курсе, 19 % — на последнем).

В связи со сказанным продуктивным представляется проектирование процесса подготовки научных и научно-педагогических кадров на основе *ситуационно-средового подхода*, учитывающего как средовые факторы становления и развития молодого ученого, так и ситуационные различия в его взаимодействии с научно-образовательной средой на различных этапах его подготовки.

Все разнообразие ситуаций взаимодействия молодого ученого с научно-образовательной средой, как показано в наших исследованиях, можно свести к четырем качественно различающимся типам:

- 1) ситуация адаптации начинающего исследователя в научно-образовательной среде;
- 2) ситуация самостоятельной научно-исследовательской деятельности;
- 3) ситуация выработки научной позиции;
- 4) ситуация практической реализации научной позиции.

В *ситуации адаптации* главная потребность молодого ученого состоит в адекватном восприятии и познании научно-образовательной среды, в понимании, какие к нему со стороны среды предъявляются требования, в изучении правил, норм, стандартов и методик научной деятельности, научных традиций. Если такую потребность не удастся реализовать, то начинающий исследователь испытывает растерянность от непонимания происходящих в его научном окружении процессов, переживает стресс от психологических и ментальных перегрузок, оказывается дезориентированным в научно-информационных потоках. Из таксономии образовательных целей Б. Блума к целям подготовки ученого в названной ситуации могут быть отнесены: запоминание и понимание, внимание и реакция, восприятие, воспроизведение

¹ Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошенок Н. Г. [и др.]. Портрет современного российского аспиранта. — М. : НИУ ВШЭ, 2017. С. 24.

и простые навыки. В содержании подготовки, моделируемом на основе культурологического подхода, преобладают опыт приобретения теоретико-методологических знаний и опыт воспроизведения известных способов научно-исследовательской деятельности. Значимым субъектом для молодого ученого в этой ситуации выступает научный руководитель, который приобщает своего ученика к миру науки, ставит перед ним конкретные задачи и организует их выполнение, дает важные советы и рекомендации, оценивает успешность первого опыта научной активности своего подопечного, контролирует правильность действий, помогает исправить возникающие ошибки и заблуждения, эмоционально подкрепляет и вдохновляет в случае неудач. Научный руководитель выполняет в данной ситуации не только обучающую, мотивирующую, контрольную и субъективно-оценочную функции, но и защитную, помогая своему ученику психологически справиться с критикой и возросшими интеллектуальными нагрузками, а также эргономическую, предлагая своему подопечному наиболее рациональные тайм-менеджмент и варианты организации научного труда. Находясь в ситуации адаптации, начинающий исследователь осваивает систему основных понятий, важнейшие закономерности, принципы и классификации в своей научной области, воспроизводит и учится корректно применять способы исследовательской деятельности научного руководителя. Если ситуация адаптации протекает педагогически целесообразно (то есть научный руководитель как педагогический субъект умело управляет параметрами научно-образовательной среды), то молодой ученый приобретает значимый для дальнейшего развития субъектный опыт адекватного восприятия новой научной информации, ее понимания и систематизации, переживания положительных эмоций от занятий наукой.

Переход к *ситуации самостоятельной деятельности* начинается тогда, когда ведущая потребность исследователя в познании научно-образовательной среды сменяется его потребностью в познании и испытании своих научных способностей и возможностей. Это происходит в процессе самостоятельной постановки исследовательских целей и задач, выбора и апробации различных методов исследования,

сравнения получаемых научных результатов с результатами других исследователей. К этому моменту молодой ученый уже имеет достаточные представления о научно-образовательной среде, которые позволяют ему мысленно структурировать и упорядочивать ее элементы, выделяя наиболее важные для него объекты и субъекты. Игнорирование этой потребности в самостоятельной научной работе возвращает молодого исследователя в ситуацию полной зависимости от научного руководителя, редуцирует научно-исследовательскую деятельность к исполнению типовых алгоритмов. В таксономии целей образования Б. Блума этим потребностям более всего соответствуют такие цели подготовки, как анализ условий научно-образовательного окружения, применение уже имеющихся знаний при выборе и решении различных задач, готовность к самостоятельно иницилируемой деятельности и сложные навыки. Культурологическое содержание подготовки по своему типу остается тем же, что и в предыдущей ситуации, однако приобретенные научные знания и опыт репродукции научной деятельности актуализируются уже не столько по внешне заданному образцу или рекомендации научного руководителя, сколько по выбору самого молодого ученого, который приобретает способность самостоятельно ставить и решать научные задачи. То есть в ситуации самостоятельной научной деятельности полноценным субъектом этой деятельности становится сам обучающийся, который руководствуется своими возрастающими научными интересами, потребностью в самопознании, мотивацией к испытанию собственных сил и возможностей. Главными функциями научного руководителя становится фасилитаторская (создание в научно-образовательной среде условий соревновательности, содействие участию молодого исследователя в разнообразных видах научной деятельности, проектирование вариативных возможностей для свободного выбора) и объективно-оценочная (обеспечение независимой оценки результатов конкурсной активности исследователя на основе объективных критериев и эталонов). В обсуждаемой ситуации исследователь приобретает опыт самостоятельного принятия решений, свободного экспериментирования и достижения максимально возможной результативности научно-

исследовательской деятельности, учится у более успешных партнеров по соревновательному взаимодействию, узнает свои исследовательские плюсы и минусы, преимущества и ограничения. Полноценное решение педагогических задач в данной ситуации сопровождается приращением молодым ученым опыта научного целеполагания, обоснованного выбора методов и средств научно-исследовательской деятельности, нахождения эффективных научных решений.

Ситуация выработки научной позиции начинается с момента возникновения потребности в научном понимании, принятии, признании. Ситуация интегрирует в процессе развития исследователя опыт познания научно-образовательной среды и опыт познания себя самого в этой среде. Подобная интеграция реализуется через определение и осознание своих взаимоотношений с научно-образовательной средой, нахождение своих роли и места в ней, поиск и выявление личностных смыслов научно-исследовательской деятельности, присвоение научных ценностей, обретение референтной группы в научном сообществе. Если потребность в обретении своей научной позиции не будет удовлетворена, то молодой ученый будет чувствовать себя неуверенно в научной среде, не сможет стать полноправным участником обсуждений научных проблем, а в будущем не сможет готовить учеников как научный руководитель.

Ведущими целями обучения из таксономии Б. Блума становятся синтез объективной научной истины и личностных смыслов в личностную картину мира, нравственная оценка научных достижений и ценностное отношение к научной деятельности, гибкие навыки смыслопоиска и ценностных ориентаций, ведения конструктивного диалога, самопрезентации, отстаивания своих научных идей и результатов. В содержании культуросообразной подготовки исследователя в ситуации выработки позиции на первый план выходит опыт ценностно-смысловой рефлексии изучаемых научных явлений и процессов, ведения научного диалога. Среди наиболее значимых субъектов — научные авторитеты в избранной научной области, исследователи-единомышленники, чье мнение принимается во внимание в первую очередь и может оказать существенное влияние на коррек-

тировку научной позиции. Функция научного руководителя сохраняется как фасилитаторская, его главная роль состоит в обеспечении благоприятных условий научно-образовательной среды для осознания и представления учеником своих научных взглядов и их социокультурной оценки, в организации и модерировании научных дискуссий и конструктивных диалогов со специалистами по исследуемой учеником проблематике. Возобновляется также функция защиты, которая не только позволяет обеспечить научному руководителю условия для корректного и этичного обсуждения в среде научной позиции его ученика, но и усилить эту позицию, обменявшись с ним собственными аргументами.

Пребывая в ситуации выработки научной позиции, исследователь много публикуется и выступает на различных научных площадках, соотносит свои идеи и представления с позициями других ученых, активно и аргументированно выражает свое согласие и несогласие с иными мнениями. Ситуация выработки научной позиции развивается в педагогически целесообразном направлении, если молодой ученый постепенно наращивает опыт эффективной и убедительной презентации своих научных взглядов, выражения индивидуально-ценностного отношения к науке, осознания ответственности за свои научные результаты, конструктивного сотрудничества и научных дискуссий в научной среде.

Цикл развивающего взаимодействия молодого ученого с научно-образовательной средой завершается *ситуацией практической реализации научной позиции*. В этой ситуации исследователь испытывает потребность творческой самореализации, самоутверждения в научной среде, стремится к практическому подтверждению истинности своей научной позиции. Неудовлетворение этой потребности чревато переживанием незавершенности начатого исследования, неполноценной реализацией своих способностей в научном творчестве, невостребованностью результатов проведенного исследования на практике. Находясь в этой ситуации, молодой ученый способен реализовать высшие цели из таксономии Б. Блума — синтез теории и практики, создание абстрактных теоретических моделей и их схе-

матизацию как способ движения к практическому воплощению моделей, преобразование реальности на основе результатов проведенного исследования, самооценку научных достижений на уровне эксперта. В культурологическом содержании его подготовки на первый план выходит опыт креативной научно-исследовательской деятельности, коррекции и эмпирического доказательства гипотез, создания новых проектов и технологий, разработки новых методов и процедур исследования. В ситуации данного типа исследователь — главный субъект изменений в научной среде и самоизменений. Функции научного руководителя существенно элиминируются, среди них, вероятно, единственной остается мониторинговая, позволяющая отслеживать и фиксировать как изменения, производимые учеником в научной среде, так и приращения в его личностном опыте. Особо подчеркнем, что если внешний педагогический контроль не будет устранен, то либо возникнет конфликт между научным руководителем и учеником, либо ученик не достигнет в научно-исследовательской деятельности уровня творческой индивидуальности.

Защита диссертации в ситуации практической реализации научной позиции является не только оптимальной, но и закономерной, так как эта ситуация логически завершает цикл развития молодого ученого событием в его жизни — защитой своей научной концепции (научной позиции) и новым статусом в научной среде — присвоением ученой степени. Эта ситуация помогает исследователю приобрести целостный опыт творческого созидания, внесения авторского вклада в теорию и практику изучаемой им научной области. Кроме того, проверка теоретических выводов в практической деятельности позволяет молодому ученому в случае необходимости самостоятельно выявить и исправить свои ошибки и заблуждения, что обуславливает его научную и личностную зрелость.

Итак, подготовка научных и научно-педагогических кадров, проектируемая на основе ситуационно-средового подхода, требует определенной трансформации традиционных дидактических характеристик образовательного процесса, а именно:

1) его педагогической интерпретации как процесса становления, развития и утверждения научной позиции молодого ученого, моделируемого в виде непрерывной индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей исследователю поступательную и последовательную смену ситуаций его взаимодействия с научно-образовательной средой (ситуация адаптации начинающего исследователя в научно-образовательной среде → ситуация самостоятельной научно-исследовательской деятельности → ситуация выработки научной позиции → ситуация практической реализации научной позиции);

2) достижения в каждой из ситуаций соответствия педагогических целей и содержания подготовки исследователя его возрастающим внутренним потребностям (табл. 5):

Таблица 5

**Соответствие педагогических целей
и содержания подготовки потребностям молодого ученого**

Ситуация	Потребности	Педагогические цели	Содержание подготовки
Адаптация в научно-образовательной среде	Познание научно-образовательной среды	Создание условий для адекватного восприятия и понимания информации (внимания и реакции), эффективного, запоминания, воспроизведения и приобретения простых навыков	Опыт приобретения теоретико-методологических знаний и воспроизведения известных способов научно-исследовательской деятельности
Самостоятельная научно-исследовательская деятельность	Познание себя в научно-образовательной среде	Обеспечение условий для структурирования и анализа научно-образовательного окружения, применения имею-	Опыт самостоятельной постановки научных задач, актуализации имеющихся научных знаний и усвоенных спосо-

Ситуация	Потребности	Педагогические цели	Содержание подготовки
		щих знаний при выборе и решении различных задач, самостоятельно инициируемой научной деятельности и приобретения сложных навыков	бов репродуктивной научной деятельности
Выработка научной позиции	Признание и понимание в научном сообществе	Создание условий для синтеза объективной научной истины и личностных смыслов в личностную картину мира, нравственной оценки научных достижений и ценностного отношения к научной деятельности, приобретения гибких навыков смыслопоиска и ценностных ориентаций, ведения конструктивного диалога, самопрезентации, отстаивания своих научных идей и результатов	Опыт ценностно-смысловой рефлексии изучаемых научных явлений и процессов, ведения научного диалога
Практическая реализация научной позиции	Творческая самореализация и самоутверждение	Обеспечение условий для синтеза теории и практики, моде-	Опыт креативной научно-исследовательской деятельности, кор-

Ситуация	Потребности	Педагогические цели	Содержание подготовки
		лирования и практического воплощения моделей, преобразования реальности на основе результатов проведенного исследования, самооценки научных достижений на уровне эксперта	рекции и эмпирического доказательства гипотез, создания новых проектов и технологий, разработки новых методов и процедур исследования

3) постепенной передачи по мере прохождения учеником цикла развития в научной среде функций управления образовательным процессом (постановки задач, организации, контроля, оценки) от педагогического субъекта (научного руководителя) к молодому ученому.

4) применимости описанных методологических регулятивов не только к институционально оформленным системам подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре (аспирантуре) образовательных организаций высшего образования и научных организациях, но и к системам неформального образования (развития исследователя в неформальных условиях научной школы).

Далее рассмотрим неформальную подготовку научных и научно-педагогических кадров более подробно.

10.3. НЕФОРМАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В НАУЧНЫХ ШКОЛАХ

В соответствии с нормативным определением, предложенным в постановлении Правительства Российской Федерации¹, *научной*

¹ Постановление Правительства РФ от 27.04.2005 № 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых — кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации».

школой можно считать сложившуюся группу не менее чем из десяти исследователей, объединенную совместной научной деятельностью по общей научной проблематике, осуществляющую подготовку научных кадров и включающую в свой состав руководителя и молодых ученых.

Научные трактовки понятия «научная школа» дополняют и уточняют это определение следующими характеристиками:

- научная школа представляет собой систему, ядерным (системообразующим) компонентом которой является приобщение к научному творчеству;

- руководитель научной школы является ее реальным научным лидером;

- участники научной школы имеют общие научные интересы;

- исследования научной школы имеют теоретическую и практическую значимость, их отличает нестандартность и новизна подходов;

- результаты научных исследований известны и признаны в России и за рубежом;

- научная школа находится в состоянии развития и имеет перспективную программу дальнейших исследований;

- в научной школе имеет место преемственность научных знаний, принципов и методов научных исследований;

- научная школа укрепляет межпоколенческую коммуникацию ученых и вовлекает в свою деятельность новых участников¹.

Научная школа может объединять исследователей на основе разных принципов. Если принципом консолидации ученых является их идейно-концептуальная общность, принадлежность к одной и той же научной парадигме, то имеет место *парадигмальный подход* к подготовке нового поколения научных кадров. Даже разделенные во времени и пространстве участники такой научной школы могут оказывать влияние на становление и развитие начинающих исследовате-

¹ См.: Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). — М., 2003. С. 6–28; Акишина О. Е., Мартишина Н. И. Научная школа: сущность, статус, возможности регулирования // Научный вестник Омской академии МВД России. 2019. № 3 (74). С. 74–79.

лей посредством персонализированного общения с ними через переписку с направлением адресных рецензий и замечаний (ситуация адаптации молодого ученого), обеспечение свободного выбора темы исследования и методики его реализации внутри существующей парадигмы (ситуация самостоятельной деятельности), организации обсуждений в режиме парного диалога (ситуация выработки и предъявления научной позиции), предоставления возможностей для опубликования и внедрения результатов научно-исследовательской деятельности (ситуация практической реализации научной позиции). В парадигмальной школе педагогическую функцию в отношении молодого ученого выполняет не столько научный руководитель, сколько методологическая платформа, на которой она зиждется, а также активные и авторитетные ученые, культивирующие систему базовых понятий, принятую методологию и утвердившийся инструментарий научных исследований. Педагогический эффект парадигмальной научной школы, как правило, специально не планируется и не программируется, а возникает естественным образом в ходе научного общения представителей разных поколений исследователей, взаимной идейной поддержки научных результатов друг друга — моделей, концепций, теорий.

Если исследователей в научной школе объединяет научная коммуникация, осуществляемая на регулярной основе, а также совместная деятельность по созданию и развитию научных проектов, то реализуется *коммуникативный подход*. При коммуникативном подходе, в отличие от парадигмального, осуществляется общая координация работы участников научной школы через разработку и реализацию программы совместных исследований и организацию планомерного взаимодействия. Здесь значение имеет не индивидуальная научно-исследовательская работа каждого, а интегрированный результат научного сотрудничества. В коммуникативной научной школе начинающему исследователю могут оказывать помощь сразу несколько участников сообщества, которые его поддерживают и направляют (ситуация адаптации); предлагают молодому ученому свободный выбор того или иного вида совместной научно-исследовательской деятельности (ситуация самостоятельной деятель-

ности); вместе обсуждают предлагаемые молодым ученым решения научных задач в формате «круглых столов» и семинаров (ситуация выработки научной позиции); находят возможность включения исследования молодого ученого в общую программу научной работы (ситуация практической реализации научной позиции). Часто новые концептуальные научные идеи в коммуникативной научной школе принадлежат группе участников, а не кому-то одному из них, готовится и издается много совместных научных работ (сборники научных трудов, коллективные монографии и т. п.). Коммуникативная школа характеризуется неформальной научно-образовательной средой, служащей для освоения научных компетенций. В ней особое значение имеют межличностные отношения участников, их взаимная ответственность, доступность каналов для коммуникации и соблюдение правил конструктивного сотрудничества.

Когда объединяющим центром деятельности научной школы выступают определенные научные идеалы и ценности, научно-исследовательские традиции и разделяемые данным сообществом правила научной работы, то можно говорить о реализации *аксиологического подхода*. Аксиологический подход в формировании научной школы акцентирует внимание не столько на идейно солидарных истоках и результатах научной деятельности входящих в ее состав ученых и факторе совместных научных изысканий, сколько на ведущих научных ценностях и смыслах, традиционных идеалах и эталонах исследовательской активности, лежащих в основе межпоколенческого единения. В данном случае формируется общая научная культура, объединяющая как начинающих, так и опытных исследователей, их общее ценностно-смысловое пространство. Развитие молодого ученого сопровождается его ранним приобщением к традициям и ценностям научной школы (ситуация адаптации), заинтересованным отношением к самостоятельному научному поиску (ситуация самостоятельной научной деятельности), выражением ценностно-смысловой солидарности с другими участниками (ситуация выработки научной позиции) и пропагандой и популяризацией принятых в научном сообществе идеалов и традиций (ситуация практической реализации

научной позиции). В аксиологической научной школе безусловным приоритетом являются принятые и разделяемые участниками принципы научной этики, критерии допустимого и недопустимого научного поведения, общения и деятельности. Такая научная школа обычно представляет собой сплоченный коллектив, в котором царят доверительные взаимоотношения участников, их взаимопомощь и истинно научная мотивация выполнения исследований.

Резюмируя изложенное, отметим, что спецификой формальной или неформальной подготовки научных и научно-педагогических кадров является не только личностный рост молодых ученых, но и получение в ходе такой подготовки новых научных знаний, без которых невозможен научно-технический прогресс в обществе и развитие всей системы российского образования.

Контрольные вопросы

1. В чем состоят особенности целеполагания при проектировании процесса подготовки научных и научно-педагогических кадров?
2. Как, с Вашей точки зрения, соотносятся понятия «научная грамотность», «научная компетентность» и «научная культура»?
3. Какие виды опыта включены в культурологическую модель содержания подготовки научных и научно-педагогических кадров?
4. Как Вы можете определить понятие «научно-образовательная среда»?
5. В чем состоят характеристики качественно различающихся типов ситуаций взаимодействия молодого ученого с научно-образовательной средой?
6. Какие признаки научной школы представляются Вам наиболее существенными и почему?
7. Какие подходы в формировании научных школ Вам известны? В чем их сходство и отличия?

ГЛАВА 11

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

11.1. Общая характеристика дополнительного профессионального образования.

11.2. Концептуальные основы выбора содержания и методов современного дополнительного профессионального образования.

11.3. Тенденции развития дополнительного профессионального образования.

11.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно п.14 ст. 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование — вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Одним из его видов является дополнительное профессиональное образование, которое направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Оно осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) (п. 1,2 ст. 76). Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельно-

сти, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации (п. 4 ст. 76). Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации (п. 5 ст. 76). Кроме того, дополнительная профессиональная образовательная программа может реализовываться в формах, предусмотренных настоящим федеральным законом, а также полностью или частично в форме стажировки (п. 12 ст. 76).

Современное представление о дополнительном профессиональном образовании неразрывно связано с принципами непрерывности и гуманизации образования, о чем свидетельствует п. 6 ст. 76 закона, согласно которому содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим федеральным законом и другими федеральными законами, с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование. Особняком в данном контексте стоит стажировка, которая определяется специалистами как формирование у стажера опыта реализации приобретенных им теоретических знаний, основанное на консультационном взаимодействии со специалистом в непосредственном процессе выполнения трудовых функций. Успешность такой формы профессионального обучения напрямую зависит от актуализации принципов образования взрослых, о которых говорилось выше, включая и создание условий для развития субъектности обучающегося. Стажировка предполагает проектирование программы, однако в этой процедуре должен принимать участие и представитель конкретной организации, где она проходит, и сам стажер, потому что только так можно осуществить движение к удовлетворению потребностей не только работодателя, но и обучающегося. Такое понимание дополнительного образования складывалось не одно десятилетие, история его развития неразрывно связана с общественно-педагогической инициативой.

Основные этапы становления системы дополнительного образования представлены в тематической монографии под редакцией С. Я Батышева и А. М. Новикова «История профессионального образования в России». Обобщение характеристики каждого из этапов представлено в работах Т. Г. Мухиной, Е. В. Копосова (см. табл. 6).

Таблица 6

Периоды развития дополнительного профессионального образования в России¹

Периоды	Краткая характеристика периода	Ведущие тенденции
I. Рубеж XIX–XX вв.	Формирование предпосылок и отдельных элементов будущей системы дополнительного профессионального образования: открытие институтов последиplomного образования; внешкольное профессиональное образование взрослых, формальные и неформальные виды дополнительного образования преподавательского состава вуза и др.	В области методологии выявлена тенденция приоритетности национального образования, ее направленность на общечеловеческие ценности, что, однако, не исключало опоры на гуманистическую ориентацию образования
II. 1917–1940-е гг.	Становление системы повышения квалификации и переподготовки кадров как элементов дополнительного профессионального образования, обусловленное социально-экономическими и идеологическими условиями; формирование самостоятельных форм, методов обучения и управления	Реализация принципа сближения теоретического обучения и производственной практики с жизнью, а также направленность обучения на «всеобщее обучение», «постоянное переучивание»

¹ Мухина Т. Г., Копосов Е. В., Бородачев В. В. История и перспективы развития дополнительного профессионального образования в России. URL: <https://piknnov.ru/statya-36/> (дата обращения: 27.02.2023).

Периоды	Краткая характеристика периода	Ведущие тенденции
III. 1941 — до начала 1960-х гг. XX в.	Внедрение в систему повышения квалификации и переподготовки новых форм обучения, ориентированных на обеспечение связи обучения с производством; расширение специальностей в области дополнительного высшего образования в основном за счет отраслей оборонной промышленности	Доминирование организации повышения квалификации и переподготовки высококвалифицированных кадров без отрыва от производства
IV. 1960-е до сер.1980-х гг. XX в	Совершенствование системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли; развертывание сети структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов	Развитие системы дополнительного профессионального образования связано с разработкой концепции непрерывного профессионального образования и является приоритетным направлением профессионального образования в данный период
V. Вторая половина 1980-х — 90-е гг.	Выделение самостоятельной институциональной основы «системы дополнительного профессионального образования», обогащение методов, принципов и форм образования; направленность процесса обучения на творческое развитие личности в условиях непрерывного образования	Постепенно складывающиеся концептуальные позиции ученых, характеризующие роль дополнительного профессионального образования как социального института, не только подготавливающего кадры для народного хозяйства, но и формирующего интеллектуально-творческий потенциал общества. Доминирующие позиции дополнительного технического образования сменяются спектром образовательных программ гуманитарного знания

Периоды	Краткая характеристика периода	Ведущие тенденции
VI. Нач. XXI в. — по настоящее время	Реформирование дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство в условиях интеграции России	Глобальные и интеграционные процессы разной направленности, ориентация европейских государств и США на международное сотрудничество: превалирование методологических идей, обосновывающих взаимодействие личности и общества, активное предоставление востребованных обучающимися дополнительных платных образовательных услуг в государственных и негосударственных образовательных учреждениях

Потребность в организации дополнительной подготовки работников была определена бурным промышленным развитием, повышением требований к их квалификации. В отечественной истории становление образования, связанного с повышением квалификации, профессиональной переподготовкой, относится к 20-м гг. прошлого века. Так в 1921 г. на съезде союза работников просвещения было решено объединить все возможные формы профессионального совершенствования в единую систему. Начало формироваться дополнительное рабочее образование. Четырьмя годами позже в столице СССР заработали курсы, на которых обучались руководители предприятий, а данное направление многими исследователями определяется как своеобразный локомотив развития всей системы, которая сложилась к 50–60-м гг. прошлого века. Тогда «в развитии дополнительного профессионального образования начинается важный этап, связанный с созданием специализированных образовательных учреждений нового типа, предназначенных для работников общественного производства... Эти институты в своей деятельности использовали новые для своего времени направления: изучение, обобщение и пропаганда передового опыта, научно-исследовательская работа, ориентированная на решение

прикладных задач в каждой области науки и производств»¹. Сегодня Россия имеет разветвленную систему дополнительного профессионального образования. Каждая отрасль народного хозяйства использует ресурс ведомственных образовательных организаций для повышения квалификации. МВД России не является исключением.

Системное повышение квалификации в МВД России — один из ключевых факторов обеспечения эффективной работы его сотрудников. Согласно п. 8 ст. 76 Закона о службе, включение в дополнительное образование должно осуществляться не реже одного раза в пять лет. Данное требование не отменяет более частое включение сотрудника полиции в непрерывное профессиональное образование, причем не только по указанию кадровой службы или руководителя подразделения, но, как нередко бывает, и по инициативе самого специалиста. Такая ситуация обусловлена постоянным «совершенствованием» способов организации правонарушений, ярким примером является область киберпреступлений. Без повышения квалификации в данной области сложно противодействовать злоумышленникам.

Проблематика организации и реализации дополнительного профессионального образования в системе МВД России была объектом исследований О. В. Афанасьевой, А. В. Буданова, Д. И. Васильева, И. В. Горлинского, Ю. П. Груненкова, И. Ф. Колонтаевской, В. В. Мотина, В. Е. Рабунского, А. М. Столяренко, А. В. Трофимова и др. Важным вектором совершенствования данного вида образования специалисты называют освоение педагогическими работниками, задействованными в образовательном процессе, интерактивных методов и технологий, занятие ими позиции андрагога, наращиванием опыта тьюторской, фасилитаторской деятельности, модерирования, о которых упоминалось выше. Кроме того, отдельной заботой педагога дополнительного образования является сопровождение развития у сотрудника полиции умений самообразования, самовоспитания, которые позволяют осуществлять непрерывное образование в рамках индивидуального образовательного пути. Эта задача успешно решается при проектирова-

¹ Серебрякова С. Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы. Сопоставительный анализ. — М. : МПГУ, 2016. С. 15.

нии учебно-воспитательного процесса на основании методологии личностно-развивающего, гуманитарно-антропологического, андрагогического подходов, нацеленных на развитие субъектного опыта обучающихся, на помощь в определении жизненных и профессиональных перспектив, в позитивном преодолении затруднений в повседневной служебной деятельности.

Обучение в системе дополнительного образования МВД России, как и в других ведомствах, происходит с учетом полученного обучающимся ранее образования. Следует понимать наличие специфики повышения квалификации лиц, окончивших организации высшего образования МВД России, и лиц, которые проходили профессиональную подготовку как впервые принятые на службу. Как отмечают В. Г. Дикарев и В. Н. Григорьев, «основная цель обучения состоит в углублении и совершенствовании профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых для исполнения своей служебной деятельности в соответствии с требованиями современного законодательства, а также передового опыта правоохранительных структур России и зарубежных стран в сфере противодействия преступности. Для этого создаются различные образовательные организации дополнительного профессионального образования (например, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России) и факультеты дополнительного профессионального образования в образовательных организациях высшего образования МВД России. Так же повышение квалификации может осуществляться в ходе прохождения стажировки в различных практических подразделениях»¹. В соответствии с новыми общественно-политическими реалиями, целеполагание дополнительного профессионального образования сотрудников МВД России сегодня включает:

— подготовку к решению ими новых комплексных задач, в том числе к выполнению оперативно-служебных задач в особых

¹ Дикарев В. Г., Григорьев В. Н. Современные формы организации обучения в системе дополнительного образования в рамках повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов // Полицейская и следственная деятельность. 2013. № 3. С. 75.

условиях, связанных с высокой напряженностью и интенсивностью несения службы;

- создание условий для развития их креативных способностей;
- развитие у опытных сотрудников педагогических умений, позволяющих компетентно выступать в роли наставника, активного участника внутрикорпоративной подготовки;
- подготовку к успешному продвижению по службе, включая развитие умений, особенно ожидаемых сегодня от руководителей (например, установление конструктивного взаимодействия с подчиненными, нацеленного на сохранение карового потенциала системы);
- поддержка мотивации к участию в непрерывном профессиональном и общекультурном образовании.

Это далеко не полный перечень задач, которые ставят перед системой дополнительного профессионального образования государство, общество, личный состав ОВД.

11.2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВЫБОРА СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тематика дополнительного профессионального образования была в центре внимания таких отечественных исследователей, как В. В. Безлепкин, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий, В. Г. Воронцова, Г. Л. Ильин, Т. Ю. Ломакина, Н. Н. Нечаев, А. М. Новиков и др. Инновации во внутрикорпоративном образовании с момента его институционализации в новейшей истории как образовании дополнительном являются областью научного интереса М. В. Кларина. Как отмечалось выше, история развития дополнительного образования неразрывно связана с осознанием его гуманистической сущности, что определяет формы и методы его организации. В Энциклопедии профессионального образования под ред. С. Я. Батышева читаем: «Дополнительное образование имеет значительный педагогический потенциал и выступает как мощное средство развития личности. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого учащегося, что благотворно сказывается на

воспитании и укреплении его личного достоинства. Являясь широким и благодатным фоном для общего образования, оно позволяет создавать условия для оптимального развития личности и наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей учащихся»¹. Этот потенциал не только профессионального, но и личностного развития определил тенденцию восприятия терминов «дополнительное образование», «внешкольное образование» и «неформальное образование» как синонимов. Понятийный анализ, на основе учета идей С. Г. Вершловского об обязательной личностно-развивающей компоненте дополнительного профессионального образования, позволил выявить особенности каждого из категориальных определений, а также общий для них смысловой сегмент, который напрямую связан с необходимостью адаптации образовательного процесса под запросы и особенности жизнедеятельности взрослого.

«Внешкольное образование» появилось в общественный период отечественной «педагогии» (П. Ф. Каптерев), после революции трансформировалось в политпросветработу, позднее — культурно-просветительскую работу. Оно описывало феномен, решавший задачу в рамках модели компенсаторного образования (цель — восполнение неравенства первоначального формального образования). В XIX в. внешкольное образование объединяло подвижников просветительской деятельности среди рабочих и крестьянства, работавших в воскресных, вечерних школах, повторительных классах, народных университетах, театрах, домах чтений, библиотеках; на общеобразовательных и профессиональных курсах для взрослых и т. д. Педагогические ориентиры внешкольного образования того периода указывают на близость к современному пониманию неформального образования. Так активный «внешкольник» В. Тихонович указывал на специфику данного вида образования — ориентацию на запросы аудитории, учет как возраста, так и всевозрастных потребностей в просвещении, гибкость графика встреч, создание «атмосферы просвещения» — радости от

¹ Дополнительное образование / Энциклопедия профессионального образования. URL: https://studylib.ru/doc/2359596/e-nciklopediya-professional._nogo-obrazovaniya-pod-red.-s.ya (дата обращения: 27.02.2023).

общения и открытия нового. Всего этого не хватало традиционным учреждениям, малоэффективность которых обусловила появление широкого спектра форм внешкольной просветительской работы. Показательны и ее методические ориентиры, складывавшиеся в освоении западноевропейского опыта. Например, скандинавский метод Кольда, рекомендации которого были следующими:

— говорить обо всем важном в широком спектре проблем, но ни о чем в конкретике, поскольку такие школы не обучают определенному ремеслу, а служат просветительской идее;

— формировать содержание образования, учитывая (правда, в самом общем виде, скорее, исходя из теоретико-социологических обобщений) личностные потребности, запросы обучающихся.

Прошло столетие. Сегодня термин «внешкольное образование» используется для наименования дополнительного образования детей, декларирует принципиальное отличие от традиционного, школьного формата образования, хотя все в большей мере стандартизируется, контролируется, что позволяет говорить о его «дрейфе» в сторону формального образования. Эта тенденция особенно явно проявляет себя в практике организации дополнительного образования в стенах школ, выполнения функций кружководов учителями. В современной ситуации внешкольное образование никак не ассоциируется с образованием взрослых.

Ставший сегодня привычным термин «дополнительное образование» введен законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 г., востребован и новым (от 2012 г.) законодательством в сфере образования. Он основывается на идеологии разделения образования на обязательный и дополнительный секторы. Описываемый им феномен во взрослой аудитории реализует как модель продолжающегося (дополнительное профессиональное образование взрослых), так и модель досугового образования (дополнительное образование взрослых).

Неформальное образование было охарактеризовано выше. Все три понятия сущностно определяют описываемый феномен через необходимость достижения полноты реализации изначально присущей человеку потребности познания окружающего мира и себя. Отметим важ-

ный для нас акцент, сделанный А. М. Митиной: необходимо «рассматривать дополнительное образование взрослых в качестве способа осознанной реализации личностью ее жизненно значимых проектов»¹.

Дополнительное профессиональное образование по сравнению с высшим образованием краткосрочно, при этом решает не менее сложные задачи. Основа его проектирования и организации — учет специфики образования взрослых, особенно профессионального опыта обучающихся. Признанный ученый в области образования взрослых П. Джарвис указывал на специфику их обучения, состоящую в непосредственном «здесь и сейчас» преломлении новых знаний в отношения, ценности, эмоции. Исследователи западной истории образования взрослых указывают на развивающуюся тенденцию описания идеального андрагогического процесса путем представления моделей наращивания обучающимися личного опыта. Как правило, это циклические модели, отправной точкой которых является выявление наличного опыта взрослого на момент начала обучения, на который на следующем этапе влияют учебные ситуации наблюдения иных подходов к решению профессиональной или жизненной проблемы, их рефлексии. Далее следует этап теоретической работы с понятиями, представляющими научное обобщение знаниевого компонента содержания. Заканчивается цикл интеграцией нового знания в личный опыт (например, метод Д. Колба и Р. Фрая). При этом включаться в обучение можно на любом этапе цикла, главное пройти его полностью. Что дает такое построение процесса образования? Оно преодолевает характерную для взрослого предвзятость к новому, непривычному, не проверенному на собственном опыте знанию и позволяет самому принять решение по поводу его эффективности. Таким образом, происходит освоение, то есть превращение чуждого опыта в личностный.

При организации дополнительного профессионального образования должны учитываться положения о рисках, связанных с отно-

¹ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : дис. ... д-ра пед. наук. — Волгоград, 2005. С. 4.

шением обучающихся к процессу образования, выявленных П. Джарвисом. Коротко охарактеризуем их.

— отсутствие обучения (формальная включенность взрослого в процесс образования, пустое присутствие на занятиях, демонстративное игнорирование процесса освоения, что связано с отрицанием компетентности педагогического работника, либо с признанием абсолютности своего опыта, либо с неприятием идейной компоненты содержания образования; это либо открытый демонстративный, либо завуалированный отказ от обучения),

— нерефлексивное обучение (работа на запоминание без усилий к осмыслению, формированию собственной позиции, что свидетельствует об отсутствии субъектности, незаинтересованности в качестве результате при принятии роли ученика),

— рефлексивное обучение (истинное обучение, связанное с рефлексией, составлением собственного аргументированного мнения по поводу предлагаемого знания).

Соответственно первые два вида несут риски имитации обучения. Взрослый человек естественным образом доверяет именно своему опыту, потому что именно он дает возможность решать разного рода проблемы быстро, он проверен годами. В основе первого типа отношения к обучению лежит реакция, выражающая доверительное отношение человека к миру и является следствием прожитого гармоничного взаимодействия с окружающей действительностью. Отмечая малоосмысленный и механический характер такой реакции, социологи образования характеризуют ее как здоровую основу социальной жизни: было бы странным в каждой жизненной или профессиональной ситуации глубоко размышлять о ее сути, задавать себе вопрос «быть или не быть». Мы проживаем большинство таких ситуаций в повседневности, действуя по аналогии, следуя стереотипам, что во многом упрощает нам существование. Возникшая новая ситуация в этом случае всегда воспринимается как знакомая. Уместно вспомнить шутку про сороконожку: если бы она каждый раз задумывалась, как это у нее получается, она оставалась бы на месте. Однако такая реакция хороша в ситуации неизменности мира и реальной доказан-

ности прошлого опыта. В мире постоянных перемен, в котором мы живем, не случайно возникло требование развития компетенции критического мышления. Его предметом являются не только информация и иные внешние факторы, но и собственные реакции и стереотипы человека. Добавим, такая приверженность исключительно собственному опыту исключает развитие и самосовершенствование личности, хотя и выполняет в определенной мере в определенных ситуациях полезную функцию, «защищая» накопленный опыт и помогая в ряде случаев достаточно комфортно и продвигаться по жизни, не решая проблем.

Такому обучающемуся потенциал нового опыта кажется опасным, вредоносным, а траектория движения мира вокруг него — «дорогой в ад». Именно поэтому он начисто отвергает предоставленную ему возможность посмотреть на знакомые явления и процессы с нового ракурса, вникнуть в тезисы и аргументы. Опыт преподавания в аудиториях разного возраста показывает, что такая позиция свойственна не только пожилым людям. Как ни странно, ее придерживаются и молодые. Столетие назад она (позиция) характеризовалась нетолерантно мракобесной, свойственной фанатикам одной идеи. Педагогический способ ее преодоления указан нами чуть выше — работа по развитию коммуникативной компетенцией и компетенцией критического мышления.

Чуть более результативным может показаться наиболее распространенный второй тип отношения к обучению. Его подвиды П. Джарвис назвал так: неосознанное обучение, овладение умениями и заучивание. В данных названиях отражены аспекты отчуждения обучающегося от преподносимых ему знаний. Сознательно или нет, но он отказывается от их рефлексии, самоопределения как путей освоения нового. Такие обучающиеся «сдают» зачеты и экзамены и благополучно забывают о содержании курса. Поэтому при формально наличествующих результатах, отраженных в документах, свидетельствующих о пройденной (в прямом смысле этого слова: прошли мимо) программе, данное отношение определяет случайность, крайнюю неэффективность образования. Все три аспекта объединяет отсутствие переживания нового знания, размышления над

возможностью его использования в своей деятельности. Поэтому исследователи называют такое обучение, согласно полученному результату, случайным, фиктивным.

Продуктивным является третий вид отношения обучающихся, требующий от педагога умения создавать условия для рефлексии предлагаемого содержания. К его подвидам П. Джарвис отнес размышление, рефлексивное овладение умениями и экспериментальное обучение. Название говорят сами за себя. Именно поэтому эффективными являются диалоговые, рефлексивные методики, которые могут рассматриваться как способы преодоления рисков первых двух типов отношения обучающихся к обучению.

Практики образования взрослых хорошо знают: учебные задачи должны быть ориентированы на личные истории участников, по возможности нужно просить их написать или рассказать про свои впечатления от нового. Практики также знают одну закономерность в образовании взрослых: зрелый человек всегда минимизирует свою деятельность, ищет оптимальный (малозатратный) способ решения задач. Он также редко бывает любопытным. Поэтому любопытство зачастую называют умением, которое также можно развивать. «Мне все и без вас понятно» — такая позиция приходит с возрастом, потому что все дети от природы любопытны. Преодоление этой интеллектуальной лени — развитие культуры незнания путем использования метода сократовского диалога.

В данном контексте важным условием результативности программ дополнительного профессионального образования является предоставление обучающемуся выбора стратегии, позволяющего развивать субъектность: «Слушатель, который приходит на курсы, имеет... два набора перспектив: первый — актуальный (текущий) — связывается именно с получением квалификации (сертификата) и пр. в конкретной образовательной программе; второй —

с тем, как этот слушатель представляет себе свое дальнейшее профессиональное развитие»¹.

Вторым важным вопросом является подготовленность педагога дополнительного профессионального образования. Л. Э. Агасандян приводит пример зарубежного опыта аспектов лицензированной деятельности педагога данной области. Его типичные роли — «менеджер образовательных ресурсов, разработчик учебных программ, эксперт, контроллер, администратор, личный тьютор, специалист по информационному обеспечению, интервьюер, PR-специалист, рецензент, лидер и пр. Тем самым подтверждается идея о множественности профессиональных позиций педагога дополнительного образования»².

Зачастую повышение квалификации осуществляется преподавателями высшей школы. Риски подобной модели исследованы Ю. А. Сокуренко, М. Е. Раяк. Они пишут: «Учебный процесс в системе ДПО должен быть организован по определенным технологиям, учитывающим специфику аудитории. Сказанное определяет необходимость широкого привлечения к преподавательской деятельности в ДПО квалифицированных специалистов из реального сектора... Опыт системы ДПО как в России, так и в западных странах говорит о том, что ученые степени и звания преподавателей не являются определяющими. Во многих случаях профессора, доктора наук высшей школы не в состоянии поддержать нужный уровень знаний, умений, особенно в практических областях... Из этого следует необходимость специальной подготовки преподавателей, ведущих образовательный процесс в системе ДПО, как по методам ведения образовательного процесса, так и по углубленному изучению (стажировке) в конкретных областях»³. Отметим, что специфика подготовки пре-

¹ Агасандян Л. Э. Особенности профессиональной позиции преподавателя системы дополнительного профессионального образования вуза // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. № 1 (32). С. 12.

² Там же С. 10.

³ Особенности реализации дополнительного профессионального образования в вузе в условиях современных тенденций его развития / Ф. А. Перепелица, М. Е. Раяк, Ю. А. Сокуренко, Д. А. Шуклин : сб. трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2018. № 34. С. 89–99.

подавателей дополнительного профессионального образования андрагогическая.

11.3. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация дополнительного профессионального образования мыслится как константа, позволяющая поддерживать эффективность профессиональной деятельности обучающихся в нем взрослых. Специалисты всех развитых стран создают и реализуют оптимальные, с их точки зрения, модели дополнительного профессионального образования. Отечественные исследователи в области сравнительной педагогики анализируют и обобщают этот опыт. Российская практика сегодня активно осваивает такие виды дополнительного профессионального образования взрослых коллег из США, как консультирование для карьеры, коучинг. Распространение данных видов связано с тем, что на протяжении почти 70 лет социально-экономического развития западного общества, характеризующихся тотальной глобализацией, миграционными процессами, взрывным ростом новых технологий произошел геометрический рост конкуренции на рынке труда. А. М. Митина пишет: «Эти детерминанты обуславливают актуализацию взрослым человеком своих потребностей в продолжении образовательного процесса в течение всей жизни. В то же время в зарубежной андрагогике потребность познания рассматривается в качестве внутренне присущего человеку мотива к познавательной деятельности по освоению окружающего мира, который сохраняется в течение всей жизни, поддерживаемый социально-экономической динамикой общества. Дополнительное образование взрослых обретает в настоящее время качественно новый личностный смысл»¹. Данный вывод не потерял своего значения и в наше время, он содержит ориентир развития для отечественного дополнительного профессионального образования.

¹ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : дис. ... д-ра пед. наук. — Волгоград, 2005. С. 12.

Исследования по данной теме приоритетно ведутся в области повышения квалификации педагогов. Так в работе Г. А. Игнатьевой «Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования» акцент ставится на модернизацию содержания профессионального развития обучающихся, позволяющего переводить их с позиции обучения на позицию самообучения. Основным методический ход — организация условий для рефлексии, рефлексивного взаимодействия и рефлексивно-содержательного управления.

В исследовании Л. Г. Смышляевой «Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России» внимание уделяется повышению практико-ориентированной результативности дополнительного профессионального образования, созданию условий для актуализации мотивационных и оценочно-диагностических ресурсов, позволяющих обучающимся воспринимать программы дополнительного профессионального образования как возможность развития своего профессионализма; активное участие работодателя в процессах проектирования и реализации образовательных программ, мониторинг их влияния на результативность служебной деятельности обучившихся специалистов.

Все перечисленное выше повышает интерес управленцев дополнительного профессионального образования к использованию методик неформального образования. Так О. В. Ройтблат в докторском исследовании «Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников» предложила преобразование системы повышения квалификации педагогов путем включения неформального образования. Опираясь на теорию общения, она выделила в качестве главного концепта такого дополнительного образования опыт общения обучающегося, выдвигая на первый план его коммуникативную деятельность, что позволяет соблюдать закон «взрослого нельзя учить на лекциях».

Общие тенденции развития дополнительного профессионального образования исследованы Е. Е. Сафоновой и Н. Н. Баланцевой¹. К ним отнесены:

- стремление к достижению «цифровой зрелости»;
- переход на смешанные формы обучения;
- определение критерия качества дополнительного профессионального образования через использование сетевой формы реализации образовательных программ;
- использование при проектировании и реализации программ профессиональной переподготовки инструмента профессионально-общественной аккредитации;
- оптимизация образовательного процесса, преобладание краткосрочных программ (проектные школы, марафоны, интенсивы и т. п.); по данным EdMarket, 65 % офлайн-программ корпоративного обучения в России проходят в период от одного до четырёх дней²;
- *experimental learning* (экспериментальное обучение) — обучающиеся решают практические задачи без теоретической лекции;
- минимальная степень избыточности информации;
- модульный характер;
- «тонкая настройка» программ дополнительного профессионального образования «под заказчика».

Отметим еще одну тенденцию современного дополнительного профессионального образования: использование ресурса профессиональных сообществ, в том числе и сетевых. Они могут создаваться как по инициативе преподавателя-куратора программы, так и привлекаться им к участию в программе в качестве сообщества экспертов-практиков как ресурс самоорганизации.

¹ Сафонова Е. Е., Баланцева Н. В. Мониторинг состояния системы дополнительного профессионального образования по итогам 2020 года // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2021. № 2. С. 27–35

² Сахарова Е. Тренды дополнительного образования. URL: <https://hr-portal.ru/blog/vek-zhivi-vek-uchis-pyat-trendov-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.02.2023).

Показательны результаты анализа подходов современных отечественных исследователей дополнительного профессионального образования, проведенного Е. С. Мироненко.

Приведем составленную ей сводную таблицу (см. таблицу 7)¹.

Таблица 7

**Подходы отечественных исследователей к проблематике
дополнительного профессионального образования в России**

Автор	Подходы
Аниськина Н. Н.	Автор считает, что наиболее острыми вопросами в системе ДПО являются вопросы о критериях качества ДПО, принципах создания, управления и координации системы, призванной обеспечить качество обучения, о роли государства, социальных партнеров и образовательных организаций в создании и управлении системой обеспечения качества ДПО, в частности, на основании каких критериев, на каких уровнях и кем должны устанавливаться цели и стандарты, какими должны быть процедуры оценки системы обеспечения качества. Решить данные вопросы, во-первых, поможет развитие системы профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ, а, во-вторых, внутриорганизационное нормативно-правовое обеспечение качества ДПО
Бобешко Е. В.	Автор выделяет следующие существующие проблемы в системе дополнительного профессионального образования: — объективные (изменения в законодательстве, конъюнктура территориального трудового рынка, развитие инфраструктуры региона и т. д.); — субъективные (низкий уровень востребованности студентами, низкий удельный вес использования ресурсов, недостаточная материальная база и пр.)

¹ Мироненко Е. С. Дополнительное профессиональное образование в современной России: проблемы и тенденции развития // Образование и право. 2022. № 3. С. 166–167.

Автор	Подходы
Шеховцов В. В., Гоник И. Л.	Главной проблемой авторы считают отсутствие на протяжении длительного времени системного подхода к ДПО на федеральном и региональном уровнях; отсутствие во многих случаях материальной поддержки обучения; проблематичность обучения сотрудников региональных отделений крупных компаний в корпоративных учебных центрах и недостаточный уровень ДПО в ряде частных фирм, не имеющих отвечающего современным требованиям кадрового состава преподавателей и необходимого оборудования. Одними из тенденций развития системы ДПО могут быть создание сети массовых открытых онлайн-курсов
Парахина О. В.	По мнению автора, основным приоритетом развития российской системы ДПО является ее трансформация в мощный фактор ускорения социально-экономического развития страны и структурной перестройки производства путем подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями реального сектора экономики, увеличения духовного потенциала и образованности общества, развития творческих способностей личности. ДПО является фактором, который способствует социально-экономическому развитию страны и росту интеллектуального потенциала общества. В современных условиях система ДПО отвечает образовательным интересам как отдельной личности, так и общества в целом, как требованиям работодателей, так и запросам работников, является звеном, которое связывает между собой различные сегменты образовательного процесса и отрасли экономики
Жгулев Е. В.	Создание современной парадигмы образования, задающий новый вектор развития общества, предполагает переключение образования с предметно-знаниевого на компетентностный подход, который в первую очередь ориентируется на обеспечение качества подготовки специалистов в соответствии с потребностями рынка труда. Компетентностный подход как фактор развития и поддержания единого образовательного пространства в регионе должен опираться на достижения андрагогики, новые образовательные интерактивные технологии обучения, компетентностное целеполагание при создании программ ДПО, создание индивидуальных образовательных маршрутов, оценку результатов образования и результативности программ ДПО, выраженные на языке компетенций

Автор	Подходы
Ахметшин А. А.	Автор делает выводы о том, что вызванные ситуацией пандемии изменения на экономическом рынке отразились и на хозяйственной деятельности организаций. Данная тенденция, по нашему мнению, будет продолжаться, что повлечёт за собой новые требования и запросы к учреждениям ДПО по предлагаемым образовательным программам, технологии и качеству обучения. Для соответствия этим требованиям и предложениям на рынке своевременных и актуальных образовательных услуг в долгосрочном плане учреждениям ДПО следует стремиться к поддержанию высокого уровня жизнеспособности
Вакулич Н. Р.	Система ДПО достаточно специфическая область, для нее характерны свои особые риски. При этом с точки зрения наличия риска особый интерес представляет деятельность в контексте качества образования (качества повышения квалификации и переподготовки специалистов). При этом следует учитывать, что к определению качества дополнительного профессионального образования необходим многосторонний подход, в котором затрагиваются как внешние, так и внутренние цели, стоящие перед системой ДПО. Оно должно соответствовать существующей нормативной базе, быть обеспеченным необходимыми качественными ресурсами (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент слушателей, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.)

Проведя анализ позиций специалистов, Е. С. Мироненко пишет: «К сожалению, на сегодняшний день следует констатировать тот факт, что дополнительное профессиональное образование перестает быть эффективным способом реализации принципа непрерывности образования»¹.

Подведем итоги. Дополнительное профессиональное образование рассматривается сегодня неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования, основывающейся на принципах образования взрослых, позволяющей обучающемуся не только воспол-

¹ Мироненко Е. С. Дополнительное профессиональное образование в современной России: проблемы и тенденции развития // Образование и право. 2022. № 3. С. 168.

нять дефициты профессиональной компетентности, но и планировать свое самообразование, самосовершенствование, осознанно заниматься личностно-профессиональным развитием. Создание оптимальных условий не только для повышения квалификации, но и поддержки профессионального самоопределения обучающихся — важнейшая задача педагога дополнительного профессионального образования.

Роль дополнительного профессионального образования в жизнедеятельности человека третьего тысячелетия сложно переоценить: оно выходит на первые места в разнообразии видов образования взрослых, становится все более адаптированным к запросам своих слушателей, специфике их жизни, решает задачи не только развития профессиональных навыков и умений, соответствия требованиям работодателя, но и позволяет личностно совершенствоваться. Несмотря на термин «дополнительное» (то есть дополняет признанное основным), в ряде случаев оно конкурирует с средним и высшим специальным по значимости для карьеры, просвещения, обретения своего места в жизни. Поэтому при проектировании программ как основного, так и дополнительного видов образования следует помнить о характере их связи —взаимозависимости, которая требует реализации принципа преемственности. Данный принцип позволяет облегчать взрослому включение в непрерывное образования.

Дополнительное профессиональное образование — проблемная подсистема системы образования России. Реализация программ требует от преподавателя не только высокого уровня андрагогических знаний, но и опыта практикоориентированного, смешанного обучения, умелого, педагогически оправданного использования дистанционных технологий. Поэтому данная область ждет своих исследователей, проектировщиков эффективных образовательных практик.

Контрольные вопросы

1. Дайте определения понятию «дополнительное профессиональное образование», соответствующее гуманистической ориентации развития современного образования.

2. Почему специалисты определяют дополнительное профессиональное образование как один из ведущих видов образования взрослых, указывают на его социальную и личностно-развивающую роль?

3. Перечислите цели современного дополнительного профессионального образования.

4. Охарактеризуйте возможные виды отношения взрослого обучающегося к процессу обучения. Назовите пути предотвращения рисков отчуждения взрослого от процесса обучения.

5. Охарактеризуйте составляющие компетентности преподавателя системы дополнительного профессионального образования.

6. Дайте характеристику системы дополнительного профессионального образования в МВД России.

7. Почему специалисты проблематизируют вопрос качества дополнительного профессионального образования?

ГЛАВА 12

ВНУТРИКОРПОРАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ

12.1. Внутрикorporативная подготовка и личностно-профессиональное развитие сотрудников организации.

12.2. Проектирование образовательных программ внутрикorporативной подготовки кадров.

12.3. Практика внутрикorporативной подготовки кадров в образовательных организациях МВД России.

12.1. ВНУТРИКОРПОРАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА И ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Как отмечалось ранее, непрерывность является основным требованием к организации современного образования. Основным инструментом ее реализации — триада формального, неформального и информального видов непрерывного образования. Ярким примером взаимодополнения формального и неформального образования является внутрикorporативная подготовка/обучение (далее — ВКП), институционализация которой явила себя в росте числа корпоративных университетов, неуклонном повышении качества профессионального образования, получаемого в них. Участие в ВКП предполагает наличие знаниевой основы, получаемой в формальном образовании.

В исторической ретроспективе ВКП своими корнями уходит в ремесленные объединения средневековья, еще раньше — в общинное образование, а сущностно — к практикам наставничества. Это всегда передача важнейших знаний «от лица к лицу», всегда практикоориентированность. Перенос «парты» обучающегося на его рабочее место в современной истории произошел в производственной

сфере по причине неадекватности системы профессионального образования запросам реального сектора экономики. Специалистам стало понятно, что в результативном процессе подготовки на первое место выходит формирование личного опыта конкретной деятельности, социального взаимодействия в контексте профессии обучающегося и решения им соответствующих задач. Концептуально ВКП связана с идеей обучающейся организации. Суть разворачивающегося в ней процесса обучения состоит не только в самом акте освоения необходимых умений, но в их освоении в команде, при возможности применить новые знания безотлагательно, «здесь и сейчас», отрабатывая слаженность с другими работниками. Автор этой идеи П. Санж предложил термин «метанойя», обозначающий именно такой тип обучения. Российский исследователь Г. А. Игнатьева интерпретирует ее применительно к педагогическим работникам как самообучающуюся организацию — форму организации деятельностного содержания развития профессионализма, основанную на самоопределении обучающегося относительно ценностей и целей организации, сознательного выбора своего места работы и принятия на себя права/обязанности развиваться вместе с другими на общее благо.

Появление и последующее использование термина «внутрикорпоративная подготовка» (синонимы — внутрикорпоративное обучение, «корпоративное обучение», «внутрифирменное обучение», «внутриучрежденческое образование» и т. п.) обусловлено успешным опытом образовательного процесса, разворачивающегося на рабочем месте, который в новой истории впервые был получен западными корпорациями. Корпорация — сложное организационное образование, целый комплекс «значительного числа первичных организаций — юридических лиц различной организационно-правовой формы, находящихся в определенных отношениях собственности, созданный для ведения определенной хозяйственной деятельности... формирование и развитие навыков и умений, необходимых менеджерам и другим сотрудникам корпорации в условиях постоянных организационных изменений, должно происходить непрерывно и целена-

правленно»¹. Обращение к традиционным институтам профессионального обучения, использующим формальное образование, было оценено как крайне нерезультативное. ВКП, в противовес этому, рекомендовала себя как высоко результативное средство непрерывного профессионального развития персонала. Ответим на вопрос, на каком основании был вынесен такой вердикт.

С. М. Сычева определяет ВКП как «совокупность всех видов обучения (и внутренних, и внешних, по заказу корпорации), предоставляемых корпорацией для непрерывного профессионального развития своих сотрудников, ориентированных на ее нужды и на достижение поставленных перед ней целей»². Из этого определения видно, что данный вид подготовки инновационен и демократичен, он предполагает использование любых педагогических средств, которые позволяют оптимизировать развитие профессиональных умений взрослого человека. Исследователь на основе анализа практики ведущих российских и зарубежных корпораций, составила перечень целей, возможных для достижения в ВКП. К ним отнесены, в числе прочих:

- непрерывное обновление знаний и развитие современных деловых навыков у сотрудников корпорации на всех ее уровнях, более полное использование знаний, навыков и умений персонала;

- формирование единых корпоративных целей и ценностей, развитие корпоративной культуры;

- подготовка персонала к организационным изменениям;

- ликвидация разрыва между текущими навыками сотрудников и квалификационными требованиями к должности;

- мотивация персонала.

То есть ВКП позволяет осуществлять управляемое развитие всей корпорации, причем содержание и формы обучения выбирает сама организация. Кроме того, как отмечает А. Н. Матукина, смысл понятия «корпорация» сегодня гораздо шире, чем только определение хозяйствующего субъекта. Он включает в себя и обозначение «группы

¹ Сычева С. М. Управление формированием и развитием системы внутрикорпоративного обучения персонала (теоретико-методический аспект) : автореф. дис. ... канд. экономич. наук. — М., 2008. С. 14.

² Сычева С. М. Указ. соч. С. 26.

лиц, объединённых однородной профессиональной деятельностью и общностью профессиональных интересов... как такая группа, члены которой привержены коллективным целям, ценностям и интересам, что становится основанием становления событийной общности и выступает как необходимое условие инновационной деятельности...»¹. Сегодня ВКП определяется специалистами как средство развития профессионализма, эффективность которого напрямую обусловлена андрагогическими принципами. Именно поэтому в иностранных источниках данный вид подготовки именуется как Training/ Learning and Development (T&D) (обучение и развитие).

ВКП активно исследуется сегодня во всем мире, значительный вклад в ее развитие в отечественной педагогической науке внесли работы М. В. Кларина, Кузнецова, В. Абдалиной, И. К. Кобзенко, М. Н. Докучаева, Ю. Л. Бадаева, и др.

Перечислим основные (но далеко не все) достоинства ВКП, на которые обращают внимание специалисты:

- практикоориентированность цели, предельная концентрация в целеполагании на необходимые для профессии конкретные умения работников;
- проектирование программы специалистами самой организации, исходя из выявленных дефицитов, анализа ресурсов;
- реализация потенциала самообучения, наставничества, взаимобучения;
- развитие опыта командного действия, сплоченности;
- возможность выбора форм и методов обучения в соответствии с уровнем, потребностью, личностными особенностями обучающихся.

Фундаментальные работы, посвященные данному виду профессионального образования, принадлежат М.В. Кларину, который использует термин «корпоративное обучение». Ученый на основе анализа зарубежного опыта крупных корпораций делает вывод: сущность обучения в данном виде профессиональной подготовки — погружение

¹ Матукина А. Н. Внутрикорпоративное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 6. С. 65

обучающегося в реальную, а не имитационную среду, в реальную деятельность. Этот вывод следует из данных многолетних опросов и наблюдений Центра креативного лидерства, согласно которым эффективное обучение возможно, если его 100 % времени распределены следующим образом: 70 % — обучение на реальном опыте, его осмыслении, 20 % — обучение в общении со специалистами более высокого уровня, 10 % — в формальном обучении (то есть классическим методическим ходом: лекция-семинар-практическое занятие).

М. В. Кларин выделяет два подхода к ВКП: организационно-управленческий и учебный, который является составной частью первого. Далее речь пойдет исключительно об учебном подходе.

Специалисты на основе анализа отечественного опыта ВКП, выделяют шесть отличительных признаков подготовки, организованной на основании учебного подхода:

- прикладная/деловая направленность программ;
- контекстность (учет целей, ценностей, содержания работы конкретной организации);
- нацеленность на профессиональный рост сотрудников;
- модульность;
- проектный характер;
- взаимообусловленность перспективности и краткосрочности.

Эта предельная ориентация ВКП на цели и ценности, специфики трудового процесса конкретной организации дает основание для использования еще одного синонимичного термина — «встроенное обучение». М. В. Кларин так объясняет его: «Обучение является "встроенным" по отношению к производственной и управленческой деятельности коллективных субъектов (организация в целом и/или ее подразделения, проектные группы и т. д.). В соответствии с производственными и управленческими задачами образовательные задачи могут иметь подчиненный характер и поддерживать оптимизацию работы организации, ее развитие, процесс генерации нового опыта»¹.

Данное положение является основой для проектирования программ ВКП. Остановимся на этом аспекте более подробно.

¹ Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : монография. — М. : Луч, 2016. С. 502.

12.2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Ученый предлагает рассматривать ВКП как комплексный цикл, предполагающий поэтапное решение определенных задач. Данный цикл раскрыт им на рисунке (см. рис. 1). Ученый указывает на первостепенную значимость первого шага предложенного алгоритма. Помимо целеполагания, в этот период определяется ресурсное обеспечение программы: будет ли транслироваться необходимое содержание образования силами собственных специалистов, либо необходимо взаимодействовать с другой образовательной организацией, либо привлекать провайдера образовательных услуг.

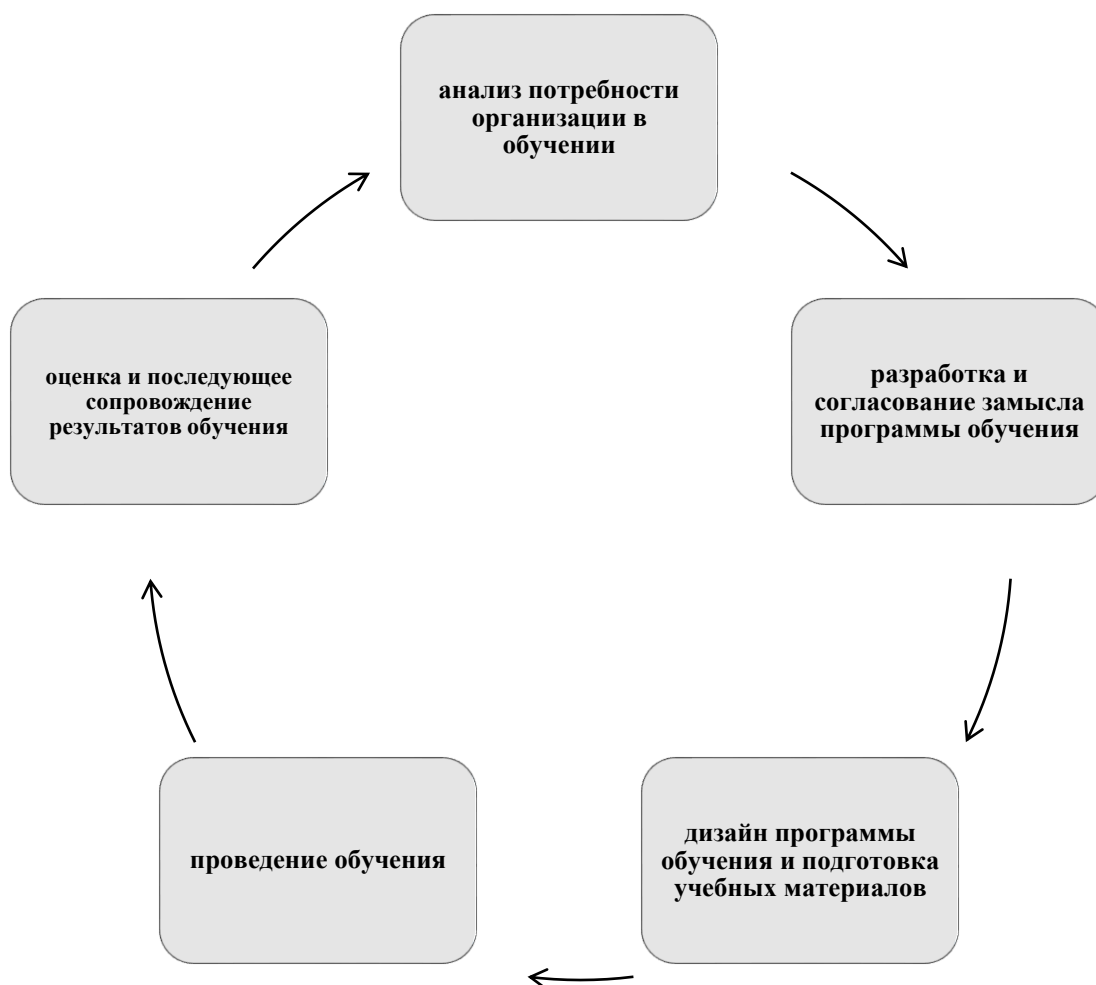


*Рис. 1. Комплексный цикл внутрикорпоративной подготовки кадров
в конкретной организации*

На первом этапе, как правило, обращаются к компетентностному подходу, что неудивительно. Как известно, сам замысел компетенций принадлежит Д. Макклелланду, который в 1960–1970-х гг. разработал новый вид оценки подготовленности работников к выполняемым ими трудовым действиям. В контексте ВКП определены такие виды компетенций:

- корпоративные (ключевые) — они названы так, потому что применимы к любой должности в данной организации и отражают стратегические, ценностные ориентиры развития;

- управленческие (описывают требования, предъявляемые к руководству);

- профессиональные (описывают требования для определенных должностей).

Обратим внимание на первостепенную важность первого вида компетенций. Данный аспект на этапе получения человеком профессионального образования раскрывается в направлении профессионального воспитания. В профессиях служения он действительно выходит на первое место.

Классическая процедура оценки результатов ВКП реализует уровневую модель:

Уровень № 1. Удовлетворенность обучающихся, их эмоциональный отклик и на содержание, и на сам процесс получения нового опыта. Данный уровень крайне важен, так как дает возможность организатору/ведущему программы выявить субъективную оценку образовательного процесса, понять, насколько полезно, интересно было взаимодействие. Как правило, это либо устный, либо письменный опрос по заранее подготовленному перечню вопросов. Такие опросы необходимо проводить после каждого раздела/модуля или важной темы.

М. В. Кларин предлагает опорными вопросами сделать следующие:

- что привлекло, запомнилось, заинтересовало;
- какие рабочие выводы сделаны участниками;
- каково отношение участников к ходу и результатам раздела программы;

— что Вы ожидаете от предстоящих разделов программы.

Последний вопрос особенно важен в андрагогическом аспекте, поскольку позволяет андрагогу понять, что необходимо изменить в методах, технологиях, темпе. Данный анализ будет основанием для внесения в программу ВКП правок.

Уровень № 2. Степень усвоения нового материала.

Как отмечает М. В. Кларин, цель программы ВКП не сводится только к освоению информации. «В практике корпоративного обучения результаты обучения на уровне ”усвоение” представляют собой:

- освоение компетенций;
- изменение отношений;
- приобретение умений и навыков;
- приобретение знаний»¹.

Отметим, что пункт о знаниях не стоит на первом месте. ВКП предельно практикоориентирована, нацелена на позитивные изменения в трудовом процессе «здесь и сейчас».

К возможным вариантам организации оценки относят индивидуальную оценку по окончании обучения, сравнение показателей «на входе» и «на выходе», метод сравнения с контрольной группой. Отметим требования к самой процедуре: она не должна занимать много времени, нести отрицательные эмоции обучающимся, предполагает оценивание действительно важных элементов результата.

Уровень № 3. Поведенческий. Результат профессиональной подготовки можно оценить как минимальный, если человек, прошедший обучение, будет вести себя на рабочем месте так, как и прежде. Поэтому факторами изменений М. В. Кларин признает:

- «желание внести изменения в свою работу;
- соответствующие знания и умения, компетенции;
- поддержка или прямая помощь со стороны руководства;
- поддержка позитивных изменений в действиях сотрудника.

¹ Кларин М. В. Указ. соч. С. 447.

Два первых фактора связаны с усвоением курса, остальные выходят за его пределы и относятся к микросоциальной среде, обстановке в организации»¹.

Оптимальными способами выявления достижения данного уровня является собеседование, интервью, которые позволяют достичь атмосферы доверительности, комфортной психологической обстановки.

Уровень № 4. Оценка вклада в деятельность организации в целом. Для ее получения необходимы наблюдение за объективными факторами, ответ на вопрос, нивелируются ли негативные характеристики деятельности коллектива. При этом надо иметь в виду корреляцию оценок результатов обучения и воздействия иных факторов (социально-психологический климат в коллективе, мотивация и т. п.).

В бизнес-практике ВКП имеется еще и пятый уровень, отражающий соотношение затрат на обучение и полученную после него прибыль. В социально-ориентированных профессиях, очевидно, такая схема действовать не будет по причинам, о которых шла речь в разделе про гуманизацию профессионального образования.

Подчеркнем, что в ВКП на первое место выходит не освоение знаний, умений, навыков, алгоритмов действий, а обогащение личностно-профессионального опыта результативной деятельности на конкретном рабочем месте. Поэтому специалисты указывают на важность учета еще одного аспекта профессионального направления образования взрослых — так называемого «трансформирующего обучения», которое ставит цель не только развитие профессиональных компетенций конкретных работников, но и развитие пространства коллективной продуктивной деятельности. Этой цели можно достичь в коллективном без «отрыва от производства» обучении, то есть когда получаемые знания и умения сотрудники могут применить «здесь и сейчас» в решении актуальных профессиональных проблем в командном формате. Попробуем разобраться в этом вопросе на примере реальной практики внутрикорпоративной подготовки.

¹ Там же. С. 448.

12.3. ПРАКТИКА ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ¹

Перед начальником Читинского суворовского военного училища МВД России встала проблема совершенствования воспитательной деятельности коллектива училища, который состоит из педагогических работников и начальствующего состава. Актуализация темы воспитания в последние годы обусловлена запросом российского общества и оформлена в поправках к федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». Согласно им, воспитание мыслится как процесс установления связи поколений, сохранения традиционных ценностей. Рисками этого процесса сегодня, вне зависимости от типа образовательной организации, являются тенденции дегуманизации социальных отношений, сворачивание традиционных практик взросления, их замена виртуальными суррогатами. Реализуемая в суворовских военных училищах Министерства внутренних дел России (далее — СВУ МВД России) воспитательная деятельность имеет специфику, к которой относят, во-первых, субординационный уклад, во-вторых, разнородный по уровню педагогической подготовки и конструктивного опыта воспитания состав взрослых, включающий руководителей и преподавателей, в-третьих, осознанную необходимость реализации принципов гуманизации и гуманитаризации в этих условиях. В традиционном варианте подготовка к педагогической деятельности в целом осуществляется в СВУ МВД России в рамках курсов повышения квалификации, которые проходят преимущественно педагогические работники. Отправить на курсы весь штатный состав невозможно, однако был необходим опыт совместной воспитательной деятельности. Начальником училища было принято решение использовать внутрикорпоративный формат. ВКП основывается на андрагогических принципах, обеспечивает непрерывность и преем-

¹ Основу данного параграфа составило описание опыта организации ВКП в Читинском суворовском военном училище МВД России, ставшего содержанием статьи: Селин П. В. Модель подготовки начальствующего состава и педагогических работников Суворовского военного училища МВД России к совместной воспитательной деятельности // Человеческий капитал. 2022. № 8 (164). С. 183–193.

ственность, использует обучение в команде для продуктивного сотрудничества, приемы неформального образования, взаимообучения. Таким образом, ВКП позволяет привлекать как сторонних, так и собственных специалистов, организуется непосредственно в среде профессиональной деятельности обучающихся, учитывает ее специфику, стратегию развития организации, позволяет сотрудникам незамедлительно применять полученные знания на практике, что особенно важно при подготовке к совместной воспитательной деятельности.

На основании утвержденной модели подготовки была разработана программа ВКП педагогических работников и начальствующего состава СВУ МВД России к совместной воспитательной деятельности. При проектировании учитывались следующие требования: совместность подготовки (начальствующий состав и педагогические работники); взаимодополнение формального, неформального, информального видов непрерывного образования и взаимодополнение профессионального и общеразвивающего его направлений; просвещение путем насыщения образовательной среды тематической информацией; одновременность образования и деятельности в годовом круге воспитательных событий; режим постоянной педагогической коммуникации для выработки и поддержания консолидированной позиции в совместной воспитательной деятельности.

Поскольку необходимо было совершенствовать воспитательную деятельность коллектива, встала проблема объединения его членов в сообщество воспитателей. Поэтому программа подготовки представляла собой одновременную реализацию взаимосвязанных и взаимозависимых самоорганизационного и образовательного направлений. Первое необходимо для развития сообщества воспитателей и шло по следующему алгоритму: осознание кризисного состояния воспитательной деятельности в образовательной организации; SWOT-анализ ситуации; формирование у начальника училища замысла совершенствования воспитательной деятельности на основе положений философии традиции и гуманитарно-антропологического подхода; предъявление замысла заместителям начальника училища по работе с личным составом и учебной работе; формирование ини-

циативной группы единомышленников; формирование проекта программы подготовки; обсуждение и принятие программы; реализация образовательного блока программы подготовки; диагностика результативности, перспективное планирование. Реализация позиций алгоритма сопровождалась обратной связью на постоянной основе — в личных контактах на диалоговой основе. Образовательное направление создавало условия для реализации следующих составляющих: базовой (осмысление ценностей, целей воспитания в СВУ МВД России), методической (освоение методов, приемов их реализации в совместной воспитательной деятельности), практики реализации годового круга воспитательных событий, а также мотивирующего компонента (просвещение в области воспитательной деятельности).

Обратим внимание на важность определения целей подготовки (первый этап комплексного цикла по М. В. Кларину). Все в программе было подчиненно главной цели — подготовке коллектива к совместной воспитательной деятельности. Соответственно ей были определены методы и формы реализации цели (см. табл. 8).

Таблица 8

**Цели подготовки начальствующего состава
и педагогических работников СВУ МВД России
к совместной воспитательной деятельности,
ожидаемые результаты и методические пути их достижения**

Аспекты цели подготовки начальствующего состава и педагогических работников СВУ МВД России к совместной воспитательной деятельности: развитие индивидуальных субъектов и группового субъекта			
Ценностные ориентиры подготовки			
На познание	На другого	На совместное созидание	
Основополагающие принципы совместной воспитательной деятельности: культуросообразность, диалогичность, уважение, взаимная координация			
Предполагаемые результаты подготовки			
Знания: об образе воспитанника, о ценностях и целях деятельности на основании гуманитарно-антропологического	Самоопределение в отношении к культуросообразным ценностям – основе совмест-	Позитивное отношение, интерес к совместной воспитатель-	Опыт планирования и успешной реализации годового круга воспитательных

Аспекты цели подготовки начальствующего состава и педагогических работников СВУ МВД России к совместной воспитательной деятельности: развитие индивидуальных субъектов и группового субъекта			
подхода, о методах и средствах деятельности, о планировании процесса воспитательной деятельности, о готовности к анализу своей деятельности	ной воспитательной деятельности	ной деятельности	событий в достижении общезначимого для воспитательного сообщества результата
Методики подготовки			
«Перевернутый класс», wiki-технология, семинары, «круглые столы», конференции	Антропопрактики, создающие условия для рефлексии своего воспитательного действия и совместного воспитательного действия, принятия феномена взаимодействия и сотрансформации (педагогическая мастерская ценностных ориентаций, работа с концептами	Просвещение	Участие в планировании и реализации годового круга воспитательных событий (wiki-подход, дизайн-сессия), технология Job Stories (в качестве дидактического материала используются реальные описания профессиональных проблем конкретного сотрудника)
Используемые виды непрерывного образования (принцип взаимодополнения)			
Формальный/неформальный	Неформальный	Информальный	Неформальный

Таким образом, главным методическим ходом подготовки начальствующего состава и педагогических работников СВУ МВД России стало дополнение формального образования (это знаниево-процессуальный компонент подготовки, выполняющий функцию восполнения дефицита теории и практики) неформальным образованием (это обсуждение значимых воспитательных проблем на диалоговой

площадке, что запускает рефлексию и позволяет осуществиться самоопределению) и информальным образованием (информационный ориентирующий фон образовательной среды). Методы и методики подготовки к совместной воспитательной деятельности реализовали междисциплинарное содержание, позволяющее осуществлять «движение человека к самому себе, к самоосуществлению человеческого качества» (И. А. Колесникова), то есть являли собой взаимодополнение профессионального и общекультурного направления образования взрослых.

Результаты подготовки к совместной воспитательной деятельности были оценены в логике уровня № 1 (субъективная оценка), уровня № 2 (оценивание знаниевого компонента), уровня № 3 — поведенческого, включения в совместную воспитательную деятельность, в подготовку конкретного воспитательного события. Уровень № 4 предполагал достижение командой суворовцев значимых результатов на мероприятии всероссийского уровня, то есть внешнюю экспертную оценку. Такой оценкой стали победы СВУ МВД России г. Чита в военно-спортивных сборах «Наследники победы».

В ходе ВКП были выявлены риски ее реализации: невключенность начальника училища, то есть инициатора ВКП, в непрерывное образование, сложности в кадровой работе, связанные с самоопределением каждого сотрудника в отношении меры и степени личной включенности в совместную воспитательную деятельность, недостаток ресурсов.

Как видим, при кажущейся простоте организации ВКП ее организация основывается на глубоком знании положений теории образования взрослых, личной включенности руководства организации в преобразования, заключающиеся в сложной процедуре проектирования программы, создании условий для использования обучающимися новых знаний и умений в практике «здесь и сейчас». Но все эти трудности уравниваются результатами: реальным совершенствованием определенного вида деятельности, выходом коллектива организации на новый уровень развития.

Контрольные вопросы

1. Чем внутрикорпоративная подготовка отличается от дополнительного профессионального образования в классическом его варианте — курсов повышения квалификации?
2. Каковы преимущества внутрикорпоративной подготовки кадров?
3. Каковы недостатки внутрикорпоративной подготовки кадров?
4. Охарактеризуйте наставничество как особый вид неформального образования, имеющий высокий потенциал в адаптации молодых сотрудников органов внутренних дел.
5. Познакомьтесь с системами наставничества российских трудовых коллективов, приведенными в пример в данной теме. Что из описанного опыта можно применить в МВД России? Обоснуйте свое мнение.
6. Специалисты внутрикорпоративной подготовки кадров считают, что существенным препятствием во внедрении практики наставничества является наличие в трудовых коллективах соперничества, конкуренции (в области карьерного продвижения, повышения зарплаты и т. п.). В крайнем случае наставничество может стать даже контрпродуктивным. Как социально-психологический климат в коллективе может влиять на функционирование наставничества применительно к организациям МВД России?
7. Какова роль руководства организации в результативности внутрикорпоративной подготовки кадров?

ГЛАВА 13

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.1. Теоретические подходы к определению качества профессионального образования в контексте мировых тенденций развития образовательного пространства.

13.2. Управление качеством профессионального образования в системе МВД России.

13.3. Внутренняя система оценки качества образования в образовательных организациях МВД России.

13.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Активная исследовательская и практическая работа в сфере обеспечения качества профессионального образования во многом обусловлена тем, что государственно-политические и деловые круги видят в повороте к качеству подготовки кадров одну из предпосылок конкурентоспособности экономики и процветания общества. Качество образования, наряду с такими показателями, как валовой внутренний продукт на душу населения и продолжительность жизни, является одним из трех принятых в международной практике показателей индекса развития человеческого потенциала в ежегодно проводимой ООН оценке качества жизни людей в мире. Фундаментальное образование гарантирует успешную адаптацию специалиста к конъюнктуре рынка и всех сфер профессиональной занятости, позволяет при-

обрести умение усваивать постоянно ускоряющийся поток новейших знаний, быть способным к профессиональной гибкости.

Анализ мировых тенденций развития высшего образования, основанный на программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995) и научных публикациях по данной проблематике, позволяет выделить наиболее значимые из них¹: широкую диверсификацию высшего образования; преобразование высшего образования как системы: гибкость, предвосхищение нужд и интересов потребителей образовательных услуг, ориентацию на парадигму «образование для всех», укрепление связей с другими ступенями и формами образования; формирование устойчивой ориентации выпускников на создание эндогенного потенциала развития; достижение сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения профессиональными навыками; усиление направленности на меж-, много- и трансдисциплинарные образовательные программы; повышение внимания к подготовке специалистов в новых управленческих областях; появление учебной среды, основанной на современных технологиях и новых видах образовательных услуг.

Модернизация национальной системы профессионального образования остро необходима, о чем свидетельствуют его системные вызовы.

Применительно к системе высшего образования, необходимо, поддерживая жизнеспособные традиции отечественной высшей школы, осваивая то лучшее, что появилось в мировой практике, модернизировать профессиональную подготовку кадров в соответствии с современными потребностями личности, общества, государства. Многолетний опыт изучения вопросов качества образования показал, что эпизодические мероприятия не могут обеспечить его устойчивое улучшение: проблема может быть решена на основе системного подхода к планированию и реализации проектов по обеспечению каче-

¹ См., напр.: Васильева Т. В. О качестве образования в документах ЮНЕСКО, Болонской декларации и высшей школы России // Труды Дальневосточного государственного университета. 2004. № 137. С. 5–7; Бреслав Е. Обучение и образование взрослых в глобальных докладах ЮНЕСКО // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. № 6–7 (20–21). С. 59–68.

ства образования. Поскольку успех в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг во многом зависит от эффективной системы управления образовательными организациями, необходимо внедрение принципов менеджмента качества в сферу образовательных услуг, разработку, апробацию и внедрение внутривузовских систем качества на основе наиболее эффективных моделей, прошедших многолетнюю апробацию и получивших мировое признание.

Под системой качества образовательной организации мы понимаем совокупность организационной структуры, методов, процессов и ресурсов, необходимых для обеспечения высокого качества в области образования. Многоаспектность поставленной проблемы привлекает к ее решению положения разных научных направлений: экономической теории, менеджмента, психологии, математической статистики, социологии и др. Основные принципы, на которых должна строиться система качества образования в соответствии с принятой международной практикой, заключаются в ориентации на потребителя, ответственности (лидерстве) руководства, вовлечении всех сотрудников, процессно-ориентированном подходе, постоянном мониторинге, системном подходе к менеджменту. Необходимо не только создавать внутривузовские системы качества, но и обеспечивать их эффективность. Продуктивное исследование данной проблемы невозможно без знания этапов формирования системного подхода к управлению качеством образования в отечественной практике и за рубежом. Разработка внутривузовской системы качества должна опираться на исходное теоретико-методологическое положение, которое заключается в фундаментальном понимании того, что есть качество вообще и качество образования в частности.

Категория «качество образования» прочно вошла в арсенал педагогических понятий. Исследование нормативно-правовой документации, касающейся регламентирования отношений в образовании, в научной деятельности, в сферах экономики образования и педагогического менеджмента, показывает, что на современном этапе отсутствует единое понимание содержания понятия «качество образования». Для его изучения применимы принципы и методы менедж-

мента, которые определяют, что качество образования складывается из трех компонентов: ресурсов, самого образовательного процесса и его продукта (результата).

С позиций педагогики продуктом высшей школы можно определить ее выпускника, обладающего необходимым набором компетенций; основным процессом можно считать организацию обучения по специальности; ресурсы в высшей школе складываются из человеческих (обучающиеся, преподаватели, персонал) и материальных (помещения, средства обучения, информационное обеспечение и проч.).

Такой подход к трактовке качества подготовки специалистов становится общепризнанным, имеется богатый опыт его использования в практике организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования.

Применительно к высшему образованию слово «качество» стало использоваться в XIX в., а характер термина приобрело во второй половине XX в¹.

По мере становления института высшего образования и повышения его значимости в различных сферах общественной деятельности повышались и требования к его качеству. Тема качества высшего образования, поднимавшаяся деятелями Русского технического общества в конце XIX — начале XX в., стала главным предметом обсуждения и практических действий во время индустриализации СССР в 1920–1930-х гг. Начиная с 1960-х гг. в Советском Союзе каждые пять лет высшими органами власти принимались постановления, связанные с деятельностью высшей школы, где качество образования и качество подготовки специалистов были уже ключевыми терминами — категориями государственной образовательной политики. Широко обсуждались проблемы адаптивности специалистов, их способности к самосовершенствованию и преобразованиям по мере развития профессиональной карьеры, а также вопрос о том, какой специалист востребован: «узкий», подготовленный к решению конкретных профессиональных задач, или «широкий», владеющий не только профес-

¹ Чучалин А., Герасимчук И. Качество высшего образования как общественно значимый результат // *Alma mater*. 2004. № 11. С. 26–32.

сиональными знаниями, но и способный осваивать широкие области деятельности, имеющий гуманитарную подготовку.

Пристальное внимание категории качества образования уделяется в современной международной законодательной практике.

Так, в программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» из 151 положения непосредственно качеству образования посвящены 18¹. Понятие «качество» охватывает основные функции и направления деятельности в области высшего образования: качество преподавания, подготовки и исследований. Выделяются три аспекта образовательной деятельности, существенно влияющие на качество высшего образования: качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу; качество подготовки студентов; качество инфраструктуры и «физической учебной среды» образовательных организаций, охватывающее совокупность условий их функционирования.

Необходимо отметить ведущую роль ЮНЕСКО в реализации глобальной повестки дня «Образование-2030»².

Посредством Инчхонской декларации, принятой на Всемирном форуме по образованию в мае 2015 г., ЮНЕСКО, как специализированному учреждению ООН по вопросам образования, было поручено направлять и координировать вместе с партнёрами процесс осуществления Повестки дня «Образование-2030».

В качестве дорожной карты достижения десяти задач цели в области образования выступает Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года, принятая в ноябре 2015 г.³.

¹ Реформа и развитие высшего образования. — Париж : ЮНЕСКО, 1995. — 49 с.

² Ведущая роль ЮНЕСКО в реализации глобальной Повестки дня «Образование-2030. URL: <https://ru.unesco.org/themes/vedushchaya-rol-yunesko-v-realizacii-globalnoy-povestki-dnya-obrazovanie-2030> (дата обращения: 28.02.2023).

³ Образование 2030: Инчхонская декларация и Рамочная программа действий по реализации Цели 4 в области устойчивого развития: Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и продвижение возможностей обучения

Эта Программа устанавливает руководящие принципы для правительств и партнёров в отношении того, как воплотить обязательства в конкретные действия.

Повестка дня «Образование-2030» выходит за рамки предыдущих попыток обеспечить доступ к базовому образованию, в соответствии с целями образования для всех и связанной с образованием цели 2 в области развития, сформулированной в Декларации тысячелетия, на период с 2000 по 2015 г.

Новая расширенная Глобальная повестка дня в области образования на период до 2030 года:

- охватывает все ступени образования от обучения детей младшего возраста до образования и подготовки молодёжи и взрослых;
- делает упор на приобретение навыков, необходимых для работы;
- подчёркивает важность образования в духе глобальной гражданственности в плюралистичном и взаимозависимом мире;
- уделяет особое внимание инклюзивности, равноправию и гендерному равенству;
- нацелена на обеспечение качественных результатов обучения для всех на протяжении всей жизни.

Главная ответственность за реализацию Повестки дня лежит на правительствах, которым ЮНЕСКО вместе с партнёрами оказывают поддержку путём предоставления скоординированных рекомендаций по вопросам политики, предоставления технической помощи, содействия укреплению потенциала и проведения мониторинга прогресса на глобальном, региональном и национальном уровнях.

В целях развития профессионального образования ЮНЕСКО разработала стратегию трансформации систем среднего профобразования (СПО) и профессиональной подготовки на 2022–2029 гг¹. В до-

на протяжении всей жизни для всех (rus), 2016. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus (дата обращения: 28.02.2023).

¹ Стратегия ЮНЕСКО в области развития инженерно-технического образования 2022–2029. URL: <https://skillbox.ru/media/education/yunesko-zadumala-globalno-izmenit-srednee-profobrazovanie-i-profpodgotovku/> (дата обращения: 28.02.2023).

кументе описаны задачи, связанные с развитием у населения актуальных навыков, благодаря чему у граждан должны появиться условия для достойного трудоустройства, а также равные права и возможности. Кроме того, она (стратегия) нацелена на переход к цифровой, зелёной и инклюзивной экономике; основана на идее о том, что системы СПО и профподготовки должны быть проактивными и адаптировать своё обучение на благо отдельных людей, экономики и общества.

Рассмотрим приоритетные области стратегии.

Прежде всего, авторы стратегии считают необходимым обучать людей умениям учиться, работать и жить — то есть ориентироваться в современном мире.

Это включает в себя:

- разработку тактики по повышению квалификации и переподготовке кадров;
- создание гибких путей обучения на протяжении всей жизни;
- меры по обеспечению инклюзивности и гендерного равенства.

Кроме того, в списке приоритетов числится развитие навыков для создания устойчивой экономики.

Это, в свою очередь, подразумевает:

- участие частного сектора, стимулирование роста числа рабочих мест и эффективное развитие навыков у населения;
- определение навыков, которые нужны для перехода к цифровой и зелёной экономике;
- борьбу с безработицей среди молодёжи;
- повышение уровня STEM-образования, предпринимательских навыков и навыков XXI в.;
- поддержку образовательных организаций и повышение квалификации преподавателей, укрепление системы управления этой сферой и привлечение инвестиций в неё.

Наконец, третья приоритетная сфера — это развитие навыков, которые необходимы для создания инклюзивного общества.

Основные пункты в этой области такие:

— осведомлять граждан об их правах, формировать у них устойчивые этические принципы, а также научить их бороться за справедливость на рабочих местах и в сообществах;

— интегрировать образование, основанное на правах человека, для формирования глобальной гражданской позиции;

— продвигать учреждения СПО как места социальной интеграции.

Как отмечают авторы стратегии, чтобы эффективно реагировать на изменения требований рынка труда, людям придётся придерживаться концепции Lifelong learning (обучения в течение всей жизни), постоянно обновляя навыки и знания. А это обучение, в свою очередь, должно стать индивидуализированным, адаптивным и гибким. Отдельно отмечается, что необходимы системы валидации и аккредитации неформального образования. Иными словами, нужно проверять качество образования, которое дают всевозможные курсы. Кроме того, надо предоставить людям возможности проходить профориентационное консультирование.

В ответ на постоянные изменения на рынке труда СПО должно вооружать обучающихся знаниями, ценностями, навыками и установками, необходимыми им для понимания своих прав и расширения их возможностей.

Из проведенного сравнительно-исторического анализа следует, что в педагогической теории исследованы различные подходы к понятию качества образования, однако оно на сегодняшний день не унифицировано в научной литературе в виду сложного междисциплинарного характера. В целях эффективной совместной деятельности людей в рамках профессионального общения терминология нуждается в стандартизации, при этом установленным является такое требование, которое выдвигается различными заинтересованными сторонами (потребителями) и (или) законодательно установлено. Термины по качеству, применимые для всех отраслей бизнеса и промышленности, впервые были сформулированы в 1986 г. Международной организацией по стандартизации (ISO) и впоследствии неоднократно уточнялись. На сегодняшний день в Межгосударственном стандарте ГОСТ ISO 9000-2011 Системы менеджмента качества. Ос-

новые положения и словарь стандартизовано следующее определение: качество — это степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям.

Д. Вестерхайджен отмечает, что достижение конкретных образовательных целей является характерным элементом качества. Достижение практических целей эквивалентно степени качества конечного «продукта». Подчеркивается, что качество является многомерным понятием и измеряется относительно множества различных целей, стоящих перед участниками образовательного процесса.

В ходе анализа различных трактовок данного термина в отечественной педагогике, мы отмечаем характеристики, наиболее важные для обоснования нашего подхода: многомерность и многофакторность определения качества; взаимосвязь с целями функционирования образовательной системы; зависимость в определении качества от различных точек зрения, аспектов рассмотрения образовательной системы.

По мере развития педагогической науки и практики целевое назначение образования претерпевает изменения. По замечанию Л. Н. Давыдовой, «главной идеей современного развития теории и практики управления качеством является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата»¹. Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса, условий его протекания, а также факторов, влияющих на результат.

Впервые определение «качество образования» стандартизовано в федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В данном законе установлено, что качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стан-

¹ Давыдова Л. Н. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. 2005. № 2. С. 5–7.

дартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Спектр научных позиций по данному вопросу чрезвычайно широк. В частности, если имеются в виду приобретенные человеком знания, умения и навыки, качество образования рассматривается как достигнутый уровень овладения ими. Так, в Словаре понятий и терминов законодательства Российской Федерации об образовании качество образования трактуется как определенный уровень знаний, умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения¹.

Специалисты определяют качество образования как интегральную характеристику образовательного процесса и его результата, выражающую меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить². Согласно данной позиции качество современного образования определяется факторами, обуславливающими его социальную эффективность: содержанием, включающим лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; высокой компетентностью педагогических работников; новейшими педагогическими технологиями и соответствующей им материально-технической оснащенностью; гуманистической направленностью; полнотой удовлетворения потребностей населения в знаниях.

Следующий подход к определению качества образования позволяет выявить акценты в трактовке данного понятия в узком и широком смыслах.

¹ См.: Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. — М., МИРОС, 1995. — 78 с.

² См.: Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 535 с.

Качество образования в узком смысле рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса: уровень сформированности компетенций выпускников; уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности; особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение; активность и ответственное творческое отношение к действительности, проявляющееся в деятельности.

Качество образования в широком смысле предполагает подход к образованию как к совокупности характеристик социально-педагогического процесса: реализации его целей, современных технологий и условий, необходимых для достижения динамики положительных результатов.

Иной ракурс наблюдения позволяет выделить гуманистический (ориентированный на обеспечение потребности обучающегося в объективной оценке качества его образования) и технологический (направленный на технологию оценивания) подходы к определению качества образования.

В рамках гуманистического подхода критерием качества образования считается уровень самореализации личности в профессиональной деятельности. Его сторонники выступают против отмены традиционных форм оценивания и настаивают на необходимости участия обучающихся в оценке качества преподавания.

Сторонники технологического подхода основными критериями качества образования считают внешние показатели: успеваемость, условия организации образовательного процесса, число научных исследований. Обучающийся рассматривается как «сырье» для образовательной организации и лишь затем как потребитель качества образования, стоящий в одном ряду с равнозначными потребителями — предприятиями, организациями, государством. Предназначение системы образования в данном случае состоит в выявлении и обеспечении нужд потребителей образования путем отбора качественного «сырья» и доведения его до качественного «продукта».

Приверженцы технологического подхода утверждают, что традиционные экзамены и зачеты неэффективны, множественные испытания

одного и того же студента, курсанта, слушателя по каждому из курсов в каждом семестре — слишком большой объем оценочных процедур; целесообразнее каждый семестр в случайном порядке определять группу студентов для проведения контроля успеваемости, их участие в оценке качества преподавания исключено.

Общее для обоих подходов заключается в том, что оценка качества образования должна осуществляться по однозначным, понятным и лично значимым для обучающегося, педагогического работника, руководства образовательной организации критериям.

Итак, качество образования рассматривается, с одной стороны, с позиции субъектов образовательного процесса, с другой стороны, с позиции самой образовательной организации, предоставляющей комплекс услуг, адекватных требованиям ФГОС ВО, запросам личности и общества (потребителей) с учетом прогноза его деятельности в будущем. Представленный анализ свидетельствует о многомерности и многоаспектности понятия качества образования.

Не ставя перед собой задачу включить собственную позицию в какую-либо из существующих классификаций научных подходов к определению качества образования, считаем необходимым высказать некоторые комментарии. В ряде предложенных трактовок качество образования позиционируется как исключительно внешний показатель функционирования системы образования. Если рассматривать высшую школу с этих позиций, то качество образования представляет собой результат, определяющий успешность выполнения заданного функционала выпускником и его соответствие требованиям со стороны общества и государства. Это приводит к нивелированию важного момента — реализации потребностей, установок, интересов субъектов высшей школы — студентов и преподавателей. Причем, отмечает А. С. Запесоцкий, «оценка качества образования с точки зрения результата чрезвычайно усложняется, поскольку восприятие этого результата весьма различается у ”заказчиков” образовательных

услуг, ”пользователей” этих услуг, других участников образовательного процесса»¹.

Оценивая качество образования, необходимо учитывать его многоаспектность, противоречивость и непредсказуемость. Одни и те же результаты обучения могут быть оценены, с одной стороны, как положительные, с другой, как отрицательные, или имеющие отрицательный эффект в дальнейшем. Результаты образования не подлежат простому математическому сложению, что приводит к затруднениям в оценке образовательного процесса. Некоторые результаты образовательной деятельности в полной мере проявляются спустя несколько лет после окончания образовательной организации и не могут быть точно зафиксированы в ходе образовательного процесса. Результаты образования зависят и от случайных факторов, потому весьма трудно установить, действия каких из них повлияли на возникновение того или иного результата.

Представленное многообразие подходов к понятию «качество образования» дает возможность преодолеть односторонность традиционной идеи качества, которая выражается в степени соответствия стандарту содержания учебных программ, и актуализирует понятие многомерного качества, охватывающего условия организации, состояние и результативность процесса образования.

Таким образом, изложенные в параграфе теоретико-методологические аспекты определения качества образования в контексте мировых тенденций развития образовательного пространства дают системное представление и являются достаточным основанием для дальнейшей разработки методов и технологий управления качеством профессионального образования.

¹ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М. : Наука, 2002. С. 385.

13.2. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ

Обеспечение качества подготовки специалистов в системе образования МВД России относится к числу приоритетов управленческой деятельности всего министерства, в том числе руководящего состава образовательных организаций. В контексте Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г.¹ и Комплекса мероприятий по совершенствованию системы подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации (на 2022–2023 годы) к числу стратегических задач ведомства отнесена стандартизация содержания и результатов профессиональной подготовки кадров, обеспечение качества кадрового состава за счёт комплектования органов внутренних дел квалифицированными специалистами, преимущественно выпускниками ведомственных образовательных организаций, развитие многоуровневой практико-ориентированной системы непрерывного профессионального образования, приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с динамично изменяющимися потребностями органов внутренних дел, обеспечение инновационного характера профессионального образования.

Управление качеством профессионального образования направлено на достижение высоких показателей деятельности образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров для органов внутренних дел, при этом система оценки качества образования является необходимым инструментом контроля результатов освоения образовательных программ обучающимися, а усилия по обеспечению ее эффективного функционирования — трендом современной образовательной политики на уровне государства, ведомства и отдельно взятой образовательной организации МВД России.

¹ Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года: постановление Правительства Рос. Федерации от 04.10.2000 г. № 751 // Рос. газ. 2000. 11 окт.

При невозможности четко зафиксировать результат образования управление его качеством должно носить ориентировочно-прогностический характер. Иначе говоря, несмотря на то, что результат отдален во времени и не гарантирован, его все равно необходимо учитывать при целеполагании¹.

Определение качества образовательного процесса складывается из позиций всех заинтересованных в нем сторон: обучающихся, профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, руководства образовательной организации, ведомства, государства. Все субъекты вовлечены в систему обеспечения качества, поэтому все они должны быть привлечены к оценке этого качества посредством современных процедур. Целевое его назначение сводится к тому, чтобы минимизировать разницу между фактическим состоянием образовательного процесса и целями, установленными государством, вузом, личностью. Современное понимание управления качеством образования базируется на идее обеспечения социально обусловленных показателей удовлетворенности внутренних и внешних потребностей².

Категориальный аппарат данной области включает понятие *«управление качеством профессионального образования»*, поскольку само по себе определение факторов, влияющих на качество образования, не решает проблему — требуется аргументированный выбор методов и способов воздействия на указанные факторы, позволяющих обеспечить подготовку квалифицированных специалистов. Поскольку образовательный процесс может рассматриваться на различных уровнях иерархии: от макроуровня государственного регулирования до микроуровня отдельной образовательной ситуации, то на каждом из них можно говорить о системе управления качеством.

Управление качеством профессионального образования в образовательных организациях МВД России — это сложная, динамическая, рефлексивная система синергетического типа, цель которой состоит в интеграции организационных, методических, научных,

¹ Давыдова Л. Н. Указ. соч. С. 20.

² Давыдова Л. Н. Указ. соч. С. 34.

управленческих ресурсов на основе научных принципов и закономерностей для повышения эффективности ведомственного института образования.

На практике функционирование данной системы представляет собой целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность руководящего, профессорско-преподавательского, командного и переменного состава образовательной организации МВД России по организации учебно-воспитательного процесса в целях достижения соответствия профессиональной подготовленности выпускников нормам, установленным ФГОС и ФГТ, при рациональном использовании времени, условий и средств.

Субъектами управления качеством образования в образовательных организациях МВД России выступают руководители образовательных организаций, профессорско-преподавательский состав, сотрудники, обучающиеся; объектом — качество основных направлений деятельности (учебной, методической, научной, воспитательной, инновационной, международной, финансовой и др.).

Управление качеством профессионального образования в образовательных организациях МВД России представляет собой взаимно адаптивное взаимодействие субъекта, объекта и условий осуществления образовательного процесса с учетом изменения внешней среды, под которым понимаются постоянно возрастающие требования Минобрнауки России и МВД России к подготовке сотрудников органов внутренних дел, обновление нормативно-правовой базы, состояние криминогенной обстановки в стране.

В процессе управления качеством профессионального образования в системе МВД России используется множество способов, подходов, приемов, позволяющих упорядочить и эффективно организовать выполнение функций, этапов, процедур и операций, необходимых для принятия решений. В совокупности они выступают как методы управления, под которыми понимаются способы осуществления управленческой деятельности, применяемые для постановки и достижения ее целей.

Анализ специальной литературы позволил классифицировать методы управления на общие и специфические. К *общим методам* относятся моделирование, экспериментирование и экономико-математические методы.

Классификация *конкретных методов* осуществляется по трем направлениям.

Первое направление связано со структурой образовательной системы, в которой имеется функциональное разделение управленческого труда по видам работ (в зависимости от состава структурных подразделений используются следующие методы: диагностика результативности учебно-воспитательного процесса, квалиметрия, факторный анализ, функциональный анализ).

Второе направление связано с выполнением функций, составляющих содержание процесса управления, и осуществляется через планирование, организацию, координацию, контроль и мотивацию со своими методами.

Третье направление базируется на представлении процесса управления как совокупности этапов и процедур, необходимых для решения задачи.

При этом необходимо учитывать, что в управленческой практике руководители всех уровней, как правило, пользуются комбинацией методов, в наибольшей мере отвечающей особенностям стоящих задач.

Система управления качеством образования в образовательных организациях МВД России является иерархической и включает два уровня: *стратегический* (руководство, управление учебно-методической работой) и *оперативный* (профессорско-преподавательский состав). Персональная ответственность за организацию, осуществление и качество образовательного процесса возложена на заместителей начальника образовательной организаций по направлениям деятельности. Наличие принципа иерархичности в управлении качеством образования эффективно с точки зрения контроля над организацией образовательного процесса, что обеспечивает высокую степень его осуществления.

Управление качеством профессионального образования в образовательных организациях МВД России соответствует следующим принципам:

— *системности*, включающему комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по цели, месту и времени взаимодействия объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе;

— *социальной обусловленности управления*, предполагающему рассмотрение профессиональной подготовки курсантов и слушателей как части системы более высокого порядка — социальной;

— *перспективности и опережающего характера управления*, позволяющему оценивать возможные результаты развития образовательного процесса и способы их достижения;

— *непрерывности, цикличности и динамичности управления*, предполагающему последовательную реализацию основных этапов управления (анализа ситуации, сравнения и выбора альтернатив, принятия решения, его реализации, контроля и коррекции); повторяемость этапов управления на каждом новом цикле; соизмеримость времени выработки, принятия и реализации управленческого решения с динамикой изменения качественных состояний объекта управления;

— *технологичности и гибкости управления*, основанному на возможности построения алгоритмов, инвариантных схем выработки, принятия и реализации управленческих решений, а также на реализации творческих подходов, позволяющих адекватно отражать вариативный характер возможных решений;

— *эффективности* управления, заключающемуся в возможности предварительно, в теории рассчитать наилучшие варианты организации учебного процесса для определенных условий, минуя путь проб и ошибок;

— *оптимальности*, предполагающему, что при проектировании управляющих воздействий должен происходить научный поиск наилучшего решения, приводящего к обеспечению требуемого качества подготовки с максимальными результатами при минимальных затратах;

— *рефлексивному*, требующему самоконтроля, самоанализа и самооценки в процессе управленческой деятельности.

В работах Г. А. Бордовского, А. А. Нестерова и С. Ю. Трапицына, посвященных управлению качеством образования, приводится несколько вариантов классификации принципов по целому ряду оснований:

— *принципы формирования системы управления качеством* (системности, иерархичности, целостности) определяют требования к системе управления качеством (устойчивость, адаптивность, открытость, рациональность);

— *принципы управления качеством* (плановости, эффективности, оптимальности) определяют требования к качеству (соответствие требованиям потребителя, соответствие стандарту, измеряемость);

— *принципы формирования процесса управления качеством* (непрерывности, цикличности, динамичности, оптимальности) определяют требования к процессу управления (оперативность, эффективность, экономичность, прогностичность).

Обеспечение качества подготовки сотрудников органов внутренних дел является предметом активных дискуссий и пристального внимания в правительстве, профессиональных, научных и деловых кругах. С одной стороны, ведомственный институт образования представляет отлаженную, эффективную систему профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, включающую эффективные организационные и методические принципы решения проблем качества образования и конкурентоспособности образовательных организаций МВД России. С другой стороны, сохраняется необходимость дальнейшего совершенствования ведомственного образования как приоритетного направления в организации противодействия преступности и поддержании общественной безопасности. Актуализируется подготовка кадров по ряду новых направлений деятельности МВД России, роль которых в последние годы существенно возросла: обучение специалистов для подразделений по вопросам миграции, борьбы с преступностью в сфере высоких технологий и кибербезопасности.

Образовательная организация МВД России функционирует, во-первых, как звено общей системы высшего образования, во-вторых, как звено ведомственного института образования, и, наконец, как самостоятельная система профессиональной подготовки кадров. При последующем описании управления качеством образования в данной категории вузов на государственном и внутривузовском уровне в первую очередь будет учтена их спецификация.

Основной *формой ведомственного контроля качества образования* в образовательных организациях МВД России *на государственном уровне* (наряду с универсальными механизмами лицензирования и государственной аккредитации) является осуществление *инспектирования* (инспекторских проверок) в соответствии с приказом МВД России от 03.03.2016 г. № 100 «Об организации контроля за деятельностью образовательных организаций, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации». Предусмотренные данным приказом инспектирование образовательных организаций МВД России, а также контрольные и целевые проверки их деятельности, осуществляются с учетом принципов комплексности, достоверности, объективности, компетентности, систематичности.

Правилами осуществления мониторинга системы образования, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 05.08.2013 г. № 662¹, и приказом МВД России от 24.12.2019 г. № 961 определен порядок проведения *мониторинга ведомственных образовательных организаций* и применяемые в рамках данной оценочной процедуры показатели.

Мониторинг как отдельная ведомственная форма контроля качества подготовки специалистов проводится в целях непрерывного системного анализа и оценки состояния деятельности образовательных организаций МВД России, усиления результативности функционирования за счет повышения качества принимаемых управленческих ре-

¹ Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

шений, а также в целях выявления нарушений законодательства об образовании.

Мониторинг включает сбор информации о деятельности образовательных организаций МВД России, обработку, систематизацию и хранение полученной информации, анализ состояния и перспектив развития.

Мониторинг проводится ГУРЛС МВД России на основании сведений, представляемых начальниками образовательных организаций МВД России по пунктам показателей мониторинга; информации, размещенной на официальных сайтах образовательных организаций МВД России в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и опубликованной в средствах массовой информации; информации, поступившей в министерство от организаций и граждан по вопросам, связанным с осуществлением образовательной деятельности; сведений, получаемых по результатам контроля за деятельностью образовательных организаций МВД России, в рамках осуществления полномочий ГУРЛС МВД России..

Форма и содержание итогового отчета о результатах проведенного анализа состояния и перспектив развития системы образования в соответствии с установленной сферой ведения определяются нормативными правовыми актами Российской Федерации¹.

13.3. ВНУТРЕННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В современных условиях особая роль отводится *независимой оценке качества образования*, внутри которой отдельное внимание уделяется обеспечению функционирования внутренней системы, что согласно статье 95 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» входит в компетенцию образовательной организа-

¹ Правила осуществления мониторинга системы образования, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662; приказ Минобрнауки России от 27 августа 2014 г. № 1146 «Об утверждении формы итогового отчета о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования».

ции. Оценка качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся предполагает использование механизмов, требования к которым установлены ФГОС и ФГТ.

Внешняя оценка осуществляется через процедуры государственной и профессионально-общественной аккредитации, которые регламентированы на уровне федерального законодательства.

Внутренняя оценка осуществляется с привлечением работодателей (применительно к образовательным организациям МВД России — руководителей комплектующих органов внутренних дел), иных юридических и (или) физических лиц, включая педагогических работников самой организации и обучающихся.

Институциональные исследования на основе *обратной связи с работодателями* как элемент внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся информируют руководство образовательных организаций о существующих проблемах в обеспечении необходимого уровня профессиональной подготовки специалистов и позволяют принимать обоснованные управленческие решения¹. Проведение подобных исследований обеспечивает качество образования за счет актуализации содержания и технологий обучения, способствует развитию системы информирования сотрудников и анализа деятельности различных структурных подразделений образовательных организаций, повышению согласованности их работы, позволяет отладить механизмы их взаимодействия с заказчиками контингента обучающихся, а также предоставляет возможность приведения традиционных академических ценностей в соответствие изменяющейся конъюнктуре рынка труда².

Важнейшим компонентом анализа оценок работодателей сформированных у выпускников компетенций является прогноз динамики профессиональных требований к специалистам, позволяющий обра-

¹ Семенова Т. В. Межвузовские исследования как важный инструмент изучения системы высшего образования // Университет. 2013. № 3. С. 9–19.

² Григорян А. К., Заславская М. И. О некоторых особенностях измерения обратной связи со студентами в контексте управления университетом // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 2. С. 155–161.

зовательной организации выстраивать обоснованную политику в области научных исследований и ресурсного обеспечения образовательной деятельности, включая его кадровую компоненту.

Необходимость системного мониторинга качества реализации образовательных программ высшего образования формирует у руководства образовательных организаций потребность в комплексном анализе взаимодействия с обучающимися на разных этапах: до поступления в образовательную организацию, во время обучения и после его окончания. Для состоятельной оценки выполнения показателей деятельности образовательной организации и реализации мероприятий по достижению этих показателей его руководящим и профессорско-преподавательским составом особенно необходимы системно функционирующие механизмы обратной связи с работодателями.

Анализ результатов начального этапа служебной деятельности выпускников образовательной организации, подведомственной МВД России, подразумевает разработку информационной системы, включающей в себя:

1. Модуль сбора данных, обеспечивающий репрезентативность выборки данных и необходимый уровень их достоверности за счёт:

- охвата анкетированием максимального количества комплектующих органов и руководителей их подразделений;
- достаточности перечня оцениваемых характеристик личностных качеств выпускников;
- корректной структуры опросного листа (анкеты);
- актуальности получаемых данных и минимизации времени их сбора;
- реализации возможности прямой (повторный опрос) или косвенной верификации первичных данных.

2. Аналитический модуль, составными частями которого являются:

- математическая модель отбраковки (блокировки) потенциально недостоверных эмпирических данных;
- математическая модель первичного анализа и интерпретации эмпирических данных;

— алгоритм углубленного анализа, основанный на моделях причинно-следственных связей и ориентированный на выявление проблем в содержании и технологии обучения, его кадровом, информационном и материально-техническом обеспечении.

3. Презентационный модуль, предназначенный для доведения результатов исследования до различных целевых аудиторий, субъектов образовательного процесса и заинтересованных лиц.

Отметим перспективность комплексного подхода к оценке образовательных и профессиональных траекторий выпускников, включающего не только показатели результативности начального этапа профессиональной деятельности (назначение выпускников на должности, соответствующие полученной специальности, включение в кадровый резерв, оценки руководителями подразделений органов внутренних дел уровня знаний, умений, навыков, объема компетенций), но и данные о профессионально значимых личностных качествах выпускников, служебных достижениях, которые характеризуют их личностный потенциал, накопленный за время обучения. Ежегодно целесообразно обеспечивать поступление в вуз не менее 90 % служебных отзывов на выпускников очной формы обучения, что позволит считать выборку репрезентативной, а данные — достоверными. При комплексном подходе служебный отзыв предусматривает четыре блока оценок личностных и профессионально значимых качеств, знаний и умений выпускников.

Оценки первого блока направлены на выявление удовлетворенности руководителей подразделений органов внутренних дел уровнем служебно-профессиональной мотивации выпускников, их теоретических знаний, специальных знаний и умений.

Второй блок вопросов обеспечивает оценку профессионально значимых качеств выпускников, таких как уровень интеллектуального развития, профессиональная этика, стрессоустойчивость, организаторские способности и др.

Третий блок вопросов позволяет выявить результаты профессиональной деятельности выпускников.

Четвертый блок отражает перспективность выпускников по службе.

Главная проблема педагогической интерпретации служебных отзывов руководителей комплектующих органов о профессиональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России для разработки и реализации управленческих мер по совершенствованию содержания и технологий обучения образовательных услуг состоит в исключении субъективной компоненты оценок, а также в разработке особого порядка учёта оценок в случае несоответствия должности, на которую трудоустроен выпускник, освоенной им образовательной программе.

Проведение системных исследований по вопросам качества подготовки выпускников образовательных организаций МВД России на основе оценок руководителей подразделений территориальных органов МВД России открывает широкие возможности для стратегического и оперативного управления содержанием и структурой ведомственного образования. При организации таких исследований на регулярной основе возникают объективные трудности, такие как необходимость обеспечения достоверности и надежности эмпирических данных и синхронизации процессов сбора, обработки и анализа информации; труднодоступность некоторых целевых аудиторий, в частности, подразделений полиции ближнего зарубежья; отсутствие распространения практик сравнительных межвузовских исследований и механизмов многосторонней верификации оценок, приводимых в служебных отзывах на выпускников и иных оценочных документах руководителей территориальных органов; недостаточная разработанность математических моделей и алгоритмов интерпретации и анализа эмпирических данных.

Для повышения эффективности мониторинговых институциональных исследований в масштабах ведомственной системы образования и обратной связи с территориальными органами МВД России необходимо обобщение опыта локальных исследований, проводимых отдельными образовательными организациями:

— разработка единой ведомственной методологии и офлайн-методики формирования служебных отзывов руководителей комплектующих органов о профессиональной и служебной деятельности различных категорий выпускников образовательных организаций МВД России;

— создание ведомственной базы данных для удаленного размещения служебных отзывов в многопользовательском режиме;

— обеспечение репрезентативного объема целевой выборки выпуска молодых специалистов и достоверности оценочных данных в целях детализированного анализа результатов начального этапа их служебной деятельности;

— разработка механизмов анализа профессиональных траекторий выпускников образовательных организаций в течение первых нескольких лет после их трудоустройства, включая статистические и прогностические математические модели;

— определение актуальных параметров, характеризующих удовлетворенность практических органов качеством подготовки специалистов, на основе математических моделей поиска и подбора соответствий для корректировки образовательных программ ведомственных вузов и образовательных траекторий обучающихся и действующих сотрудников органов внутренних дел.

В рамках внутренней системы оценки качества образовательной деятельности по программе бакалавриата обучающимся предоставляется возможность *оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса* в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик. С 1 марта 2022 г. вступили в силу изменения в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые ввели в действие не только новую модель аккредитации образовательной деятельности, но и так называемый «аккредитационный мониторинг». Трансформирована и система государственного надзора (контроля) в сфере образования: в аккредитационные показатели для целей государственной аккредитации образовательной деятельности, для осуществления аккредитационного мониторинга и осуществления федерального государственного контроля (надзора) в сфере

образования включено наличие внутренней системы оценки качества образования. Приказом Минобрнауки России от 25.11.2021 г. № 1094 утверждены новые аккредитационные показатели, а письмом Минобрнауки России от 28.02.2022 г. № МН-5/339 разработаны методические рекомендации по их применению¹.

Для аккредитации образовательной программы источниками расчета баллов по показателю «Наличие внутренней системы оценки качества образования» являются официальный сайт и отчет о самообследовании образовательной организации. Для аккредитационного мониторинга к сайту и отчету о самообследовании добавляются результаты внешней оценки качества образовательной деятельности и подготовки курсантов и слушателей (то есть государственная и профессионально-общественная аккредитация), а также результаты внутренней оценки в части совершенствования образовательных программ. Для федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования по-прежнему важны сайт и отчет о самообследовании, а также документы, подтверждающие, что работодатели, иные юридические и (или) физические лица, включая педагогических работников образовательной организации, были привлечены к оценке, а обучающимся предоставлена возможность оценивания образовательных программ. Перечисленные сведения формируются по образовательным программам за календарный год.

Внутренняя независимая оценка образовательной деятельности и подготовки обучающихся (далее — ВСОКО) регламентируется методическими рекомендациями Минобрнауки России по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образова-

¹ Письмо Минобрнауки России от 28.02.2022 № МН-5/339 «О направлении методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по применению аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования, утвержденными приказом Минобрнауки России от 25.11.2021 № 1094, утв. Минобрнауки России, Рособрнадзором). URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28022022-n-mn-5339/?ysclid=laqz1nhfw9785008279> (дата обращения: 20.02.2023).

тельными программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры¹.

Вместе с тем образовательные организации разрабатывают собственный локальный нормативный акт, регламентирующий ВСОКО. Нормативное правовое обеспечение ВСОКО в образовательных организациях высшего образования должно включать в себя либо локальный нормативный акт, полностью регламентирующий процедуры ВСОКО (например, «Положение о внутренней системе оценки качества образования в /наименование образовательной организации/»), либо совокупность локальных нормативных актов, регламентирующих проведение отдельных элементов ВСОКО. В их число, например, могут входить: Положение о внутренней независимой оценке качества подготовки обучающихся в рамках промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам (модулям); Положение о внутренней независимой оценке качества подготовки обучающихся в рамках промежуточной аттестации обучающихся по итогам прохождения практик; Положение о внутренней независимой оценке качества подготовки обучающихся в рамках промежуточной аттестации обучающихся по итогам выполнения курсовых работ (проектов) и участия в проектной деятельности; Положение о внутренней независимой оценке качества подготовки обучающихся в рамках проведения олимпиад и других конкурсных мероприятий по отдельным дисциплинам (модулям); Положение о внутренней независимой оценке качества подготовки обучающихся в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся; Положение о порядке учета результатов внутренней независимой оценки качества образования в деятельности образовательной организации и др.

Отдельные положения, регламентирующие ВСОКО, могут быть включены также в действующие локальные нормативные акты образовательной организации, например: Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучаю-

¹ Письмо Минобрнауки России от 15.02.2018 № 05-436 «О методических рекомендациях» . — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797752/?ysclid=laqz78q328665274310> (дата обращения: 20.02.2023).

щихся; Положение о государственной итоговой аттестации обучающихся; Положение о проведении ежегодного самообследования образовательной организации; Положение об ЭИОС образовательной организации и др. Конкретный перечень локальных нормативных актов, подлежащих разработке (актуализации), определяется образовательной организацией самостоятельно.

Согласно избранному локальному нормативному акту ВСОКО реализуется по трем основным направлениям: качество подготовки обучающихся; квалификация и эффективность деятельности педагогических работников; качество ресурсного обеспечения образовательной деятельности.

Оценка качества подготовки обучающихся предусматривает: мониторинг и анализ результатов проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации; контроль сформированности у обучающихся результатов обучения по ранее изученным дисциплинам (модулям, компетенциям) посредством анализа результатов выполнения обучающимися периодически проводимых диагностических работ; анализ портфолио обучающихся (учебных, научных и внеучебных достижений); анализ результатов государственной итоговой аттестации.

Другим важным нововведением в управлении качеством образования является *проведение диагностических работ для оценки наличия у обучающихся сформированных результатов обучения по уже освоенным ими дисциплинам (модулям, компетенциям)*. Данные работы целесообразно проводить в октябре-ноябре по дисциплинам (модулям, практикам), реализация которых полностью завершена на предшествующем курсе обучения в форме автоматизированного тестирования.

С точки зрения аккредитационных показателей, численность обучающихся, участвующих в выполнении диагностической работы, должна составлять не менее 70 % от списочного состава взводов (групп). При проведении диагностической работы образовательная организация должна обеспечить осуществление видеозаписи и ее хранение. Однако в рамках внутренней оценки это применяться не будет, хотя возможно очное проведение диагностических работ. Результаты

проведения внутренних диагностических работ должны завершаться подготовкой отчетной документации и обсуждаться на заседаниях учебного совета вуза в целях проведения корректирующих мероприятий по оптимизации содержания образовательных программ, методического, кадрового, материально-технического обеспечения.

В рамках внутренней системы оценки качества образования актуальным вопросом является формирование фондов оценочных средств (материалов), в том числе и для проведения диагностических работ. Рекомендации по их формированию предусматривают применение в ходе проведения контроля наличия у обучающихся сформированных результатов обучения по ранее изученным дисциплинам различных типов заданий (с ключами правильных ответов и критериями оценки). Сами задания должны позволять проверить результаты освоения образовательной программы и результаты обучения и быть соотнесены с целью, задачами и содержанием дисциплины, соответствовать предмету оценки и отражать современное состояние области знаний, сферы деятельности.

Сказанное предусматривает разработку образовательной организацией локального нормативного акта, регламентирующего разработку *фондов оценочных средств (материалов)*, например, положения «О фондах оценочных средств (материалах)», согласно которому фонды оценочных средств разрабатываются для всех элементов учебного плана по каждой реализуемой образовательной программе: для проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации, диагностической работы, государственной итоговой аттестации. При аккредитации образовательной программы и при федеральном государственном контроле (надзоре) в сфере образования фонды оценочных средств всех видов являются основанием для формирования и проведения внешними экспертами диагностических работ.

Таким образом, реализация перечисленных направлений повышения качества подготовки кадров для органов внутренних дел предполагает совершенствование системы управления образованием на институциональном уровне, то есть не должна носить изолированный либо фрагментарный характер. Напротив, системный подход в про-

цессе реализации данных проектов — залог стабильного повышения качества профессионального образования и их соответствия требованиям времени.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под системой качества образовательной организации?
2. Как менялось определение «качество образования» в различные исторические периоды?
3. Перечислите приоритетные области стратегии ЮНЕСКО по трансформации систем среднего профобразования и профессиональной подготовки на 2022–2029 гг.
4. Раскройте содержание определения «качество образования» в федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Приведите отличия критериев качества образования в рамках гуманистического подхода и технологического подхода.
6. Раскройте понятие «управление качеством профессионального образования в образовательных организациях МВД России».
7. Назовите особенности внутренней системы оценки качества образования в образовательных организациях МВД России.

ГЛАВА 14

ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

14.1. Понятие и общая характеристика педагогических технологий.

14.2. Классификация педагогических технологий в профессиональном образовании.

14.1. ПОНЯТИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современная педагогика продолжает осмыслять проблематику возможности технологизации образования, находясь между крайними сомнениями в ее возможности и убеждением в невозможности организации образования без использования технологий. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что сам термин «технология» вполне освоен гуманитарными науками. Как правило, педагогическая технология — это гуманитарная технология. «Под гуманитарными¹ технологиями в современной науке понимается последовательная цепь действий, основанная на практическом использовании знаний о человеке и обществе в целях создания благоприятных условий для свободного и всестороннего развития личности, совершенствования межличностных и межгрупповых отношений стимулирования профессионального роста творческой инициативы и делового партнёрства»². Это осознание не пришло сразу, оно стало результатом долгих теоретических изысканий и практических проб.

¹ Гуманитарный — от лат. *humanitas* «человеческая природа», образованность, обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека.

² Александров Е. П. Слагаемые педагогической технологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2013. № 1 (17). С. 67–75.

Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умения) — «совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов»¹.

Термин «педагогическая технология», определяющий ее как процесс, гарантирующий результат, появляется в научной литературе с 1960-х гг. XX в.

Отметим сразу, что, несмотря на множество попыток создать идеальную педагогическую технологию, они до сих пор не увенчались успехом. М. В. Кларин так объясняет этот факт: «Говоря кратко: многообразие, многовариантность, неоднозначность. Многообразие учебных (учебно-воспитательных) задач. Многовариантность элементов содержания образования и видов учебного материала. Неоднозначность проявления закономерностей усвоения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, стиля познавательной деятельности, множества факторов, вплоть до обстановки в классе, взаимоотношений учащихся друг с другом и с учителем. Чем больше науки о человеке изучают многообразие человеческих особенностей, тем выше степень этой неоднозначности»². Однако это отнюдь не означает, что теоретики и практики педагогики оставили попытки достижения искомого — использования почти универсального инструмента организации результативного обучения в условиях массового образования.

Достаточно сложно, встречаясь первый раз со словосочетанием «педагогическая технология», удержаться от критического замечания о том, что в педагогике, как области работы с человеком, не может быть алгоритмов, усредненности. Отметим, что так считали не всегда.

М. В. Кларин обращает внимание на поиски Я. А. Коменского общего порядка обучения, «при котором оно осуществлялось бы по единым законам человеческой природы. Тогда обучение не потребовало бы ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода. В идеале, при едином совершенном методе обу-

¹ Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — М. : ЮНИТИ, 2002. — С. 38.

² Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта : монография. — М. : ЛУЧ, 2018. С. 34.

чения, полагал Коменский, всё можно было бы “преподавать единообразно”, чтобы обучение шло вперёд “не менее ясно, чем идут часы”. Этот идеал исчерпывается метафорой машины, механизма — метафорой, которая вплоть до настоящего времени воспринимается вполне буквально и направляет усилия многих педагогов... То есть превратить обучение в конвейерный процесс с гарантией качества»¹.

Ускорение научно-технического развития, запрос промышленности на большое количество грамотных работников определенной квалификации не могло не определить поиски теоретиков и практиков в области ускорения обучения.

Причиной его возникновения явилась необходимость вывести образование на качественно новый уровень в условиях научно-технического прогресса. Поначалу технологизация образования связывалась в основном с применением новых технических средств обучения.

Причинами технологизации можно отметить:

- недостаточный уровень готовности обучающихся, ведь стандартные методы не позволяют полноценно освоить информацию, знания и умения, а также использовать их в повседневной жизни;
- низкий уровень результативности учебно-воспитательного процесса;
- потребности повышения мотивации и активизации учебно-познавательной, поисковой деятельности обучающихся;
- возможности проектирования технологической цепочки процедур, методов и форм взаимодействия педагогического работника и обучающегося.

У истоков технологизации педагогики стоял отечественный педагог А. С. Макаренко, использовавший понятие педагогической техники. Во всемирно известной «Педагогической поэме» он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская ра-

¹ Кларин М. В. Указ. соч. С. 33.

бота, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка»¹. В теоретических работах А. С. Макаренко красной нитью проходит идея педагогической технологии².

Отечественная наука реализации технологических подходов к обучению отражена в трудах таких ученых, как: Н. Ф. Талызина, А. Г. Ривин, Ю. К. Бабанский, П. М. Эрдниев, В. П. Беспалько, М. В. Кларин и др. По словам В. М. Шепеля, «в настоящее время педагогические технологии в науке рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента»³.

Академик РАО В. П. Беспалько считает, что «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы все началось сначала»⁴.

Педагогическая технология уверенно вошла в современную педагогическую науку, ее определение насчитывает более 300 трактовок. Вот некоторые из них:

В интерпретации специалистов ЮНЕСКО, педагогическая технология — систематический метод планирования, применения и оценивая всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

«Педагогическая (образовательная) технология — система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий, обеспечивающих гарантированный результат (2022)»⁵.

¹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Полная версия / А. С. Макаренко; сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. С. Невская. — М. : Изд-во АСТ. 2018. С. 315.

² Невская С. С. Проблема педагогической технологии в теории и практике А. С. Макаренко // Народное образование. 2018. № 6-7 (1469). С. 134–145.

³ Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. — М., 1992. С. 65.

⁴ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989. С. 5.

⁵ Педагогика высшей школы : учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. — М. : Проспект, 2021. С. 282.

Под технологией обучения, понимается «процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы её теоретические основы, концепция, цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля»¹.

Педагогическая (образовательная) технология рассматривается в трех аспектах:

- 1) Научном: как часть педагогической науки.
- 2) Процессуально-описательном: описание алгоритма процесса обучения.
- 3) Процессуально-действенным: осуществление педагогического (технологического) процесса.

К наиболее существенным признакам педагогической технологии относятся: диагностическое целеобразование, проектируемость, алгоритмируемость, диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, системная целостность, управляемость, корректируемость и визуализация².

Критериями технологичности учебного процесса в образовательной организации (по Г. К. Селевко) являются: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

П. И. Образцов и В. М. Косухин определяют педагогическую технологию, с одной стороны, как процесс. Она «есть последовательность педагогических воздействий, сведённых в дидактическую систему, успешное функционирование которой в образовательном пространстве вуза обеспечивает гарантированное достижение целей обу-

¹ Педагогика высшей школы : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. С. 112.

² Горелов А. А. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 276 с.

чения и способствует всестороннему развитию личности обучающегося. При этом, технология обучения рассматривается и как дидактический процесс, и как результат деятельности военного педагога по его проектированию»¹. С другой стороны, они рассматривают педагогическую технологию как результат: она «есть научный проект дидактического процесса, представляющий или описание, или модель, воспроизведение которых гарантирует успех педагогических действий»².

Технологический процесс характеризуется рядом признаков:

- «поэтапность: разделение процесса на взаимосвязанные этапы;
- координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (поставленной цели);
- однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели»³.

Г. К. Селевко выделяет два компонента в структуре педагогической (образовательной) технологии: горизонтальный и вертикальный⁴.

Вертикальная структура основана на следующей идее: конкретная образовательная технология охватывает определенную область педагогической деятельности. От «объема» такой области зависит уровень технологии. В данной логике различают:

Метатехнологии — это технологии, представляющие собой образовательный процесс на социально-педагогическом уровне. К ним можно отнести: технологию развивающего обучения или технологию воспитательной работы, а также технологии управления качеством образования.

Макротехнологии (отраслевые педагогические технологии) — это технологии общепедагогического и общеметодического уровня.

¹ Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы : учебное пособие. — Орел : Академия Спецсвязи России, 2004. С. 85–86.

² Там же.

³ Там же.

⁴ См.: Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. — М. : НИИ шк. технологий, 2005. — 284 с.

К ним можно отнести: технологии преподавания или дистанционные педагогические технологии; технологии адаптивного и компенсирующего обучения.

Мезотехнологии (модульно-локальные технологии) — это технологии осуществления отдельных модулей педагогического процесса (возможно для решения частных дидактических, методических или воспитательных задач). К ним можно отнести: технологии изучения конкретной темы, технологии занятия (урока).

Микротехнологии — это технологии контактно-личностного уровня. С их помощью решаются узкие оперативные педагогические задачи. Например: технология техники чтения, технология индивидуальных и групповых тренингов по коррекции особенностей индивида.

Горизонтальная структура педагогической технологии включает в себя: научный аспект, где технология является разработанным решением конкретной задачи (базируется на достижениях передовой педагогической теории и практики); процессуально-описательный аспект, когда технология может быть представлена в виде схемы; процессуально-действенный аспект, когда технология рассматривается как процесс осуществления деятельности в субъект-субъектном взаимодействии, раскрывая целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов процесса.

В наиболее обобщенном виде, по уровню применения, педагогические технологии систематизировал К. Г. Селевко, классифицируя следующим образом:

1) *«Общепедагогический (общедидактический) уровень*: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный педагогический процесс в данном регионе, учебном заведении. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) *Частнометодический (предметный) уровень*: совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской педа-

гога (методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) *Локальный (модульный) уровень*: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитания отдельных личностных качеств, технология самостоятельной работы и др.)»¹.

Элементами образовательной технологии являются приёмы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

А. А. Горелов, определяет, что «технологическая схема — как условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними; и технологическая карта — как описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств»².

Проектирование педагогической технологии предполагает выбор оптимальной для конкретных условий системы педагогических технологий. Оно требует изучения индивидуальных особенностей личности и отбора видов деятельности, соответствующих уровню ее подготовленности³.

К технологиям обучения, по словам В. В. Серикова, предъявляются следующие общие требования:

— «трансформация содержания образования в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучающиеся; этот про-

¹ Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических технологий. — М. : Школьные технологии, 1996. — С. 164.

² Горелов А. А. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 97.

³ См.: Педагогические технологии : учебное пособие / под общ. ред. М. Р. Илакавичус. С. 35–36.

ект включает в себя характеристику ориентировочной основы деятельности, ее мотивационное и операциональное обеспечение;

- представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере);

- представление способов решения задач из данной предметной сферы;

- построение обучения в виде достаточно жесткой последовательности учебных действий и ситуаций;

- выявление способов взаимодействия участников образовательного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента процесса обучения;

- мотивационное обеспечение технологий на основе создания возможностей самореализации обучающихся;

- использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации»¹.

Также необходимо учитывать требования доступности, прочности, связи теории с практикой, концептуальности, системности, воспроизводимости, наглядности, научности, эффективности, мобильности, вариативности, управляемости.

Признаками технологичности образовательного процесса, по словам А. А. Андреева, «являются:

- детальное описание образовательных целей;

- проектирование (поэтапное описание способов достижения заданных результатов;

- системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации;

¹ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.

- системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий»¹.

В учебной литературе можно познакомиться с различными классификациями образовательных технологий, например классификации по: философской основе (гуманистические, экзистенциалистические, свободное воспитание и др.); ведущему фактору психического развития (психогенные, социогенные и др.); научной концепции усвоения опыта (развивающие, бихевиористические и др.); ориентации на личностные структуры (технологии саморазвития, прикладные, эмоционально-нравственные и др.); характеру содержания и структуры (монотехнологии, комплексные, проникающие; категории обучающихся (компенсирующего обучения, углубленное изучение предметов, виктимологические и др.); признаку новизны (наглядно-образные, технологии коллективного обучения, информационные, интерактивные, игровые и др.); направлению модернизации традиционной системы (природосообразные, альтернативные, комплексные и др.).

В контексте профессионального образования важно учитывать особенности профессионально-ориентированной технологии обучения.

Под профессионально-ориентированной технологией обучения следует понимать «технологию, обеспечивающую формирование у обучающихся значимых для их будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, навыков, умений, обеспечивающих выполнение ими функциональных обязанностей по предназначению»².

Г. С. Жукова с коллегами, акцентируя внимание на технологии профессионально-ориентированного обучения, отмечает, что ее

¹ Андреев А. А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика): учебное пособие в двух книгах (Часть 2). — М. : МЭСИ, 2000. С. 9.

² Жукова Г. С., Никитина Н. И., Комарова Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. — М. : Изд-во РГСУ, 2012. С. 34.

следует рассматривать «как совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя. Данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации процесса профессионально-ориентированного обучения. В основе любой технологии обучения (в том числе и технологии профессионально-ориентированного обучения) всегда лежит определенная психологическая/педагогическая теория (или комплекс теорий) усвоения знаний»¹.

Принципы реализации технологий профессионально-ориентированного обучения: природосообразности, индивидуального подхода в обучении, гуманизма, взаимосвязи профессионализма и результативности обучающей деятельности педагога (преподавателя).

В условиях реализации требований ФГОС ВО наиболее актуальными, считает О. И. Мезенцева, становятся технологии²:

- развития критического мышления;
- информационно-коммуникационная;
- обучение через опыт;
- проектная;
- контекстного обучения;
- развивающего обучения;
- проблемного обучения;
- игрового характера;
- модерации;
- модульная;
- мастерских;
- эвристические;
- кейс-технология;

¹ Там же. С. 18.

² Современные педагогические технологии : учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / автор-составитель: О. И. Мезенцева; под. ред. Е. В. Кузнецовой. — Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск : ООО «Немо Пресс», 2018. — 324 с.

- интегрированного обучения;
- дистанционного обучения.

Перед современным профессионально-ориентированным образованием лежит актуальная задача по созданию новой развивающей образовательной среды.

Таким образом, современные педагогические технологии приобретают ключевое значение для реализации этой задачи, а также диктуют специфические требования к уровню профессиональной компетентности педагогического работника, и его личностным характеристикам.

14.2. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современная педагогическая наука располагает множеством педагогических технологий, что определило необходимость их классификации для удобства выбора. Вариантов классификации немало, они значимы для теоретической педагогики, однако в силу многомерности их ценность для педагога-практика напрямую зависит от его общепедагогической подготовки.

Рассмотрим особенности педагогических технологий в контексте профессионального образования.

Технологии личностно-ориентированного обучения

Одной из актуальных проблем была и остается проблема личностно-ориентированного обучения. Она являлась предметом специальных исследований Е. В. Бондаревской, Л. С. Выгодского, И. С. Зимней, А. Н. Леонтьева, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и других. В. И. Андреев, отмечал: «Насколько бы удачными ни были дифференцированные задачи и задания для самостоятельной работы студентов, преподаватель еще многого не достигнет, если не овладеет теорией и технологией личностно-ориентированного обучения»¹.

Е. В. Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологии личностно-ориентированного образования:

¹ Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. — Казань : Центр инновационных технологий, 2013. С. 250.

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- поддержка индивидуального развития обучающегося;
- предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

Личностно-ориентированное обучение, как отмечает О. И. Мезенцева, — «это то обучение, в процессе которого происходит целенаправленное развитие личности. Л. С. Выготский отмечал, что там, где человек чувствует себя источником поведения и деятельности, он поступает личностно. Это означает, что личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, при котором обучающийся чувствует себя его источником и субъектом»¹.

Функции личностно-ориентированного образования — гуманитарная, культуросозидательная, социализирующая. Принципы построения данной системы нацелены на всестороннее развитие личности.

Далее представим две группы педагогических технологий в профессиональном образовании с учетом их деления по доминирующим методам и средствам обучения. Первая группа — коммуникативные образовательные технологии, вторая группа — информационно-компьютерные (коммуникационные) технологии.

Коммуникативные образовательные технологии в профессиональном образовании

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ, Г. С. Альтшуллер, 1940) — это набор уникального инструментария для эффективного решения сложных проблем, конфликтов, тупиковых ситуаций. Технология учит переводить сложные задачи в простые, развивать творческое мышление, навык поиска нестандартных решений, генерировать творческие идеи, развивать свой творческий потенциал.

¹ Современные педагогические технологии : учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / автор-составитель: О. И. Мезенцева; под. ред. Е. В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. — Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. С. 28.

ТРИЗ-педагогика в состоянии обеспечить новое качество образования и улучшить существующее положение, но для этого надо «встать на плечи великих», взять все то хорошее, что наработано в мировой педагогике и использовать новые идеи и методики ТРИЗ. На основе этой технологии разработаны методы системного анализа и синтеза педагогических ситуаций.

Технология активного обучения

Технология активного обучения в работе Г. М. Коджаспировой и коллег представлена как «организация учебного процесса с высокой степенью включенности его участников, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый обучающийся либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи»¹.

Игровые технологии. Учебно-ролевая профессионально-имитационная игра — это педагогическое средство, с помощью которого развивается профессиональное мышление и поведение будущего специалиста.

Формы игровых профессионально-ориентированных учебных занятий:

- анализ конфликтных ситуаций;
- метод инцидентов;
- методы имитации коллективной профессиональной деятельности;
- разыгрывание ролей;
- брейнсторминг (мозговой штурм);
- игровое проектирование (конструирование).

Деловая игра понимается как «процесс выработки и принятия решения в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры»².

¹ Педагогика высшей школы : учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. — М. : Проспект, 2021. С. 288–289.

² Там же.

Профессионально-имитационная игра «понимается как процесс развития творческого мышления, формирования практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач. Это в некотором смысле репетиция элементов профессиональной деятельности выпускника вуза (ссуза). Они подразделяются на учебно-имитационные игры; операционные игры; исполнение ролей; метод инсценировки»¹.

Дебаты — интеллектуальная игра, в которой две команды (у одной позиция утверждающая, у другой отрицающая), обсуждая заданную тему, сформулированную в виде утверждения, выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить всех присутствующих в своей правоте и опыте риторике. Дебаты являются разновидностью дискуссии.

«Квадро» (В. Мюллер, С. Вигман). Метод «Квадро» помогает выявить имеющиеся мнения, увидеть сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса. Цель — выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных преподавателем или кем-то из обучающихся тезисов и суждений.

Краш-тест — метод, направленный на определение степени надежности предлагаемых решений или разработанной продукции путем целенаправленной усиленной критики.

Технология диалогового взаимодействия (учебный диалог) развивает профессиональную коммуникацию, умения формулировать проблему, аргументировать, сопоставлять и отстаивать точку зрения и т. д.

Эвристические технологии обучения

Идеи об эвристическом обучении разрабатывались такими учеными, как А. В. Хуторской, М. М. Левина, В. А. Крутецкий, Д. Пойа, Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий и др.

Основная задача эвристики как междисциплинарной научной отрасли — «это изучение закономерностей построения новых действий в новой ситуации. Новая ситуация трактуется как никем не ре-

¹ Автимонова Н. В., Никитина Н. И. Методика преподавания в высшей школе : учебное пособие. — М. : ООО «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. С. 57.

шенная задача или неизобретенное техническое устройство, необходимость которого выявляет организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

Принципы реализации эвристической технологии: развитие креативного (дивергентного) способа мыслительной деятельности обучающегося в процессе обучения, который основан на разрешении серии эвристических (проблемно-поисковых) вопросов, формулируемых преподавателем; на умении самостоятельно найти свой путь решения, поставленной перед ним задачи, исходя из всей накопленной учебной информации, имеющейся у обучающегося на данный момент»¹.

Ведущими методами, доминирующими при реализации эвристических технологий, являются:

- метод анализа;
- метод выделения главного;
- метод сравнения;
- метод обобщения;
- метод доказательства;
- метод аналогий;
- метод «мозговой атаки» (генерация идей);
- метод неологий;
- метод наводящей задачи-аналога.

Конечная цель эвристического обучения — творческая самореализация обучающегося. Эта технология развивает способность систематизировать информацию, прогнозировать свою деятельность, принимать обоснованные решения, адаптироваться к новым условиям и др.

Технология проектной деятельности

Несмотря на широкое применение термина «проектная технология/обучение» в отечественной педагогике он не имеет однозначного определения и трактуется предельно широко.

¹ Александров Е. А. Основы теории эвристических решений. — М. : Наука, 1975. С. 37.

Ученые Ю. А. Коваленко и Л. Л. Никитина считают, что проектная деятельность может быть «как методом обучения, так и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности»¹. Следовательно, проектная деятельность основана на активности самих обучающихся, носит прикладной характер и направлена как на самостоятельное решение актуальных проблем, заданных рамками конкретной учебной дисциплины, так и на овладение ими определенных компетенций, предполагающих, в том числе, проективные умения и навыки.

Метод проектов — «педагогическая технология, которая предполагает обучение обучающихся через их участие в разработке и реализации реального профессионального проекта, по итогам которого студентам засчитывается одна или несколько дисциплин»².

По словам А. К. Лукиной и Е. В. Анастасовой, его называли также методом решения проблем (method of solving problems) и связывали с идеями гуманистического направления в философии образования, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учениками Е. Пархерстом и В. Х. Килпатриком. В отечественной педагогике проектными технологиями занимались В. П. Беспалько, В. М. Монахова, Е. С. Полат, Г. К. Селевко и др.

В основе проектной технологии лежит умение обучающегося ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания.

«При выполнении проекта деятельность студентов может быть индивидуальной, парной или групповой. Работа выполняется в течение определенного отрезка времени и направлена на решение конкретной учебно-профессиональной проблемы. Проектные технологии формируют осмысленное развитие профессионально-исследовательского ин-

¹ Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 20. С. 230.

² Курзюкова Ф. В. Обучающий проект — эффективный инструмент формирования компетенций студентов вуза. — Пенза : ПГУ, 2013. С. 81.

теллекта, а также и целесообразное проектирование практических действий будущего специалиста в сфере выполнения профессионально-ориентированного учебно-познавательного задания»¹.

Виды проектной деятельности:

- информационно-аналитические проекты;
- имитационно-игровые проекты;
- специализированные практико-ориентированные проекты.

Стержнем технологии проектной деятельности является самостоятельная деятельность обучающихся — исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой они воплощают новые знания в реальные продукты. Проект как проблема «может обозначать подлинную ситуацию творчества, где человек перестает быть просто собственником идеи, отказывается от своего, личного, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им»². Использование этой технологии, не только подготавливает обучающегося к профессии, но и помогает организовать жизнь в настоящем.

Внедрение в образовательный процесс проектных технологий предоставляет широкие возможности для поиска новых ресурсов повышения эффективности и качества образования, поскольку именно проектная деятельность воплотила лучшие идеи мировой педагогики в области практикоориентированного обучения.

Технология контекстного обучения

При реализации технологии контекстного обучения обучающийся — находится в деятельностной позиции, поскольку учебные дисциплины (модули) представлены в виде сценариев развертывания различных аспектов будущей профессиональной деятельности;

— накапливает опыт использования учебной информации в профессиональной сфере;

¹ Лукина А. К., Анастасова Е. В. Проектная деятельность студентов во время педагогической практики: трудности и особенности // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3 (13). С. 64.

² Автионова Н. В., Никитина Н. И. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие. С. 42.

— осваивает знания и умения в контексте разрешения моделируемых ситуаций профессиональной деятельности.

При контекстном обучении используются следующие типы проблемных ситуаций:

- интеллектуальные ситуации;
- эмоционально-личностные ситуации;
- регулятивно-поведенческие ситуации («ситуации аргументированного убеждения», «ситуации принятия решения»).

Технология развития критического мышления

Главная задача данной технологии — через стадии вызова, осмысления и рефлексии формировать критическое мышление. В рамках технологии очень важно использовать предшествующий опыт обучающегося, создавать условия для суждений и выводов. Технология предлагает новые способы работы, дающие отличные от прежних результаты, изменяет сами цели обучения (это не сумма знаний, а потребность в самообразовании). Она дает способ постановки и решения новых педагогических задач.

Критическое мышление способствует взаимоуважению партнеров, пониманию и продуктивному взаимодействию между людьми; облегчает понимание различных взглядов на мир; позволяет обучающимся использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создавать базу для новых типов человеческой деятельности.

Технология позиционного обучения

Технология позиционного обучения, разработанная Н. Е. Вераксой, основана на принципе субъектности в обучении, когда каждый обучающийся является субъектом образовательного процесса. Данная технология позволяет преподавателю осуществлять компетентностный подход, где смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального и собственного опыта. В технологии позиционного обучения, Г. М. Коджаспирова выделила следующие группы задач:

— «познавательные — осознание содержания текста, умение творчески интерпретировать имеющуюся информацию; ранжировать информацию по степени новизны и значимости;

— коммуникативные — формирование умений работы в группе, выстраивание взаимодействия за ее пределами с другими позициями;

— социальные — формирование гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации для индивида в сообществе»¹.

Технология мастер-класса²

М. А. Ерофеева раскрывает сущность и содержание данной технологии. Мастер-класс — это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом воспитания и обучения, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

М. М. Поташник указывает, что «мастер-класс — это ярко выраженная форма ученичества именно у учителя-мастера, процесс передачи мастером ученикам опыта, мастерства чаще всего путем прямого и комментированного показа приёмов работы, то есть интерактивной коммуникации»³.

Можно выделить важнейшие особенности мастер-класса, а именно:

1. «Новый подход к философии обучения, ломающий устоявшиеся стереотипы.

2. Метод самостоятельной работы в малых группах, позволяющий провести обмен мнениями.

¹ Педагогика высшей школы : учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. — М. : Проспект, 2021. С. 305.

² См.: Ерофеева М. А. Мастер-класс как эффективная форма распространения личного опыта специалиста социальной сферы // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 73–79; Современные методы обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы : учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / под ред. проф. М. П. Гурьяновой. — М. : ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2018. С. 138–148.

³ Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие. — М. : Педагогическое общество России, 2010. — С. 142.

3. Создание условий для включения всех в активную деятельность.
4. Постановка проблемной задачи и решение её через проигрывание различных ситуаций.
5. Приёмы, раскрывающие творческий потенциал как мастера, так и участников мастер-класса.
6. Формы, методы, технологии работы должны предлагаться, а не навязываться участникам.
7. Процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание.
8. Форма взаимодействия — сотрудничество, сотворчество, совместный поиск»¹.

Задачами мастер-класса являются: передача мастером своего опыта путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приёмов и форм педагогической деятельности; совместная отработка методических подходов мастера и приёмов решения поставленной в программе мастер-класса проблемы; рефлексия собственного профессионального мастерства участниками мастер-класса; оказание помощи участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования².

Информационно-компьютерные (коммуникационные) технологии (ИКТ) в профессиональном образовании

В результате модернизации и реформирования системы профессионального образования, где информатизация и цифровизация являются основными механизмами, стратегически значимым является решение задачи организации и развития качественного, доступного образования. Информационные процессы и новые методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычисли-

¹ Вышинская Е. М. Мастер-класс — интерактивная форма обучения и обмена опытом [Электронный ресурс]. URL <https://multiurok.ru/files/mastier-klass-intieraktivnaia-forma-obuchienii-i-.html> (дата обращения: 07.02.2023).

² См.: Современные методы обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы : учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования. С. 138–148.

тельной техники и средств телекоммуникации, являются причиной появления ИКТ.

«ИКТ — педагогическая технология, использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, человеческим) и инструменты совместной деятельности, направленные на получение конкретного результата»¹.

Специфика информационных технологий с использованием компьютерных возможностей заключается в том, что они предоставляют пользователям — преподавателям и обучающимся — множество современных вариантов работы с информацией и ее усвоением. Учебные пособия, созданные на основе ИКТ, обладают интерактивностью, способностью взаимодействовать с обучающимся².

Компьютерные технологии представляют: источник учебной информации (частично или полностью заменяющей преподавателя); наглядное пособие нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникациями; индивидуальное информационное пространство; тренажеры; средство диагностики и контроля; средство подготовки тестов, контрольных работ, практикумов и их хранение; текстовый редактор; графопостроитель, графический редактор; средство моделирования и много другое.

В системе высшего образования активно используются дистанционные образовательные технологии. Дистанционные образовательные технологии реализуются путём применения информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающегося и преподавателя.

Дистанционное обучение характеризуется как «процесс получения знаний, основанный на следующих основополагающих принци-

¹ Дробышева И. В. Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ // Материалы Международной научно-практической конференции. 2007. [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2338682-pall.html> (дата обращения 25.02.2023)

² См.: Педагогика высшей школы : учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. — 12 с.

пах: интерактивного взаимодействия; особой территориальной и временной характеристики учебного процесса; активной самостоятельной учебной деятельности; применения инновационных и информационных технологий; развития непрерывного образования. Указанные принципы дистанционного обучения делают обучаемого активным, самостоятельным, ответственным, практичным, а сама форма дистанционного обучения является удобной по временным, территориальным и прочим характеристикам»¹.

Все перечисленные характеристики и неожиданный эксперимент тотальной реализации дистанционного образования во время пандемии коронавируса указывают на крайнюю дискуссионность утверждений об однозначной приоритетности в будущем дистанционного образования, его универсальности. Во всяком случае, говорить об успехах дистанционных технологий в дидактическом аспекте крайне преждевременно. Вспоминаются слова Веслава Брудзиньского: он все предусмотрел, не предусмотрел только, что это сбудется. Именно поэтому область цифровизации образования, зарождающаяся цифровая дидактика определены как актуальное направление исследований в профессиональном образовании.

Таким образом, все многообразие технологий является лишь ресурсом для осуществления педагогическим работником осознанного выбора пути достижения высокого качества образования. Эффективность учебно-воспитательной деятельности напрямую зависит от изначально выбранной им концепции человека, ясной личностно-педагогической позиции, принятием идеологии субъект-субъектного взаимодействия, учитывающего весь спектр специфики взрослых обучающихся. Механистически выбранная технология никогда не оптимизировала образовательный процесс, никогда не решала сложные задачи профессионального образования. Только авторская позиция педагога, предполагающая ответственность, креативность, является

¹ Технология и методика профессионально ориентированного обучения : учебное пособие / под ред. Н. В. Сердюк. — М. : Академия управления МВД России, 2019. С. 18.

залогом выполнения миссии образования: развитие человеческого потенциала как конкретного обучающегося, так и народа в целом.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятию «педагогическая технология».
2. Раскройте сущность и характеристики педагогической технологии.
3. Что собой представляет технологическая карта?
4. Какие педагогические технологии актуальны в условиях современного профессионального образования?
5. Охарактеризуйте сущность игровых технологий.
6. В чём заключается основная цель проведения мастер-класса?
7. Каковы особенности технологии критического мышления как средства саморазвития личности?

ГЛАВА 15

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

15.1. Цифровизация системы образования как вызов для педагогической науки.

15.2. Дидактика эпохи цифровизации образования.

15.3. Понятийный аппарат цифровой дидактики.

15.4. Цифровые технологии в профессиональном образовании.

15.1. ЦИФРОВИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВЫЗОВ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Подготовка сотрудников органов внутренних дел к эффективному исполнению служебных обязанностей как современная социальная практика должна учитывать мировые тенденции образования взрослых. Согласно им профессиональная деятельность человека является важной, но не единственной сферой его самореализации. Поэтому содержание и методы образования взрослого должны быть адекватны не только профессиональному самоопределению, но и социокультурным условиям жизнедеятельности. В этой связи образовательный процесс в системе МВД России эпохи цифровизации видится нацеленным на формирование и развитие не только профессиональных компетенций, позволяющих полицейскому осуществлять профилактику и раскрытие киберпреступлений, но и функциональной грамотности человека XXI века. Такой ракурс рассмотрения цифровой дидактики позволяет удерживать значимый для отечественной педагогики ориентир на гуманизацию, сохранение культурной идентичности.

Аналитики мировых социально-экономических процессов используют понятие «технологическая революция», которое позволяет

выявить закономерности развития нашей цивилизации, а значит и делать прогнозы. Среди концепций и теорий, решающих такие задачи, находится теория волнового развития, обоснование выделения эр, циклов, эпох. Увеличение влияния технического прогресса на социально-экономическое развитие, которое мы наблюдаем с конца XX столетия, определяют как фактор кардинальных перемен в человеческой цивилизации, сравниваемых по значению с ее зарождением. Тема искусственного интеллекта, опасения неизбежности «восстания машин», «порабощения и обнищания людей» и т. п., основана на идее его превосходства в сравнении с человеческими способностями. Компьютерные технологии — ключевая область в данном диалогическом поле. Освоение данных технологий в нашей стране также шло волнообразно. «Первая волна возникла в середине 80-х гг. прошлого века под лозунгом ”обеспечения компьютерной грамотности населения”. В 1991 г. более четверти образовательных организаций были оснащены кабинетами вычислительной техники, обучение компьютерной грамотности стало частью образовательных программ во всех учебных заведениях страны. Вторая волна началась в середине 2000-х гг. под лозунгом ”внедрения ИКТ в учебный процесс”. Прирост оснащенности цифровыми устройствами образовательных организаций в России в период 2003–2012 гг. оказался одним из самых высоких в мире. Закладывалась база для широкого использования цифровых технологий в образовательном процессе. Новые приоритеты государства... в области инновационного развития на базе использования цифровых технологий дают начало третьей волне. Цифровую трансформацию предприятий производственной сферы, которую инициирует Национальная программа ”Цифровая экономика”, должны поддержать соответствующие изменения в сфере образования»¹.

Наступление цифровой эры связывалось аналитиками с возможностью ускорить, интенсифицировать процесс образования. Если люди обладают изначально данной способностью изучать мир, себя

¹ Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — М. : НИУ ВШЭ, 2019. С.14.

в мире и себя автономно, если достижения науки позволяют решать множество проблем на порядок продуктивнее и быстрее, чем в условиях естественного отбора, то человечеству по плечу войти в эпоху, сравнимую по значению с размежеванием «животной» и «человеческой» ветвей эволюции. Но для этого, размышляют футурологи от образования, необходимо отказаться от моделей прошлого и перейти к проектированию принципиально иных решений. Наблюдаемое нами гиперускорение научно-технологического прогресса не без основания связывают с неуклонно растущей тенденцией обеспечения равного доступа к качественному образованию все большего количества людей по всему миру, массового обучения продуктивной работе с информацией. В этих условиях передовые отрасли экономики оформляют специфический заказ на подготовку специалистов, для удовлетворения которого требуется цифровая трансформация образования. Она призвана привести в соответствие результаты, продуцируемые системой образования, и реалии ускоряющейся в геометрической прогрессии очередной технологической революции, которую именуют цифровой. Представить ее специфику можно, ознакомившись с описаниями изменений, данными специалистами в данной области.

«Технологические революции завершались, как правило, формированием в... отраслях новых технологических укладов, под которыми обычно понимают особого рода структуры, представляющие собой совокупность тесно связанных друг с другом физически и функционально технологий и систем управления ими. Новые системы управления, получившие название киберфизических систем, призваны синтезировать физический и цифровой миры (виртуальную реальность) посредством интеллектуальных сетевых технологий и сенсоров. Важная роль будет принадлежать новым средствам коммуникации на базе мобильной связи следующего поколения со скоростью передачи данных в десятки Гбит/с, что сделает повсеместно доступной связь в формате "от устройства к устройству". Широкое распространение получают интеллектуальные межмашинные интерфейсы и технологии автоматической идентификации объектов, в частности, с использованием радиочастотных меток. Расширение функциональ-

ности RFID-меток путем интеграции их с сенсорами позволит создавать "умные" продукты. Рост вычислительных мощностей и емкости хранилищ данных в совокупности с повышением эффективности алгоритмов обработки больших объемов разнородной информации и ее защиты (блокчейн-технологии и др.) явится серьезным успехом цифровой революции»¹.

Цифровизация образования во всем мире нацелена на обеспечение соответствующей подготовки специалистов всех общественных сфер, потому что новый технологический (цифровой) уклад, оформляющийся на наших глазах, неизбежно влияет на все аспекты повседневности. В постиндустриальном обществе, визитной карточкой которой является рост сферы разнообразных услуг, мы быстро понимаем преимущества «интернета вещей», «умных технологических продуктов», концепции «умного безопасного города» и т. п.

В России в целях успешного развития цифровизации профессионального образования реализуется федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Целевыми показателями программы объявлены:

— рост числа обучающихся образовательных организаций, прошедших обучение на онлайн-курсах для формального и неформального обучения: к 2025 г. — 11 млн чел.;

— рост количества онлайн-курсов, обеспечивающих освоение дисциплин (модулей) образовательных программ среднего, высшего и дополнительного образования, доступных для освоения: к 2025 г. — 4 млн чел.

Обобщая нормативные, методические и аналитические документы цифровой трансформации, специалисты указывают, что «внедрение цифровых технологий в сфере образования продолжается в нашей стране уже четвертое десятилетие.

Отвечая на вызовы развивающегося информационного общества, эта работа идет волнообразно и пережила уже несколько этапов:

¹ Филиппов С. Новая технологическая революция и энергия требований // Форум и управление НТИ. 2018. Т. 12. №. 4. С. 25.

1. Развитие заинтересованности (мотивации) в освоении и использовании цифровых технологий.
2. Обеспечение к ним физического доступа.
3. Формирование базовой компьютерной грамотности (начальных умений оперировать с цифровыми устройствами и приложениями/инструментами).
4. Формирование способности использовать цифровых технологий для эффективного решения новых задач. Сегодня в образовании уже накоплен опыт успешного решения масштабных задач 1, 2 и 3 этапов»¹.

Неуклонный рост значения цифровых инструментов в образовании — фактор развития системы образования. Однако опыт организации обучения в пандемию коронавируса позволил сделать вывод: цифровые технологии не смогут заменить преподавателя. Более того, его роль в деле реализации образовательного, личностно-развивающего потенциала цифровых технологий следует рассматривать как ключевую, т. к. результативность методической составляющей преподавательской деятельности напрямую определяет успех или неуспех внедрения этих технологий в образовательный процесс. Отметим, что отрицать позитивный потенциал цифровизации в модернизации образования бессмысленно. Поэтому, как и тысячелетия назад, человечество в эпоху очередной технологической революции снова решает главный вопрос дидактики: что (содержание), как (методы), кто (субъекты обучения) и для чего (смыслы обучения) обеспечит качество образования в условиях цифровизации. Поэтому и появился такой раздел дидактики, как цифровая дидактика.

15.2. ДИДАКТИКА ЭПОХИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

История дидактики насчитывает не одно столетие. Появление цифровых инструментов связывают с взрывом инноваций, без которых эффективность образовательного процесса не будет отвечать ожиданиям личности, общества и государства. Классическое пред-

¹ Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / под общ. ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — М. : ИД ВШЭ, 2019. С. 239.

ставление об обучении описывается «дидактическим треугольником»: педагогический работник, обучающийся и содержание. Специфика образовательного взаимодействия в эпоху цифровой трансформации состоит в наличии не только преподавателя и обучающегося, но и источников образовательного контента (разнообразных информационных ресурсов разного уровня адекватности по отношению к современной науке), каждый из которых имеет свой дидактический потенциал, а также новых (информационных и коммуникационных) технологий. И это обстоятельство требует пересмотра основ теории обучения. Для представления данной исследовательской области обратимся к работам И. В. Роберт, М. А. Чошанова, А. М. Кондакова, В. И. Блинова.

Цифровая дидактика, е-дидактика, цифровизация образования — это далеко не полный список терминов, с помощью которых специалисты описывают соответствующий развивающийся феномен. «Категория "цифровой" предполагает представление материала в цифровом формате с низким уровнем искажений, неточностей (фотографии, тексты, видеофрагменты, картографические материалы и др.), высокую скорость создания, передачи и обмена информацией, всеобщую доступность знания и пр. Широко используемый термин "цифровое образование" разными авторами трактуется по-разному, что часто зависит от сферы деятельности самого автора»¹, — отмечает А. М. Кондаков.

В. И. Блинов, руководитель коллектива авторов-разработчиков дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения, увидевшей свет на пороге пандемии коронавируса в 2019 г., считает, что цифровая дидактика есть «отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде. Цифровая дидактика преемственно использует основные понятия и принципы традиционной (доцифровой) дидак-

¹ Кондаков А. М., Коростелева А. А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2019. № 4. С. 297.

тики как науки об обучении, дополняя и трансформируя их применительно к условиям цифровой среды».¹

И. В. Роберт, академик РАО, признанный специалист в области информатизации, глава многочисленной научной школы, используя термин «цифровизация образования», рассматривает ее «как процесс и как область педагогической науки, ориентированные на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, направленных на реализацию дидактических возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях»².

И. В. Роберт специфическими характеристиками образовательного взаимодействия в условиях информатизации образования назвала следующие позиции:

- «реализацию незамедлительной обратной связи между пользователем и интерактивным источником учебной информации (интерактивный диалог);

- предоставление по запросу пользователя любых объемов аудиовизуальной информации;

- автоматизацию процессов поиска, обработки, формализации, продуцирования, использования, распространения учебной информации;

- моделирование, виртуальное представление на экране изучаемых объектов, их отношений, процессов, ситуаций;

- управление виртуально представленными на экране объектами, процессами, ситуациями»³.

Все перечисленное несомненно позволяет оптимизировать информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, повышать качество управления им. Однако в большей степени, нежели

¹ Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения /под науч. ред. В. И. Блинова. — М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 9.

² Роберт И. В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8.

³ Там же. С. 9.

организационно-управленческая сфера, проблематизируются в связи с этим сами основы организации учебной деятельности. Поэтому своей научно обоснованной и практически апробированной модификации ожидают все компоненты классической дидактики в части:

- идейных основ целеполагания,
- формирования системы дидактических единиц в содержании образования, адекватной заявленным целям,
- определения результатов образования, а также способов их выявления и оценивания,
- форм, методов и средств обучения.

Все перечисленное необходимо приводить в соответствие с современным уровнем научных представлений о мире природы и мире людей как его части, с этическими постулатами.

Наибольшей трансформации подвержена структура содержания образования. История дидактики располагает двумя основными моделями его предъявления в образовательном процессе: либо линейной (темы дисциплины выстроены в определенной последовательности, определенной либо природосообразностью, либо логическим соответствием научной области), либо концентрический (на разных ступенях образования происходит возвращение к одной и той же теме по принципу «от простого объяснения к сложному», от «обобщения к детализации»). Современные информационные ресурсы позволяют использовать гипертекстовые, гипермедийные форматы представления дидактических единиц, диверсифицируя и индивидуализируя этот процесс в ориентации на интерес, специфику восприятия обучающегося. На новый уровень раскрытия образовательного потенциала при этом выходят принципы посильности, наглядности, вариативности.

Однако при этом возникают новые трудности, связанные с отсутствием у обучающихся умения работать с таким объемом нелинейной информации. Возрастает значение компетенции критического мышления, которую, в свою очередь, следует считать элементом пропедевтического этапа любого образовательного курса.

Педагогическим сообществом осознаются и риски, связанные с новыми информационными технологиями. Так в 2023 г. обсуждается международная декларация по безопасному использованию искусственному интеллекту. Мировая общественность (представители университетов Японии, Южной Кореи, Индии, Объединённых Арабских Эмиратов, США и других стран общим количеством 28) указывает на наличие не выявленных для человечества рисков некомпетентного, неэтичного использования данного инструмента. С другой стороны, специалисты экономики образования говорят о необходимости инвестирования в образовательные платформы, которые бы использовали искусственный интеллект, воспринимаемый как обязательный элемент эффективной образовательной технологии.

Таким образом, потенциал цифровизации в сфере образования неоспорим. Как мы уже указывали, цифровые образовательные ресурсы рассматриваются большинством специалистов как благо. *Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)* — это «совокупность данных в цифровом виде, применяемая для использования в учебном процессе. Это могут быть представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса»¹.

Остановимся коротко на основных понятиях области цифровых образовательных ресурсов, основываясь на содержании ГОСТ Р 53620 2009 (Информационно-коммуникационные технологии в образовании):

— *Электронный образовательный ресурс (ЭОР)* — это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Обычно ЭОР расположен на одной из платформ для организации

¹ Баймолдаев Т., Тинасилов М. Д., Дуйсебаев Б. Ш. Инновация цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе // Наука и инновационные технологии. 2018. № 4 (9). С. 177.

дистанционного обучения. Обязательными компонентами ЭОР являются элементы и ресурсы, выбор которых зависит от целей обучения.

— *Учебник в электронной форме* — учебное электронное издание в электронной форме, соответствующей по структуре и содержанию печатной форме учебника, содержащей адаптированный под электронный формат иллюстрационный материал, мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника¹.

Электронный учебник — основное электронное учебное издание, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой.

Классификация цифровых образовательных ресурсов основывается на критерии «тип информации», содержит такие группы, как цифровые образовательные ресурсы

- с текстовой информацией,
- с визуальной информацией,
- с комбинированной информацией,
- с аудиоинформацией,
- с аудио- и видеоинформацией.

Другая классификация цифровых образовательных ресурсов создана по критерию «представление содержания». Это такие их виды, как:

- электронная библиотека,
- электронная энциклопедия,
- мультимедийные учебники,

¹ Приказ Минобрнауки России от 18.07.2016 № 870 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования // ГАРАНТ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_202943/2ff7a8c72dc3994f30496a0ccbb_I_ddafda_<ldf518/ (дата обращения: 28.02.2023).

— тренажеры (учебно-методическое сопровождение, позволяющее самостоятельно подготовиться к занятиям, итоговому контролю и объективно оценить уровень своих знаний).

К эффективным педагогическим инструментам цифровых образовательных ресурсов отнесем:

— «интерактив (взаимодействие) — поочередные высказывания (от выдачи информации до произведенного действия) каждой из сторон;

— мультимедиа — представление ресурсов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука;

— моделинг — моделирование реальных ресурсов и процессов с целью их исследования;

— коммуникативность — возможность непосредственного общения, оперативность предоставления информации, контроль за состоянием процесса;

— производительность — автоматизация нетворческих, рутинных операций, отнимающих у человека много сил и времени. Быстрый поиск информации по ключевым словам в базе данных, доступ к уникальным изданиям справочно-информационного характера»¹.

Педагогизация имеющихся Интернет-ресурсов для эффективности образовательного процесса может быть раскрыта на основании работы М. Е. Вайндорф-Сысоевой².

Коротко перечислим апробированные формы.

Форум — специальная форма организации учебной деятельности, позволяющая обучающимся взаимодействовать с преподавателем и между собой с целью обсуждения различных вопросов в асинхронном режиме (отзыв, отложенный во времени).

¹ Педагогика высшей школы : учебное пособие / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. — М. : Проспект, 2021. С. 412.

² Вайндорф-Сысоева М. Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2019. — 461 с.

Чат — специальная форма организации учебной деятельности, позволяющая обучающимся взаимодействовать с преподавателем и между собой с целью обсуждения различных вопросов в синхронном режиме реального времени.

WIKI — ресурс, в наполнении и редактировании которого могут принимать участие все желающие. WIKI позволяет организовать коллективную работу по написанию развернутых конспектов, в том числе ответов на экзаменационные вопросы.

Вебинар — онлайн-занятие, которое проходит в режиме реального времени в виртуальном классе, размещенном в Интернете или дома. Во время вебинара каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством браузера.

Возможности виртуального класса позволяют участникам видеть и слышать лекцию преподавателя, задавать вопросы письменно (в чате) или голосом, обсуждать с участниками вебинара проблемные ситуации и обмениваться практическим опытом.

Вебинары записываются, их можно просмотреть повторно, неоднократно, в течение всего курса или однократно — количество просмотров регулируется преподавателем и самим обучающимся.

Однако перечисленные выше инструменты влияют на отношения субъектов образования. С одной стороны, существенно повышается риск развенчания авторитета педагога высшей школы (информация фактически из любой предметной области в неограниченном количестве представлена на просторах интернета, доступ к ней открыт как преподавателю, так и студенту). Именно поэтому современный педагог высшей школы должен осваивать функции тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта и т. п., о которых мы говорили выше. Кроме того, он должен в совершенстве владеть диалоговыми, проектными технологиями, потому что самостоятельно освоить такой безмерный контент обучающемуся достаточно сложно.

Более четко определена новая роль педагогического работника, использующего цифровые инструменты, в международных документах. «Согласно Национальным стандартам образовательных техноло-

гий, продвижение обучения в цифровую эпоху должно удовлетворять следующим стандартам:

- 1) способствовать и вдохновлять учёбу и творчество студентов;
- 2) проектировать и разрабатывать методы обучения цифровой эпохи и системы оценки;
- 3) моделировать работу и учёбу цифровой эпохи;
- 4) продвигать и моделировать цифровое гражданство и ответственность;
- 5) следить за своим профессиональным ростом и лидерством»¹.

Подобные стандарты имеет и ЮНЕСКО. Анализ системы компетенций учителей в области информационных и коммуникационных технологий, разработанной данной организацией, позволяет сделать вывод, что современному педагогу (поколение цифровых мигрантов) недостаточно освоить данные технологии на уровне не ниже владения ими обучающимися (поколение цифровых аборигенов). Он должен в совершенстве владеть методами, позволяющими воспитывать молодых в духе сотрудничества, командного решения общезначимых проблем, креативности. И все это в условиях применения тех самых информационных и коммуникационных технологий.

Если обратиться к тексту стандарта для американских учителей, то в нем увидим требование уметь проектировать и разрабатывать методы обучения цифровой эпохи и систему оценки, то есть содержится указание на «расширение роли учителя до инженера-проектировщика — того, кто знает и может проектировать и конструировать эффективную обучающую среду. В традиционном образовании три роли (учитель, дидакт, инженер) существуют в изоляции»².

М. А. Чошанов в связи с этим предлагает дидактику цифровой эпохи понимать как науку, инженерию и искусство обучения одновременно и даже предлагает новый научный подход — дидактическую инженерию. Она «направлена на использование научных методов

¹ Национальный стандарт образовательных технологий. 2013. Июнь. URL: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>. (дата обращения: 28.02.2023).

² Чошанов М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // ОТО. 2013. № 3. С. 689.

и способствует формированию конструктивного мышления учителя. Дидактическая инженерия также способствует развитию аналитической аргументации учителя, нацеленного на применение макро- и микроанализа дидактических систем, процессов и ситуаций. Соответственно, дидактическая инженерия имеет свою собственную предметную область, характеризующуюся следующими основными параметрами:

- изучение, разработка и конструирование образовательных продуктов, ориентированных на результат (напр., обучающих технологий);
- приложение научного метода и конструкторского мышления к анализу дидактических систем, процессов и ситуаций в целях создания эффективной обучающей среды»¹.

Сегодня мы находимся на начальной стадии осмысления и проектирования образовательного процесса эпохи цифровизации. Поэтому исследования в данной области как никогда актуальны. По запросу с помощью ключевых слов «цифровизация», «автореферат диссертации» поисковые системы выдают работы в области экономики. В области гуманитарных наук только начали появляться исследования самого феномена «цифры». Философию образования интересует цифровая культура и ценности российского образования, историков образования — аналогичные процессы в развитых странах, их позитивный опыт. Проектирование эффективного образовательного процесса в эпоху цифровизации в центре внимания и педагогов военизированных образовательных организаций. Как мы уже указывали ранее, М. Е. Вайндорф-Сысоевой обоснован вариант решения научной проблемы выявления закономерностей, принципов, организационно-педагогических условий подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сфере цифрового обучения.

Размышляя о происходящих на наших глазах трансформациях образовательного процесса, академик Российской академии образования И. В. Роберт предлагает рассматривать эту новую область как «трансфер-интегративную область педагогической науки, интегрирующую фундаментальные и прикладные психолого-педагогические, медико-социальные, физиолого-гигиенические, технико-технологические науч-

¹ Там же. С. 684–696.

ные исследования, находящиеся в определенных взаимосвязях, отношениях между собой и образующих определенную целостность, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой решения междисциплинарных проблем и задач. Это обосновывается, во-первых, тем, что обеспечивается перенос, перемещение (трансфер) определенных научных идей или научных проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается (образуется) новая, доселе не существующая научно-практическая зона, адекватная существенным признакам определенной традиционной науки; во-вторых, тем, что обеспечивается интеграция, объединение в единое целое определенных частей (зон), которые зародились (образовались) в определенной науке, и практики ее реализации в связи с феноменом трансфера»¹.

Каковы направления развития науки дидактики, пытающейся ответить на вызовы цифровизации?

И. В. Роберт видит их так:

«1. Исследование тенденций и выявление сути изменения целей, результатов, организационных форм, методов и средств обучения адекватно научно-технологическому прогрессу и социальному заказу информационного общества массовой сетевой коммуникации и глобализации.

2. Реализация парадигмы учебного информационного взаимодействия, при котором интеллектуально активными являются три участника взаимодействия: обучающийся, обучающий и интерактивный источник учебной информации, реализующий дидактические возможности ИКТ, — в условиях функционирования информационно-образовательной среды, в том числе со встроенными элементами технологии обучения.

3. Выявление, обоснование и методические основания реализации различных видов учебной деятельности в условиях использования средств информационных и коммуникационных технологий: информационной деятельности (по поиску, сбору, обработке, формали-

¹ Роберт И. В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 9.

зации, продуцированию, применению учебной информации), деятельности по моделированию изучаемых объектов или процессов, деятельности по формализации учебной информации, деятельности по продуцированию учебного материала (в том числе электронного ресурса образовательного назначения).

4. Разработка методических систем обучения, реализующих идеи конвергенции педагогической науки и наукоемких технологий и ориентированных на изменение структуры представления учебного материала (нелинейного, гипертекстового, гипермедийного), обеспечивающих отбор изучаемого материала адекватно личностным предпочтениям обучающегося, увеличение объема учебной информации (без увеличения учебной нагрузки), расширение как тематики, так и спектра его представления, интерпретацию, выбор нужного аспекта.

5. Разработка теоретических основ представления в электронном виде источниковой базы учебно-методических материалов (контента учебно-методических материалов) при условии сертификации на предмет их педагогико-эргономического качества и информационной безопасности.

6. Создание и использование новых видов учебно-методических материалов (электронный учебник, электронные тесты, инструментальные средства моделирования учебного материала, обучающие и контролирующие программные средства и пр.), реализующих различные виды учебной деятельности с использованием средств ИКТ, в условиях функционирования информационно-образовательной среды.

7. Теоретическое обоснование понятия "образовательное пространство" адекватно понятийному аппарату философской категории "пространство" и методическое обеспечение условий функционирования информационно-образовательного пространства.

8. Интеллектуализация информационных систем, обеспечивающих автоматизацию и управление технологическими процессами в сфере образования, в том числе процессов поиска, сбора, обработки, формализации, продуцирования учебной информации, контроля и оценки результатов обучения и продвижения в личностном развитии.

9. Сертификация программно-аппаратных, информационных комплексов образовательного назначения на основании оценки педагогико-эргономического качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий.

10. Методология разработки стандартов в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности обучающегося и в профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров»¹.

Итак, следует констатировать, что мы находимся на начальном этапе разработки цифровой дидактики. Слишком мало опыта реализации найденных к сегодняшнему дню цифровых инструментов, нет основательных доказательных научных работ, обосновывающих эффективность тех или иных методик. Мы уже затрагивали вопрос использования искусственного интеллекта в образовании, в научных исследованиях. Отметим еще один опасный аспект, связанный со случаями т. н. «предвзятости данных», которые может брать за основу его алгоритм. Так, анализируя цифровой след конкретного пользователя, искусственный интеллект предлагает ему, как правило, тот контент, который чаще другого просматривает «заказчик». Эта «петля положительной обратной связи» блокирует движение обучающегося к новому, сужает горизонт исследования, что напрямую блокирует личностное развитие человека. Поэтому специалистами предлагается начинать использование искусственного интеллекта со знакомства обучающихся с его рисками и потенциалом. В данном контексте становится понятной озабоченность мировой педагогической общественности нарастанием угрозы «расчеловечивания человека» в случае необдуманных, массовых решений по цифровизации образования.

15.3. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

В силу указанных выше причин понятийный аппарат новой области дидактики проходит этап становления. Коротко опишем его.

¹ Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 196.

Для обозначения совокупности понятий, описывающих процессы обучения в цифровую эпоху, мы будем использовать термин «понятийное поле». Оно означает совокупность языковых единиц, объединённых общим содержанием, отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство (предметное, функциональное) обозначаемых ими явлений (Й. Трир, Л. Вайсберг). Основанием для отбора его элементов является дидактическая рамка концептов¹ цифрового опережающего образования педагогов, предложенная специалистами по результатам анализа существующих подходов к интерпретации процесса обучения в цифровую эпоху².

В нее вошли концепты:

- 1) человек цифровой эпохи, культура цифровой эпохи, цифровая трансформация образования;
- 2) научный поиск в единстве с креативными/инновационными образовательными практиками, знания цифровой эпохи, конвергентные знания;
- 3) педагогические/образовательные технологии цифровой дидактики;
- 4) модели компетенций специалиста, цифровой зрелости организации.
- 5) контексты, экосистема цифровой экономики/цифрового образования.

Определяя тезаурус цифровой дидактики (см. табл. 9), мы основывались на идее дидактической рамки (то есть системе понятий предметной области с указанием смысловых связей между ними) концептов и использовали материалы научной группы под руководством В. И. Блинова, представленные в «Дидактической концепции

¹ Концепт (от лат. *conceptus* — схватывание, понятие), структурно-содержательная единица сознания, отражающая совокупность знаний, представлений, мнений об объекте мысли (Большая российская энциклопедия — URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2094246> (дата обращения: 28.02.2023)).

² См.: Андрухина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 30–43.

цифрового профессионального образования и обучения»¹. Сущность изменений описана ими в понятии «цифровизация образовательного процесса»: «Встречная трансформация элементов образовательного процесса, с одной стороны, и цифровых технологий и средств, используемых в образовательном процессе, с другой, с целью максимально полного использования потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий и максимально полного приспособления их к решению педагогических задач». Хотелось бы обратить внимание на последний элемент высказывания — «решение педагогических задач». В этом контексте «суть цифровой трансформации образования — достижение необходимых образовательных результатов и *движение к персонализации образовательного процесса* на основе использования цифровых технологий»².

Таблица 9

Понятийное наполнение полей концептов цифровой дидактики

Концепты	Соответствующие понятия
Человек цифровой эпохи, культура цифровой эпохи, цифровая трансформация образования	Онлайн-прокторинг, учебная самостоятельность обучающегося (в т. ч. в цифровой образовательной среде); реализация принципов системности и синергичности при объединении цифровой и традиционной образовательных сред
Знания цифровой эпохи, конвергентные знания, трансфер-интегративные знания	Цифровая грамотность; блокчейн, интернет вещей, искусственный интеллект, этикет цифрового общения, конвергенция сетей связи, управление большими объемами данных, цифровой (компетентностный) профиль, цифровой след

¹ Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко и др.; под науч. ред. В. И. Блинова. — М. : Изд-во «Перо», 2019. — 98 с.

² Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1–2. С. 25.

Концепты	Соответствующие понятия
Научный поиск в единстве с креативными/инновационными образовательными практиками	Цифровые образовательные продукты/ресурсы
Контексты, экосистема цифровой экономики/цифрового образования	Цифровой образовательный процесс; цифровая образовательная среда; метацифровые образовательные комплексы, цифровые средства обучения
Педагогические/образовательные технологии цифровой дидактики; модели компетенций специалиста, цифровой зрелости организации	Автономное обучение, смешанное обучение, перевернутое обучение, включённое оценивание; технология организации сетевой проектной деятельности обучающихся; мобильное обучение; цифровые компетенции (универсальные, профессиональные (например, цифровая криминология)). Новые образовательные результаты, ориентированные на т. н. «soft skills» (или систему 4К: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация)

Остановимся подробнее на ключевых понятиях, помня, что содержание цифровой дидактики сущностно конвергентно.

Цифровая образовательная среда

С точки зрения инженерной области знания она составлена совокупностью информационных технологий и киберпространства, где происходит управление разнородными объектами физического мира посредством Интернета, иных сетей, каналов коммуникации. Это среда высоких технологий. Она имеет свою инфраструктуру (телекоммуникационные линии, вычислительные комплексы и т. п.), структуру (сетевые программные протоколы, программные платформы и т. п.), ультраструктуру (т. н. инфосфера: разного рода сетевые ресурсы).

С точки зрения гуманитарных наук специфика данного феномена в образовательной области описывается как социально-цифровая среда. Поэтому О. Н. Шилова описывает цифровую образовательную

среду как «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества»¹.

Цифровая грамотность

Согласно разъяснениям Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации цифровая грамотность включает в себя умение пользоваться поисковыми системами и находить нужную и полезную информацию, способность отличать добросовестные и вызывающие доверие источники информации от недобросовестных, знание о системах родительского контроля и умение ими пользоваться².

Цифровые компетенции (digital competencies)/цифровая грамотность (digital fluency)

В научных текстах мы можем наблюдать разные подходы к соотношению этих терминов: одни считают цифровые компетенции составляющими цифровой грамотности, другие — наоборот. В общем речь идет о комплексе компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая активность по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, а также по автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий.

Сегодня научные сообщества предлагают разные результаты осмысления этого вопроса. Основой разработок является, как правило, Европейская модель цифровых компетенций в области образования. Согласно ей, цифровая грамотность необходима для жизнедеятельности в цифровом мире. Это совокупность знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифро-

¹ Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 40.

² Цифровая грамотность. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/540/> (дата обращения: 28.02.2023).

вых технологий и ресурсов Интернета не только в учебе, работе, но и в общественной и повседневной жизни. Она составлена способностью решать разнообразные задачи с использованием цифровых технологий (работа с информацией, использование и создание контента для разных нужд, включая взаимодействие, решение разного рода проблем), компьютерное программирование.

Специалисты Высшей школы экономики определяют цифровую грамотность как перечень умений (умение использовать цифровые технологии и инструменты работы с информацией в целях удовлетворения личных, образовательных и профессиональных потребностей, коллективной работы в цифровой среде, учитывая основы безопасности, этические и правовые нормы), а также алгоритмическое мышление, программирование, анализ данных и методы искусственного интеллекта.

Кроме того бизнес-образование предлагает понятие «цифровые навыки» — «устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ею»¹.

Цифровой след

Наиболее полно содержание данного понятия отражено в Стандарте организации информационно-коммуникационных технологий в образовании, разработанном «Университетом НТИ 20.35». Согласно ему, это «уникальный набор представленных в электронной форме данных о зафиксированных действиях, а также процессных, контекстных и иных обстоятельствах деятельности пользователя, групп пользователей или работы информационно-коммуникационных систем»². К нему относятся следующие данные:

- диагностика,
- сведения об образовательных намерениях обучающегося,
- образовательное содержание,

¹ Там же.

² Стандарт организации информационно-коммуникационные технологии в образовании. URL: <https://standard.2035.university/> (дата обращения: 28.02.2023).

- параметры образовательного процесса,
- характеристики образовательного опыта,
- цифровой след участия обучающегося в разного рода деятельности на цифровом пространстве,
- его образовательные результаты,
- иные зафиксированные аспекты состояния обучающегося.

Дистанционное обучение¹ («корреспондентское обучение», «домашнее обучение» и др.)

Это обучение на расстоянии. Система дистанционного обучения позволяет приобрести необходимые навыки и новые знания с помощью персонального компьютера и выхода в сеть «Интернет». Место расположения компьютера не имеет значения. В дистанционном обучении чаще всего применяются такие педагогические технологии, как: проектная деятельность, портфолио, веб-технологии, «перевернутый класс» и др.

Разновидностью дистанционного образования является модель «открытое образование» — это «система образования, обеспечивающая возможность выбора обучаемым программы, преподавателя, графика и форм обучения в одном или нескольких учебных заведениях вне зависимости от места их расположения и места жительства обучаемого. Открытое образование обеспечивает целенаправленную, контролируемую самостоятельную работу учащегося, возможность обучаться на протяжении всей жизни по индивидуальному плану, предоставляет доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества. Основной технологией открытого образования является дистанционное обучение»².

Виды дистанционного образования: сетевые (посредством Интернета), трансляционные (на основе спутниковых систем) и кейс-технологии (комплект дидактических материалов для самостоятельного освоения).

¹ Методика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / под общ. редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. 243 с.

² Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Икар, 2009. С. 181.

Электронное обучение

Под электронным обучением согласно законодательству понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников¹.

Таким образом, электронное обучение, как определяют М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова и В. А. Шитова, «предусматривает деятельность учения и преподавания, все процессы обучения, разворачивающиеся в какой-либо электронной информационно-образовательной среде»². Электронное обучение предполагает наличие базы знаний. Чтобы реализовать электронное обучение должно быть создано виртуальное пространство, с помощью которого осуществляется доступ к электронным образовательным ресурсам и организуется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Понятия «дистанционные образовательные технологии» и «электронное обучение» обозначают не одно и то же и могут применяться раздельно. Только при реализации исключительно электронного обучения применение дистанционных образовательных технологий будет необходимым условием

Одной из тенденций мировой практики и разновидностью электронного обучения являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Например: <https://openedu.ru/> Национальная платформа открытого образования; <https://welcome.stepik.org/ru> — Stepik; <https://universarium.org/> — «Универсариум»; <https://www.lektorium.tv/> — «Лекториум»; <https://teachandstudy.ru/> — «Teach&Study»; <https://coreapp.ai/app> — «Core».

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

² См.: Государев И. Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 180–183.

Гибридное обучение

Организация учебного процесса: при совмещении онлайн- и офлайн-участников на одном занятии часть смотрит в записи. Занятия проходят в специально оборудованных помещениях.

Онлайн-обучение (синхронное взаимодействие)

Данное обучение — вид образовательной деятельности, при котором занятия проводятся с использованием Интернета в режиме реального времени.

Офлайн-обучение (асинхронное взаимодействие)

Данное обучение — «вид образовательной деятельности в отложенном времени, вне сети, при отключенном Интернете»¹.

В зарубежных и российских образовательных организациях начинает применяться модель HyFlex — гибкая версия «гибрида», которая совмещает онлайн— и офлайн-занятия, асинхронные и синхронные активности. Гибридный формат позволяет педагогу поддерживать качественную связь как с очной, так и с удалённой группой. Преподаватель может отслеживать вовлечённость всех учащихся, задавать вопросы и отвечать на них, видеть реакцию слушателей и понимать, когда нужны дополнительные объяснения.

Машинное обучение

Это «приложение искусственного интеллекта, которое позволяет компьютерам действовать без непосредственного программирования, а также учиться и совершенствоваться на основе полученного опыта без вмешательства или помощи человека»², то есть: контролируемое обучение (обучение с преподавателем), неконтролируемое обучение (обучение без преподавателя), обучение с подкреплением.

Сила и потенциал искусственного интеллекта определяются его способностью устанавливать взаимосвязи между различными данными — «прогнозировать будущие результаты, чтобы обеспечить корректировку курса в режиме, приближенном к режиму реального вре-

¹ Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. — М. : Изд-во Юрайт, 2020. С. 45.

² Заруцкова В. М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 64.

мени, и делать выводы, которые позволят всем заинтересованным сторонам принимать более обоснованные решения»¹.

Применение искусственного интеллекта дает обучающимся различного уровня успеваемости улучшить результаты учебной деятельности. Применение новейших технологий, таких как когнитивные сервисы, «позволяют извлекать данные из рукописных заметок и аудио— или видеозаписей. Подобные сервисы дополняют процессы сбора и проверки данных возможностями видеть, слышать, говорить, искать, понимать и ускорять принятие решений»².

Образовательные организации используют LMS — learning management system — системы управления обучением — «это софт, который позволяет создавать онлайн-курсы, управлять ими и обучать людей, предоставляя пользователям доступ к материалам, тестам и т. д.»³ (самой популярной в мире системой является Moodle). Разработана система антиплагиата (Антиплагиат) и другие.

Возможности искусственного интеллекта:

1) персонализация — «способность искусственного интеллекта не только осваивать и проверять огромные объемы данных, но и устанавливать связи между разрозненными источниками данных может помочь выявить области, в которых необходимы вмешательство наставника в режиме реального времени или дополнительная помощь»⁴. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории;

2) социальное и эмоциональное развитие — взаимодействие с другими, решать совместные задачи, умение сотрудничать;

3) развитие навыков XXI века — креативность, умение сотрудничать, критическое мышление, умение решать проблемы, цифровая грамотность и др.;

¹ Там же.

² Там же.

³ Большой обзор LMS-систем: виды, поставщики и реальный кейс внедрения <https://vc.ru/education/218817-bolshoy-obzor-lms-sistem-vidy-postavshchiki-i-realnuu-keys-vnedreniya> (дата обращения: 28.02.2023).

⁴ Заруцкова В. М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 65.

4) доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

5) масштабы и скорость обучения.

Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности

Это «педагогически обоснованное проектирование социально-технической системы, включающей новые технические средства и создаваемые на базе этих средств новые организационные формы и сценарии»¹. Он стал востребован по причине оформления нового института совместной сетевой деятельности, который «оказывает значительное влияние на образование через социокультурные факторы компьютеризации, мобильности, цифрового обогащения деятельности, социального обогащения деятельности, глобального мониторинга деятельности, всеобщей взаимосвязанности субъектов и объектов деятельности. Разработанные средства и сценарии продуктивной совместной сетевой деятельности (совместного создания гипертекстовых историй, создания мультимедийных историй, сетевой деятельности по общественному конструированию документов) являются новыми средствами, которые поддерживают совместную творческую деятельность субъектов образования, направленную на создание текстов, анимированных историй, карт знаний, компьютерных моделей и других цифровых продуктов»².

Перечисленные нами понятия, перечень которых далеко не исчерпывается приведенными составляющими, дает представление о потенциале многофункциональных цифровых инструментов в образовании. Их апробация происходит в реализации цифровых технологий.

15.4. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Цифровизация профессионального образования является современным средством оптимизации и ключевым элементом трансформации педагогического процесса, в том числе и в образовательных ор-

¹ Патаракин Е. Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2017. С. 15.

² Там же. С. 14.

ганизациях высшего образования. В. М. Заруцкова отмечает, что «цифровизация профессионального образования способствует успешному применению новых инновационных образовательных технологий, печатных и электронных средств, программного обеспечения. Основными компонентами цифровых технологий в профессиональном образовании являются: цифровая образовательная среда (ЦОС), цифровые процессы организации учебного процесса, цифровые технологии проверки знаний, навыков, умений, профессиональных и общекультурных компетенций студентов»¹. Такой способ представления учебного материала позволяет эмоционально насыщать образовательную среду, существенно повышая уровень мотивированности обучающегося.

Цифровые технологии в профессиональном образовании имеют потенциал повысить его результативность. Они нацелены на модернизацию.

Технология искусственного интеллекта

С момента появления данной технологии она играет «ключевую роль в реализации идеи персонализированного обучения — адаптации обучения, его содержания и темпа к конкретным потребностям каждого обучающегося»². Искусственный интеллект обеспечивает возможность получения данных из разнообразных источников, проверки этих данных и их анализа с использованием таких инструментов, как прогнозная аналитика и машинное обучение; таким образом может быть раскрыт многообещающий потенциал искусственного интеллекта в сфере образовательных технологий и его использование может сыграть роль катализатора трансформации образования для всех заинтересованных сторон — от отдельных учащихся до министерств образования. В результате искусственный интеллект позволя-

¹ Заруцкова В. М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 62.

² Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С. Ю. Князева; пер. с англ.: А. В. Паршакова. — М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. С. 15.

ет разработать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося с учетом его сильных и слабых сторон, способностей и поставленных задач. Прогнозная аналитика и машинное обучение также обладают значительным потенциалом для развития социальных и эмоциональных навыков, необходимых в процессе обучения, поскольку позволяют преподавателям сделать учебный процесс персонализированным на основе анализа как качественных, так и количественных данных, чтобы содействовать учащимся в овладении этими навыками. Кроме того, технологии позволяют учиться в любое время и в любом месте, тем самым способствуя демократизации образования и помогают максимально раскрыть свои способности учащимся, которые не могут посещать учебные заведения»¹.

Технология блокчейн

Блокчейн — это цифровой (или распределенный цифровой) реестр. А. Нечитайленко и А. И. Воробьев отмечают, что «блокчейн может с успехом применяться в сфере образования для формирования цифрового портфолио хранения аттестатов и дипломов, экзаменационных и творческих работ, результатов экзаменов и образовательных достижений (тексты выполненных контрольных работ, видеозаписи с выступлениями экзаменуемых и проч.) в виде уникальных цифровых записей в распределенной базе данных. Блокчейн позволяет демонстрировать хранящиеся здесь результаты и творческие работы всем, кому это необходимо, защищать авторство, подавать заявки на изобретения и получать признание»².

Ценность этой технологии для образования состоит в том, что она гарантирует надежность и безопасность, а сами записи могут содержать разные типы данных.

¹ Там же. С. 16.

² Нечитайленко Р. А., Воробьев А. И. Перспективные цифровые технологии в сфере online-образования: искусственный интеллект, виртуальная реальность и блокчейн // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021. № 1. С. 205.

Технология анализа данных (Big Data)

Технология является «средством развития образовательных систем использования больших данных для объективной оценки качества образования. Для достижения цели и проверки гипотезы поставлены следующие задачи исследования: проанализировать теоретические и практические аспекты получения и использования больших данных в образовании; рассмотреть комплекс психолого-педагогических условий управления качеством обучения на основе анализа больших данных (образовательной статистики); предложить технологию использования больших данных для анализа качества обучения в образовательной организации»¹. Это новый инструмент преобразования педагогического процесса, базирующийся на принципе персонализации.

Ю. В. Гвозденко, А. А. Ищенко и А. В. Пилипенко утверждают, что «Big Data помогают обработать опыт тысяч преподавателей и студентов, на основе анализа получить эффективную методику. Если традиционно преподавательская методика создаётся на основе персонального опыта одного или нескольких учителей, то на основе больших данных методика становится продуктом массового опыта»². Помимо повышения качества и эффективности создаваемых методик большие данные помогают персонализировать контент под потребности каждого обучающегося. В. В. Утёмов и П. М. Горев считают, что «составной частью образовательной аналитики станут новые методы: а) прогноз, когда комбинация известных данных позволит прогнози-

¹ Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технология : монография. — М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. С. 26.

² Технологии Big Data вскоре изменят высшее образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/7249138-bigdata> (дата обращения: 28.02.2023); Гвозденко Ю. В., Ищенко А. А., Пилипенко А. В. Большие данные в системе образования // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 5-1. С. 20.

ровать искомое неизвестное; б) метод выявления структуры и кластеризация; в) сетевой анализ»¹.

Телекоммуникационное проектирование

Телекоммуникационный проект — «особый тип проекта, выполняемый пространственно распределённой командой с использованием телекоммуникационных технологий. Учебный телекоммуникационный проект имитирует современный формат производственной деятельности и способствует развитию универсальных компетенций, связанных с работой в распределённой команде (планирование, координация, коммуникация, взаимодействие, эффективное использование цифровых средств организации коммуникации и совместной деятельности и т. д.). Телекоммуникационные проекты, выполняемые силами международных команд, позволяют сформировать и оценить такие компетенции, как владение иностранным языком, межкультурные коммуникации, толерантность и т. п. Кроме того, обучающиеся по программам профессионального образования и обучения могут быть вовлекаемы в реальные (социальные, производственные, бизнес, краудсорсинг) телекоммуникационные проекты, принимая в них то или иное содержательное участие в зависимости от профиля обучения и индивидуального набора знаний, умений, компетенций. Выше обозначенные педагогические технологии на современном этапе являются главными инструментами, обеспечивающими переход от доцифрового к цифровому образовательному процессу. Это не исключает возможности и необходимости целесообразного использования в цифровом образовательном процессе множества других известных педагогических технологий и методов обучения»².

Веб-технологии

Веб-квест (webquest) в педагогике — «проблемно-поисковое задание, объединяющее в себе идеи проектного метода и игровых

¹ Утёмов В. В., Горев П. М. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data // Научно-методический электронный журнал. «Концепт». 2018. № 6 (июнь). С. 451.

² Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. — М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 27.

технологий, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета»¹.

Все выше сказанное включает в себя идеи визуализации и геймификации, но акцент в них все-таки делается на серьезную, активную, требующую усиленной мыслительной работы познавательную деятельность, направленную на развитие разных видов мышления, необходимых для исследовательской деятельности.

Техники визуализации: традиционные диаграммы и графы; лучевые схемы и казуальные цепи (тоже традиционно); интеллект-карты; создание скетчей или визуальных заметок (как вспомогательный прием); инфографика; скрайбинг; сторителлинг. Из познавательно-развлекательных технологий — эдьютейнмент.

Инфографика — графический способ подачи информации, самодостаточный источник информации, не требующий дополнительных материалов для разъяснений. Это визуально упрощенное представление сложных вопросов, направленное на привлечение внимания и передачу информации в понятной и доступной форме, дающей возможность ее понять и усвоить с помощью сочетания графического и текстового материала. Как правило, их создают профессиональные дизайнеры.

Интеллект-карта — особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части.

Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы. Такая организация материала называется многомерной, радиантной. Именно такая структура наиболее органично отражает наше реальное мышление. Интеллект-карты позволяют более качественно отобразить структуру материала, смысловые и иерархические связи, показать, какие существуют отношения между составными частями. За счет своей расширяемости и приспособленности

¹ Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. — М., 2004. С.18.

для радиантного мышления создание интеллект-карт способствует развитию потока ассоциаций, мыслей, идей.

Скрайбинг (от англ. *scribe* — описывать, размечать, набрасывать эскизы или рисунки) — новейшая техника презентации, «эффект параллельного следования» видимого и слышимого, когда графический ряд акцентирует ключевые позиции аудиоряда. Одновременно задействуются зрение, слух, воображение, мышление. Взаимосвязано работают правое (образное) и левое (логическое) полушария мозга. Для выполнения скрайбинга надо не столько уметь рисовать, сколько ориентироваться в точных и простых визуальных символах для раскрытия сути объясняемого. Все это способствует достаточно быстрому пониманию и хорошему запоминанию. Видеоскрайбинг — это технология создания анимационных видеороликов, в которых рисованное изображение создается прямо на глазах обучающегося.

Сторителлинг (от англ. *storytelling* — «рассказывание историй») — искусство увлекательного рассказа. Это педагогическая техника, выстроенная в применении историй с конкретной структурой и интересным героем, которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения.

Сторителлинг в образовании — это:

- способ разнообразить занятия, найти подход и заинтересовать участников. Не требует затрат и может быть использован в любом месте и в любое время;

- форма дискурса — рассказы представляют интерес, развивают фантазию, логику;

- помощь в освоении полезных сервисов и инструментов Интернета для создания историй;

- успешное использование в проектной и совместной деятельности.

Цифровой сторителлинг — формат сторителлинга, в котором рассказывание истории дополняется визуальным рядом (видео, скрайбинг, майнд-мэп (интеллект-карта), инфографика).

Эдьютейнмент (от англ. *education* (обучение) и *entertainment* (развлечение)) — «технология обучения, рассматриваемая как совокуп-

ность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях»¹.

Эдьютейнмент в педагогике и методике предполагает:

— обоснованность — обучающиеся могут видеть полезность получаемых знаний;

— самостоятельность — обучающиеся могут получать знания самостоятельно;

— распределенность обучения — сеть распределенного обучения, обеспечивающая широкий доступ к образовательным ресурсам многих пользователей, при котором все обучаемые учатся по-разному и в разные периоды времени.

Виртуальная, дополненная и смешанная реальности

В результате цифровизации в образовании начинают активно использоваться: когнитивные сервисы — это набор новых технологий, которые помогают создавать приложения, способные видеть, слышать, говорить, понимать и даже начинают рассуждать логически; виртуальная реальность полностью погружает обучающегося в виртуальную среду, созданную компьютером. Виртуальные лаборатории представляют собой дидактический комплекс, позволяющий осуществлять предметные эксперименты.

Виртуальная образовательная среда представляет собой «совокупность субъектов образования, информационного содержания и коммуникационных возможностей локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемых и используемых для образовательных целей всех участников системы обучения и непрерывного повышения квалификации.

Виртуальное обучение — это процесс и результат коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов образования в виртуальной образовательной среде, специфику и содержание которой

¹ Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения. Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4 (II) (Психолого-педагогические науки). С. 193.

определяют конкретные субъекты и объекты во время самого взаимодействия»¹.

В дополненной (компьютерно-опосредованная) реальности пользователи по-прежнему могут видеть реальный мир и взаимодействовать с ним, одновременно просматривая цифровой контент, доступ к которому обеспечивают специальные очки или гарнитуры, накладывающие цифровой контент на реальную среду; смешанная реальность объединяет виртуальные объекты с реальным миром и позволяет пользователю взаимодействовать и с теми, и с другим. Пользователь может не только просматривать цифровой контент, но и взаимодействовать с виртуальными объектами, которые могут находиться в реальной среде; Интернет вещей и периферийные вычисления — «сеть физических объектов ("вещей"), в которые встроены датчики, программное обеспечение и иные технологии, позволяющие подключаться к другим устройствам и системам через интернет и обмениваться данными с ними без участия человека. Периферийные вычисления — это архитектура информационных технологий, в которой данные обрабатываются на периферии ("границе") сети, максимально близко к пользователю или источнику данных»². Преимущество периферийного вычисления заключается в скорости выполнения операций.

В свете требований современного цифрового общества и образования происходит дидактическая трансформация системы профессионального образования. Появляется необходимость обучающегося в реализации индивидуальной образовательной траекторий.

«Индивидуальная образовательная траектория характеризует определенную последовательность элементов деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, мотивации, интересам, которая осуществляется при координирующей, организующей, консультиру-

¹ Источник: Словари и энциклопедии на «Академике». URL: <http://lic.academic.ru/clic.nsf/nnwiki/336272> (дата обращения: 28.02.2023).

² Заруцкова В. М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 63.

ющей деятельности педагога. Понятия "индивидуальная образовательная траектория" и "образовательная программа" взаимосвязаны на основе образовательных стандартов. Обучающийся осознанно выбирает индивидуальную образовательную траекторию. Реализация индивидуальных траекторий осуществляется на основе индивидуальных учебных планов и образовательных программ, выбора обучающих модулей, набора обучающимся накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок в портфолио, а также на основе дистанционного, электронного и проектного обучения. Целевым ориентиром проектирования индивидуальной образовательной траектории выступает прогнозная матрица компетенций специалиста»¹. На рисунке 2. представлены этапы проектирования образовательного процесса на основании выбора модели онлайн-обучения (интерпретация Н. Кузнецовой)



Рис. 2. Педагогическое проектирование образовательного процесса
(Н. Кузнецова)

¹ Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева // Научный диалог. 2017. № 1. С. 268.

Приведем пример опорного плана-конспекта проектирования и реализации образовательной дисциплины в цифровой образовательной среде.

Организация взаимодействия в цифровой образовательной среде:

С контентом: чтение/просмотр лекций. Чтение заданий.

С преподавателем: консультации, обратная связь по самостоятельной работе.

С участниками: участие в общем чате, совместная работа, взаимооценка.

Самостоятельная работа: рефлексия, самопроверка, тестирование, эссе, итоговая работа.

Формы контента (возможные варианты):

Вербальный — работа на платформе Core/Discord/ЭИОС.

Визуальный — работа на платформе Core / Discord (презентации)/ BigBlueButton.

Кинестетический — работа на платформе Core/ Discord/ ЭИОС.

Социальный — общение на практических занятиях.

Среда — Мессенджеры, Сервисы и приложения (LMS, Core, Discord, Telegram, Miro и т.п.).

Навигация (Программа курса, единая точка входа).

Планируемые инструменты и подходы.

Лекции — BigBlueButton /Discord (группы по 20-25 человек).

Лекции — текстовые и видео-лекции (площадка CORE). Комплекс практических заданий. Дискуссии. Мозговой штурм. Визуализация. Тесты.

Практические занятия — офлайн или BigBlueButton /Discord (интеграция Core, Google документы)

Для коммуникации — Telegram/ Чат-бот на CORE

Для проектной работы — Miro.

Проект реализуется в LMS на 75%: лекции, материалы практических заданий, тестовые задания.

Для дистанционного обучения: Лекции в BigBlueButton /Discord (видео — запись в LMS); семинары и практические занятия

(BigBlueButton /Discord; запись занятий выкладываем в LMS); защита проектов с привлечением экспертов в Discord/ BigBlueButton (видео — запись в LMS).

Для смешанного обучения: Лекции в BigBlueButton /Discord (или видео — запись в LMS); семинары и практические занятия в of-Lane. защита проектов с привлечением экспертов в of-Lane + BigBlueButton / Discord (видео — запись в LMS)/ участие в дискуссии; перевернутая аудитория.

Для сбора цифрового следа предлагается использовать типы информационных систем:

Системы коммуникации: Core, Discord, Чат-лог Telegram (отслеживаем активность в данных системах с помощью извлечения текстов, аудио и видеозаписей).

Системы для совместной работы над документами: Google-Docs, Google-Forms (анализируем информацию из совместного использования документов).

Системы для совместной работы над задачами: доска Miro; Чат-логи Telegram (получаем информацию о задачах и их статусе; информацию об исполнителях задач; текст из комментариев; сроки выполнения; данные о подтверждении выполненных задач).

Объектами сбора данных является: индивидуальный участник обучения, образовательная среда, проектная команда, образовательная траектория, образовательная потребность /как вариант — использование инструментов Google Data Studio/.

В заключение стоит упомянуть, что в портфеле современного педагога высшего образования не первый год находятся и организационные способы интеграции перечисленных выше инструментов. Они также именуются технологиями, активно и эффективно реализуются в образовании взрослых по всему миру, поэтому на данный момент можно с уверенностью рекомендовать их к использованию.

Смешанное обучение (blended learning)

Смешанное обучение — это технология организации образовательного процесса, совмещающая применение традиционного и электронного обучения, с дополнением дистанционных образовательных

технологий. Возвращаясь к изложенным выше положениям, высказанным М. А. Чошановым, ее успешная реализация возможна при совмещении указанных педагогом новых функций, при наличии у него цифровых компетенций. Поэтому наука ведет поиск путей эффективного обучения педагогических работников применению данной технологии. Понимая смешанное обучение как «систему преподавания, сочетающую очное, дистанционное и самообучение, включающую взаимодействие между педагогом, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающую все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое»¹, М. С. Медведева определяет готовность будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения как «комплекс качеств человека, необходимых для эффективной работы в условиях смешанного обучения; его концептуальные знания о сущности, условиях и способах осуществления процесса смешанного обучения; формирование необходимых свойств и качеств личности, обеспечивающих профессиональное, добросовестное и творческое выполнение своих трудовых обязанностей при работе в условиях смешанного обучения»².

Современные специалисты разрабатывают модели использования технологии на основании глубоких научных исследований. Так Н. В. Ломоносова определила систему смешанного обучения студентов как «взаимосвязь таких элементов, как: методологическое, административное (нормативно-правовое и финансово-экономическое), педагогическое, технологическое обеспечение; автоматизация всей совокупности процессов в вузе; контроль соблюдения интересов обучающихся; решение социально значимых задач и всесторонняя экспертиза электронных образовательных ресурсов. Данные элементы находятся с системой в отношении принадлежности. С позиции си-

¹ Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2015. С. 13–14.

² Там же.

стемного подхода каждый элемент системы смешанного обучения трактуется как система»¹. Очевидно, что данная технология будет в центре внимания российских исследователей долгое время.

Перевернутый класс (Flipped Classroom)

«Технология организации обучения, в которой за счет предварительной самостоятельной работы обучающегося с теоретическим материалом в электронной информационно-образовательной среде происходит замена лекционных занятий (например, дома при дистанционной поддержке преподавателя) практическими (в аудитории или дистанционно в режиме онлайн с преподавателем)»². В России имеется опыт использования данной технологии с применением образовательной платформы «TED-Ed»³, а также с применением российской образовательной платформы «YourStudy»⁴.

Перевод, как правило, лекционных занятий в самостоятельную работу требует от преподавателя текстовых умений, т. к. файл с теоретической информацией должен быть переработан для интенсификации процесса ознакомления с ней. Проведение семинаров и практических занятий после такой самостоятельной работы также должно опираться на профессионализм педагога в области диалоговых, рефлексивных методов обучения. Сочетание этих компетенций у преподавателя высшей школы, его подготовка к реализации самой идеи — также перспективное направление исследований в области методологии и технологии профессионального образования.

Содержание данной главы далеко не исчерпывает всех теоретических положений и практических разработок в новой области цифровой дидактики.

¹ Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информации высшего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук наук. — М., 2017. С. 9.

² Там же.

³ См.: Полухина М. О., Валеева Э. Э. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» на основе платформы «TED-Ed» // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. № 3. С. 34–41.

⁴ См.: Павельева Т. Ю. Реализация технологии «Перевернутый класс» на основе платформы «YourStudy» // Вестник ТГУ. 2017. № 5 (169). С. 82–87.

Как справедливо указывает А. Л. Семенов, «своеобразие текущего момента развития цивилизации во многом определяется «шоком будущего», ответственность за который несет прежде всего цифровизация»¹. Ориентация на гуманитаризацию, удержание антропологических основ педагогики высшей школы, реализация принципов образования взрослых призваны уберечь обучающихся от рисков дегуманизации, оснастить их современными средствами саморазвития путем самообразования.

Контрольные вопросы

1. Почему цифровизация образования осмысливается многими специалистами как вызов педагогике?
2. Перечислите аспекты потенциала цифровых средств и технологий, развивающего образовательный процесс высшей школы.
3. Охарактеризуйте специфику так называемой «цифровой дидактики» в сравнении с традиционной дидактикой.
4. Какое направление исследований, актуальных для образовательной практики, в составленном И. В. Роберт перечне, было бы интересно для Вас как для исследователя? Почему?
5. Дайте характеристику электронной информационно-образовательной среде.
6. В чем заключается сущность технологии «перевернутый класс»?
7. Что такое цифровые образовательные ресурсы? Приведите пример.

¹ Семенов А. Л. Будущий мир начальной школы // Цифровизация начальной школы: сеанс одновременной игры : монография / под общ. ред. О. Е. Лебедева, Н. А. Заиченко. — СПб. : ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2022. С. 5.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На каждом из сложных этапов исторического развития общество обращается к вопросам образования, переосмысляются ценности, цели, результаты, методологические подходы. Этот процесс должен основываться на принципах преемственности, культуросообразности, учета развития психолого-педагогической науки. Область профессионального образования не является исключением. Смена названия научной специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования на 5.8.7. Методология и технология профессионального образования с указанием на методологию и технологию означает признание необходимости более глубокого осмысления основ профессиональной деятельности для повышения эффективности профессионального образования. Эта необходимость усиливается в образовании представителей профессий служения: врачей, учителей и воинства, к которому относятся и сотрудники органов внутренних дел. Нераздельность обучения и воспитания, саморазвитие, самосовершенствование, самообразование — активизация этих процессов требует особых психолого-педагогических условий, адекватных сложносоставности ожидаемых обществом и государством результатов.

Сотрудник органов внутренних дел, поступивший в адъюнктуру и выбравший научную специальность 5.8.7., сталкивается с множеством вызовов, ответы на которые сложно найти в достаточно короткое время работы над диссертацией. Кроме того, обучение является в большей степени практикой самообразования: вхождение в научно-педагогическое сообщество предполагает ознакомление с огромным корпусом сложных текстов разных гуманитарных областей. Авторы учебника сходятся во мнении, что современная педагогическая наука

движется в своем развитии по пути интеграции положений культурологии, понимающей социологии, философской феноменологии и экзистенциализма. Вести исследования педагогической реальности невозможно без понимания антропологических основ образования, рисков и потенциала новых технологий в области телекоммуникации, составляющих повседневность эпохи мессенджеров, блогерства, стримов. Мы живем в эпоху принятия многими утверждения, что новые поколения уже не в состоянии учиться так, как привыкли учиться их родители (его в блогосфере зачастую называют скучным, нудным). Поэтому на наших глазах спонтанно развиваются новые виды образования, например, мобильное образование (его адепты видят в смартфонах эффективное дидактическое средство). Однако это не означает тотального отрицания классических подходов. Поэтому понимание современной методологии исследований в области профессионального образования представлено в учебнике в соотношении истории соответствующих теорий и складывающихся на наших глазах научных представлений об эффективных формах и методах обучения в новых реалиях очередной промышленной революции.

Авторы старались учитывать особенности постнеклассической науки — ориентацию на запросы общества и личности, (т. н. глобальный антропный принцип), признание развивающего потенциала самоорганизации, нелинейности. Эти позиции реализованы при составлении содержания учебника. В нем представлены устоявшиеся представления концепции профессиональной педагогики, актуализированы достижения андрагогики, раскрыта концепция непрерывности образования как взаимодействия формального, неформального и информального видов, описаны основные направления цифровизации высшего образования, формирующемуся содержанию понятий цифровой дидактики, только заявляющей о себе, потенциалу сетевых образовательных программ, способам внутрикорпоративной подготовки кадров. Внимание уделено профессиональному воспитанию.

Авторам видится важным обращение читателей к документам, представленным в приложениях. Особого внимания заслуживает приложение № 3, в котором даются конкретные пошаговые рекомен-

дации для выбора и формулировки темы диссертационного исследования. Знакомство с содержанием учебника должно помочь начинающему исследователю определиться с собственной исследовательской позицией, которая напрямую зависит от мировоззрения, личностных ценностей и ими обусловленного осознанного выбора методологических основ программы изучения феномена педагогической реальности. Исследовательская позиция определяет, в свою очередь, выбор методов познания данного феномена

Таким образом, представленный материал позволяет обучающимся сориентироваться в современном содержании профессионального образования, выбирая и обосновывая темы диссертационных исследований. Педагогическим работникам, занятым в процессе подготовки научных и научно-педагогических кадров, предоставляется возможность самоопределиться в отношении новаций, оптимизировать поиски путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Горелов А. А. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 276 с.
2. Методология педагогики : монография / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова [и др.]; под общ. ред. В. Г. Рындак. — Москва : ИНФРА-М, 2020. — 296 с.
3. Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, А. А. Кочин [и др.]. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2023. — 236 с.
4. Педагогика высшей школы : учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.
5. Теория обучения и педагогические технологии : учебное пособие / Н.Ф. Гейжан [и др.]. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 200 с.

Дополнительная литература

1. Аминов И. И. Основы юридической педагогики : учебник для аспирантов. — Москва : Проспект, 2017. — 272 с.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения /под науч. ред. В. И. Блинова. — М. : Изд-во «Перо», 2019.— 72 с.
3. Долматов А. В., Долматова Л. А. Юридическая педагогика : учебное пособие. — Санкт-Петербург : АНО ВО «СЮА», 2019. — 236 с.
4. Засоби́на Г. А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса в высшей школе : учебное пособие / Г. А. Засоби-

на, Т. А. Воронова, И. И. Корягина. — Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 231 с.

5. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. — Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. — 170 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода. Авторская версия. — М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. — 38 с.

7. Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России : учебное пособие / Т. В. Мальцева, О. М. Боева, Ю. Б. Макаренко. — Москва : Академия управления МВД России, 2021. — 80 с.

8. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы / под ред. М. Брэя, Б. Адамсона, М. Мейсона; пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнатовского. — М.: ИД ВШЭ, 2019. — 472 с.

9. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник. — Москва : Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2016. — 416 с.

10. Мандель Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности : учебное пособие. — Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2016. — 260 с.

11. Мандель Б. Р. Профессионально-ориентированное обучение : проблематика и технологии. — Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2019. — 342 с.

12. Математические методы в педагогических исследованиях : учебное пособие / С. И. Осипова, С. М. Бутакова, Т. Г. Дулинец, Т. Б. Шаипова. — Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. — 264 с.

13. Матюшкина М. Д. Методы педагогического исследования : учебное пособие. СПб : СПб АППО, 2012. — 48 с.

14. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под общей редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2020. — 194 с.

15. Методология научного исследования в педагогике : коллект. монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. — М. : Изд-во «Планета», 2016.—208 с.
16. Новиков А. М. Методология педагогики. — М. : ЭГВЕС, 2006. — 488 с.
17. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. — 268 с.
18. Основы андрагогики: учебное пособие / под ред. И. А. Колесниковой. — М.: ИЦ «Академия», 2003. — 119 с.
19. Педагогика управления : учебное пособие. — Москва : Академия управления МВД России, 2020. — 144 с.
20. Педагогика : учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 310 с.
21. Полицейская педагогика: теория и практика : монография. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.
22. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. — М. : Из-во ЭГВЕС.— 456 с.
23. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
24. Ситаров В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник. — Москва : Юрайт, 2017. — 447 с.
25. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие. — М. : ПСТГУ, 2013. — 431 с.
26. Технологии профессионального образования : учебное пособие / авт.-сост. Д. А. Хохлова. — Ставрополь : СКФУ, 2017. — 413 с.
27. Технология и методика профессионально ориентированного обучения : учебное пособие / Н. В. Сердюк [и др.]; под ред. Н. В. Сердюк. — Москва : Академия управления МВД России, 2019. — 64 с.

28. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — М. : НИУ ВШЭ, 2019.— 344 с.

29. Усманов В. В. Профессиональная педагогика : учебное пособие / В. В. Усманов, Ю. В. Слесарев, И. В. Марусева. — Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 295 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Рубрикатор практических проблем в сфере профессионального образования и обучения¹

Рубрика	Практическая проблема	Комментарий
Педагогические кадры среднего профессионального образования (СПО)	Кадровое обеспечение системы СПО; откуда берутся педагогические кадры для СПО и как сохранить качество их подготовки, мотивацию к педагогической деятельности	Профориентационная работа по привлечению молодежи к педагогической деятельности в СПО; типы образовательных программ для подготовки педагогов; организационная структура обучения
	Содержание программ подготовки педагогов СПО, формы и методы обучения	Отбор содержания для подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения по основным и дополнительным профессиональным программам; развитие адресных программ дополнительного профессионального образования, включая производственные и педагогические стажировки; возможности и ограничения использования дистанционных образовательных технологий

¹ Таблица взята из: Актуальная тематика научных исследований в сфере профессионального образования и обучения : ежегодный бюллетень. — М. : РАО, 2022. Вып. 1. С. 5–9. URL: http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/02/bjulleten_-1_2022.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

Рубрика	Практическая проблема	Комментарий
	Профессиональное развитие педагогов СПО в условиях внедрения профессиональных стандартов	Мотивация в педагогической деятельности, пути преодоления профессионального выгорания; квалификации и их уровни (подуровни) как перспектива карьерного и профессионального роста
	Процедуры оценки квалификации педагогов СПО	Возможность и необходимость перехода от аттестации педагогических работников к независимой оценке их квалификации (НОК); система заданий и критериев их оценки; использование механизма НОК в целях планирования профессионального развития педагогов
Интеграционные процессы развития национальной системы квалификаций и профессионального образования и обучения	Условия внедрения в системе профессионального образования процедур независимой оценки квалификаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ; какие форматы экзаменационных процедур нужны работодателю. Развитие гибкости и адаптивности образовательных программ на основе профессиональных стандартов. Разделение профессиональной квалификации и квалификации по образованию	При наличии проработанных законодательных решений в образовательной практике развиваются только кейсовые решения на уровне лучших практик без концептуализации и теоретической проработки системных механизмов; возможности получения двух квалификаций при завершении программы СПО; развитие сетевых образовательных программ; механизмы влияния работодателей на содержание образовательных программ в части практической подготовки и проектной учебной деятельности; соотнесение понятий функций и компетенций; оценка общих компетенций

Рубрика	Практическая проблема	Комментарий
	Наставничество на производстве	Неопределенность статуса наставника на производстве и его месте в образовательном процессе; отсутствие статуса обучающихся предприятий
	Изменение подходов к стандартизации в профессиональном образовании и формированию перечней профессий и специальностей	Как появляются новые профессии; кто формулирует требования к новым квалификациям
Непрерывное образование	Преемственность уровней и видов профессионального образования	Размытость границ уровней и видов образования (профессиональное обучение, среднее профессиональное образование, профессионалитет, бакалавриат); определение места и роли профессионалитета по сравнению со средним профессиональным и высшим образованием; особенности реализации программ СПО в вузах
	Синтез общеобразовательной и профессиональной подготовки в СПО	Отбор содержания общеобразовательных дисциплин; формы и методы обучения; развитие учебной мотивации студентов; пути преодоления образовательных дефицитов студентов; механизмы взаимодействия педагогов общеобразовательного и профессионального циклов
	Программы профобучения и ДПО в колледжах и техникумах	Отбор тематики и содержания; условия реализации; оценка качества программ и их результатов

Рубрика	Практическая проблема	Комментарий
	Расширение требований к профессиональной ориентации в условиях текущей трансформации отечественного рынка труда; обеспечение реализации регионально ориентированных кампаний по информированию родителей будущих студентов о территориально значимых тенденциях в развитии сферы труда и профессий, о возможностях и перспективах профессионального образования в субъекте Российской Федерации	
	Система обучения и повышения квалификации в образовательных центрах предприятий и корпоративных университетах	
Новые образовательные технологии	Цифровая трансформация производств и задачи дидактики профессионального образования	
	Технологии практической подготовки студентов	
	Технологии общеобразовательной подготовки студентов в СПО	
	Технологии сопровождения профессионального выбора и самоопределения молодежи	
	Роль новых образовательных технологий в развитии учебной мотивации студентов и создания стартовых условий для образования в течение жизни	
Воспитание и развитие общих компетенций	В чем специфика СПО и преемственность с другими уровнями образования	Развитие самосознания студентов; условия для профессионального самоопределения; формы и методы воспитания «через профессию»
Международное сотрудничество	Международная кооперация России со странами СНГ, БРИКС, ШОС	Определение квалификационных требований и признание квалификаций; пути и механизмы сотрудничества в сфере конкурсов профессионального мастерства
Управление системой образования	Внедрение механизмов государственно-частного партнерства в практику управления	
	Решение задач цифровой трансформации профессионального образования и обучения; создание и проверка новых цифровых решений в части инфраструктурного, содержательно-методического, кадрового обеспечения	

Рубрика	Практическая проблема	Комментарий
	Механизмы создания и развития образовательно-производственных кластеров	
	Управление персоналом образовательных организаций, реализующих программы СПО на основе профессиональных стандартов	
	Совершенствование материально-технического обеспечения образовательных организаций в условиях импортозамещения, роста кадровых потребностей оборонно-промышленного комплекса и индустриальных векторов промышленного роста	
	Снижение издержек дисбаланса в соотношении образовательных программ подготовки специалистов среднего звена и программ подготовки квалифицированных рабочих, в том числе — в отношении повышения требований к материально-техническому оснащению последних	
	Учет динамики и неравномерности социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и многообразия ведомственной подчиненности профессиональных образовательных организаций	
	Определение возможностей приведения стипендиального обеспечения студентов профессиональных образовательных организаций за счет бюджетных ассигнований к уровню прожиточного минимума (в том числе — в контексте развития федерального проекта «Профессионалитет», с учетом контингента обучающихся, отраслевой и кластерной специфики)	

Тематика научных исследований по направлениям научных исследований научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования¹

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
1. Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения (далее профессиональное образование), научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования	1. Методология исследования проблем профессионального образования. 2. Аксиологический подход в профессиональном образовании. 3. Методология и технология реализации междисциплинарного подхода в профессиональном образовании. 3. Модели взаимодействия разноуровневых образовательных организаций. 4. Методология прогнозирования и проектирования компетенций и квалификаций. 5. Обновление содержания подготовки на разных уровнях и типах профессионального образования. 6. Методология прогнозирования развития профессионального образования. 7. Методология проектирования образовательных экосистем. 8. Сценарный подход в исследовании проблем профессионального образования. 9. Теоретико-методологические подходы формирования профессионального мировоззрения студентов.

¹ Актуальная тематика научных исследований в сфере профессионального образования и обучения: ежегодный бюллетень. Выпуск 1. С. 9–18.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
2. Генезис методологических оснований и теоретических основ профессионального образования	1. Генезис профессионально-педагогического образования в России. 2. Концептуализация и технологизация образовательных практик. 3. Генезис развития профессионального образования. 4. Развитие интеграционных процессов в профессиональном образовании.
3. Понятийный аппарат профессионального образования и его развитие	1. Генезис развития профессионального образования. 2. Формирование понятийно-терминологического аппарата научного исследования. 3. Развитие понятийного аппарата профессионального образования в условиях цифровизации. 4. Методология разработки словарно-справочной литературы в сфере профессионального образования.
4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции	1. Компетентностная модель подготовки студентов профессионального образования. 2. Компетентностная модель подготовки педагогов и руководителей профессионального образования. 3. Методология и технология формирования и оценки компетенций в профессиональном образовании.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование	1. Опережающие модели развития содержания и технологий профессионального образования. 2. Дидактические модели конвергентного образования. 3. Интеграция науки, профессионального образования и производства. 4. Методики, технологии, модели проектирования образовательных программ профессионального образования. 5. Методики, технологии, модели проектирования программ профессионального обучения. 6. Индивидуализация, дифференциация и персонализация обучения. 7. Развитие профессионального образования в условиях цифровизации экономики. 8. Типология и классификация современных методов и форм обучения. 9. Дидактическая культура педагогов профессионального образования.
6. Педагогические измерения в профессиональном образовании	1. Технологии оценивания инновационных образовательных практик. 2. Автоматизация мониторинга профессионального развития работника. 3. Диагностика личностных образовательных результатов обучающихся. 4. Диагностика профессиональных потребностей и дефицитов педагогических работников и руководителей. 5. Методики сбора и анализа цифрового следа студентов и педагогов. 6. Оценка деятельности образовательных организаций.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
7. Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах	1. Критерии оценки качества профессионального образования в разных странах, их сопоставимость. 2. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей академической мобильности студентов и преподавателей. 3. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей воспитания в профессиональном образовании. 4. Сравнительно-сопоставительный анализ подготовки педагогов профессионального образования.
8. Интеграционные процессы в профессиональном образовании	1. Методология и технология создания образовательно-производственных комплексов, кластеров. 2. Модели взаимодействия образовательных организаций разных уровней образования. 3. Модели взаимодействия образовательных организаций и организаций работодателей. 4. Технологии внедрения и развития независимой оценки квалификаций. 5. Технологии внедрения и развития профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. 6. Проектирование интегрированных образовательных систем. 7. Реализация принципа преемственности между уровнями и видами профессионального образования.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
9. Гуманизация и персонализация в профессиональном образовании	1. Воспитательный потенциал цифровых образовательных ресурсов. 2. Концептуально-теоретические основы персонализированного профессионального образования. 3. Критерии эффективности цифровой образовательной среды в образовательной организации профессионального образования. 4. Персонифицированное сопровождение профессионального развития студента, выпускника профессионального образования. 5. Персонифицированное сопровождение профессионального развития педагога профессионального образования. 6. Методология и технология построения индивидуальных образовательных траекторий студентов и педагогов профессионального образования. 7. Формирование культуры самоуправления студентов, педагогов в условиях жизненной неопределенности.
10. Проектирование, реализация и экспертиза инновационных проектов в сфере профессионального образования	1. Управление инновационными проектами в образовательной организации профессионального образования. 2. Методология и методика экспертизы инновационных проектов в сфере профессионального образования.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
11. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании	1. Командообразование в профессиональном образовании. 2. Типология образовательных сред в профессиональном образовании. 3. Средовой подход в организации образовательного процесса в образовательной организации. 4. Проектирование ресурсного обеспечения образовательного процесса. 5. Реализация личноориентированного подхода в профессиональном образовании. 6. Условия становления субъектности студента профессионального образования.
12. Концептуализация и технологизация практик профессионального образования, реализуемого в условиях гибридного образовательного пространства	1. Гибридные модели профессионального образования. 2. Цифровые среды и цифровые ресурсы в профессиональном образовании.
13. Теоретико-методологические проблемы проектирования содержания профессионального образования, взаимосвязь содержания, методов и технологий	1. Обновление содержания и методов обучения в условиях цифровой трансформации общества и экономики. 2. Модернизации форм и методов воспитания в современном профессиональном образовании. 3. Методология отбора содержания программ профессионального образования и обучения.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
14. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования	1. Дидактика профессионального образования в условиях цифровизации. 2. Дидактические основы проектирования содержания и технологий профессионального образования. 3. Исследование тенденций профессиональной деятельности как средство проектирования результатов и содержания профессионального образования. 4. Система оценивания результатов профессионального образования в условиях цифровизации.
15. Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях, реализующих образовательные программы профессионального образования	1. Методология воспитания в условиях цифровизации. 2. Педагогические условия, формы и методы воспитания в профессиональном образовании. 3. Воспитывающее обучение в образовательных организациях, реализующих программы профессионального образования. 4. Воспитательный потенциал образовательной среды в образовательных организациях, реализующих программы профессионального образования. 5. Воспитание педагогов профессионального образования.
16. Личностно-развивающий подход, профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание	1. Формы, методы, средства индивидуализации профессионального образования. 2. Педагогическое обеспечение профессионального саморазвития, самообучения и самовоспитания. 3. Педагогическое обеспечение развития самостоятельности обучающихся. 4. Педагогические условия для обеспечения саморазвития обучающихся

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
17. Педагогические проблемы профессионального самоопределения и профориентации. Сопровождение профессионального выбора обучающихся	1. Научно-методическое сопровождение допрофессиональной педагогической подготовки. 2. Педагогические условия обеспечения преемственности сопровождения профессионального выбора обучающихся на разных уровнях образования. 3. Формы, методы, средства сопровождения профессионального самоопределения взрослых. 4. Региональная система профессиональной ориентации молодежи и взрослых. 5. Система профессиональной ориентации в условиях цифровой образовательной среды
18. Подготовка кадров в образовательных организациях среднего профессионального образования (СПО)	1. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в системе СПО. 2. Обеспечение сетевого взаимодействия образовательных организаций при подготовке кадров в СПО. 3. Формы и методы практической подготовки в СПО. 4. Отбор содержания теоретической и практической подготовки при модульной организации образовательного процесса. 5. Диагностика качества подготовки кадров в образовательных организациях среднего профессионального образования. 6. Методология подготовки кадров в образовательных организациях СПО

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования (ВО)	1. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в системе ВО. 2. Обеспечение сетевого взаимодействия образовательных организаций при подготовке кадров в ВО. 3. Формы и методы практической подготовки в ВО. 4. Отбор содержания теоретической и практической подготовки при модульной организации образовательного процесса. 5. Диагностика качества подготовки кадров в образовательных организациях ВО. 6. Методология подготовки кадров в образовательных организациях ВО
20. Дополнительное профессиональное образование (ДПО)	1. Научно-методическое обеспечение опережающей подготовки кадров в системе ДПО. 2. Использование потенциала неформального и информального образования в системе ДПО. 3. Методология проектирования содержания и технологий ДПО. 4. Концептуальные основы персонализированного ДПО. 5. Корпоративное обучение как часть ДПО. 6. Модели повышения квалификации и оценки его результативности. 7. Содержание и формы ДПО педагогических работников профессионального образования

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
21. Внутрикorporативная подготовка кадров как форма ДПО. Наставничество как форма дополнительного образования	1. Методология проектирования содержания внутрикorporативной подготовки кадров. 2. Формы и методы внутрикorporативной подготовки кадров. 3. Модели взаимодействия систем внутрикorporативной подготовки кадров и профессионального образования. 4. Научно-методическое обеспечение практик наставничества
22. Неформальное и информальное образование как способ профессионализации. Профессиональные сообщества	1. Взаимосвязь формального и неформального образования в практиках непрерывной профессионализации. 2. Профессиональные сообщества как инструмент развития студентов и работников. 3. Модели и технологии взаимодействия образовательных организаций с профессиональными сообществами
23. Педагогические подходы к проектированию содержания, методов и технологий для обучения различных групп населения в целях решения специализированных социокультурных и иных социальных проблем	1. Уровни и траектории профессионального образования. 2. Диагностика образовательных и профессиональных затруднений как инструмент проектирования содержания, методов и технологий для обучения различных групп населения. 3. Методы оценки на разных этапах образовательного процесса. 4. Развитие учебной мотивации и самооценки обучающихся

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
24. Подготовка кадров для системы профессионального образования, особенности организации непрерывного образования педагогов, разрабатывающих и реализующих программы профессионального образования	1. Модели и технологии профилактики профессиональных деформаций педагогов. 2. Диагностика и модели преодоления профессиональных затруднений педагогов на разных этапах профессионального пути. 3. Опережающая подготовка педагогических кадров в системе ДПО 4. Педагогическая герменевтика. 5. Система компетенций педагогов и условия их развития. 6. Научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов и руководителей профессионального образования
25. Педагогическое сопровождение специалистов на этапе трудоустройства, на этапе освоения новой профессиональной деятельности	1. Адаптация молодых специалистов в коллективе. 2. Типология проблем молодых специалистов и технологии их сопровождения. 3. Формы и методы наставничества
26. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании	1. Педагогические условия формирования научного и жизненного мировоззрения. 2. Формы и методы сопровождения личностного и профессионального развития. 3. Педагогические условия для обеспечения саморазвития студентов и выпускников профессионального образования

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
27. Взаимодействие образовательных организаций профессионального образования с рынком труда, социальными и профессиональными партнерами. Регионализация профессионального образования, региональные производственно-образовательные комплексы, дуальное образование	1. Кластерная политика как механизм развития региональных систем СПО. 2. Модели формирования и развития региональных производственно-образовательных комплексов. 3. Организация сетевого и межсетевого взаимодействия образовательных организаций профессионального образования. 4. Формы и методы организации дуального образования. 5. Педагогические и управленческие условия внедрения дуальной формы обучения
28. Управление профессиональным образованием. Методологии, концепции и технологии управления профессиональным образованием	1. Модели формирования регионального методического актива. 2. Региональные сценарии развития профессионального образования. 3. Кадровая трансформация в системе профессионального образования. 4. Методология стратегического менеджмента в профессиональном образовании. 5. Управление качеством образовательных процессов в условиях цифровизации. 6. Программно-целевые модели управления в системе профессионального образования. 7. Управленческая и педагогическая команда как субъект управления образовательной организацией. 8. Ценностное управление в профессиональном образовании.
29. Образовательная политика в сфере профессионального образования. Государственно-общественное управление профессиональным образованием	1. Научно-педагогическое обоснование стратегий развития профессионального образования. 2. Анализ эффективности государственно-общественного управления.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
30. Управление качеством профессионального образования. Педагогические измерения в профессиональном образовании	1. Обеспечение качества профессионального образования. 2. Научно-педагогическое обоснование показателей мониторинга качества профессионального образования по уровням и видам. 3. Методология и методика оценки процесса и результата освоения программ профессионального образования и обучения. 4. Методология и методика оценки общих (универсальных) компетенций выпускников профессионального образования.
31. Научные основы стандартизации профессионального образования. Методология разработки стандартов профессионального образования. Взаимосвязь и взаимообусловленность образовательных стандартов и образовательных программ профессионального образования. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ. Независимая оценка качества образования	1. Социально-экономические условия развития стандартизации в профессиональном образовании. 2. Стандартизация как условие единого образовательного пространства. 3. Компетентностные и профессионально-квалификационные модели в образовательных программах. 4. Методология и методика независимой оценки качества образования и образовательных программ.
32. Педагогические основы подготовки кадров для системы управления профессиональным образованием, образовательными организациями профессионального образования	1. Персонализированное сопровождение повышения квалификации руководящих работников в системе профессионального образования. 2. Модели, методы и формы формирования компетенций управленческих кадров в профессиональном образовании. 3. Научное обоснование показателей качества деятельности управленческих кадров профессионального образования.

Направление исследования в соответствии с паспортом научной специальности	Примерная тематика исследования
33. Подготовка педагогов к работе с обучающимися в условиях инклюзивного образования	1. Научно-методические аспекты инклюзивного образования. 2. Модели, методы и формы инклюзивного профессионального образования. 3. Научно-методическая поддержка педагогов инклюзивного профессионального образования. 4. Модели формирования компетенций педагогов инклюзивного профессионального образования.
34. Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов	1. Непрерывное профессиональное образование педагогов в условиях цифровизации. 2. Методология, формы и методы дополнительного профессионального образования педагогов. 3. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения педагогов профессионального образования. 4. Персонифицированная поддержка профессионального развития педагогов профессионального образования. 5. Развитие мотивации педагогов к самообразованию.

**Рекомендации по формулированию темы
диссертационного исследования по специальности 5.8.7.
Методология и технология профессионального образования¹**

В процессе обсуждения экспертным сообществом в 2022 году установлено, что количество тематик по направлениям исследования может быть неодинаковым (см. приложение 2). Это показывает разную степень разработанности направлений исследования. При этом малое количество тематик может означать как малую степень разработанности, так и наоборот — может свидетельствовать об избыточности этих направлений, возможности их исключить либо объединить с другими. Это важный вектор обсуждений в ближайшем будущем.

Также в 2022 году экспертным сообществом выявлена важнейшая характеристика практических проблем — их комплексность, то есть возможны разные ракурсы рассмотрения проблемы в рамках разных направлений научных исследований.

Например, при решении проблемы размытости границ уровней и видов образования (профессиональное обучение, среднее профессиональное образование, профессионалитет, бакалавриат), определения места и роли профессионалитета по сравнению со средним профессиональным и высшим образованием², могут быть полезными исследования на существенно отличающиеся темы, среди которых:

1. Сопровождение профессионального становления специалиста (квалифицированного работника) в условиях вариативности траекторий получения профессиональной квалификации.

2. Образовательный комплекс «СПО-ВУЗ» как средство обеспечения непрерывности и преемственности профессионального образования.

¹ Актуальная тематика научных исследований в сфере профессионального образования и обучения : ежегодный бюллетень. Выпуск 1. С. 19–22.

² Проблему обозначили как одну из значимых в Министерстве просвещения Российской Федерации.

3. Профессионально-образовательный кластер как средство обеспечения непрерывности и преемственности профессионального образования.

4. Пути и формы согласования профессиональных образовательных программ различного типа по идентичным и сопряжённым профессиям и специальностям.

5. Организационно-педагогические условия проектирования профессиональной образовательной программы профессионалитета.

6. Формирование единого профессионально-образовательного пространства в Российской Федерации (возможная тема докторской диссертации).

Список может быть продолжен. Очевидно, что эти темы соотносятся с разными направлениями исследований в рамках научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» и входят в состав разных тематик. Обозначенная проблема может быть соотнесена, скажем, с такими направлениями, как: «Педагогические проблемы профессионального самоопределения и профориентации»; «Взаимодействие образовательных организаций профессионального обучения с рынком труда»; «Управление профессиональным образованием»; «Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального обучения».

Так как же сформулировать тему диссертационного исследования?

Ученые РАО предлагают следующий примерный алгоритм, который может быть полезен для исследователей по разным научным специальностям для группы 5.8. «Педагогика», включая научную специальность 5.8.7. При этом предлагают рассматривать направление как область исследования, в которой тематика задает объект исследования, а тема — предмет. Целесообразно также предположить, что степень широты предмета и объекта (монообъектность или многообъектность) исследования определяют его уровень — исследование на соискание ученой степени кандидата или доктора наук.

Примерный алгоритм для формулирования темы научного исследования

Шаг 1. Соотнести практическую проблему с направлениями научных исследований в рамках паспорта научной специальности.

Очевидно, что в процессе соотнесения проявятся научные интересы и профессиональный опыт автора будущего исследования. Выбор направления будет обусловлен этими факторами, разумеется, к ним может добавиться и фактор влияния научного руководителя. Но в целом, это свобода выбора исследователя с учетом изначально выбранной практической проблемы.

Шаг 2. Соотнести практическую проблему с тематикой выбранного направления.

Например, по направлению «Педагогические проблемы профессионального самоопределения и профориентации» (*область научного исследования*) выбрана тематика «Сопровождение профессионального выбора студентов среднего профессионального образования, высшего образования» (*объект, требует дополнительной коррекции в научном аппарате конкретного исследования*). Далее необходим анализ степени изученности тематики и обзор тем уже защищенных диссертационных исследований.

Приведем примеры возможных формулировок тем при условии, что такие темы еще не встречались в исследованиях последних 5 лет¹:

«Сопровождение профессионального становления квалифицированного рабочего в условиях вариативности траекторий получения профессиональной квалификации», или «Сопровождение профессионального становления специалиста среднего звена в условиях вариативности траекторий получения профессиональной квалификации», или «Сопровождение профессионального становления выпускников (студентов) среднего профессионального образования в условиях вариативности траекторий получения профессиональной квалификации».

Добавление к формулировке темы «на примере....» изменит уровень исследования.

¹ Темы не единственно возможные, разумеется, предлагаются как пример.

Предмет можно сформулировать следующим образом: вариативные траектории получения профессиональной квалификации (можно уточнить формулировку, при этом изменится уровень исследования).

Несмотря на краткость предложенного алгоритма, он подразумевает проведение необходимой серьезной предваряющей исследование работы с учетом научных интересов и профессионального опыта исследователя, степени разработанности потенциальной темы исследования и, что особенно хочется подчеркнуть, реальных современных практических проблем системы профессионального образования.

**Критерии доказательности диссертационных исследований
в области наук об образовании¹**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ДИССЕРТАЦИИ (ВВЕДЕНИЕ)		
Разделы методологического аппарата диссертационного исследования ГОСТ Р 7.0.11–2011 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации» (далее — ГОСТ). (п.5.3.1 ГОСТ «Введение к диссертации»)	Критерии доказательности	Рекомендации
Название темы диссертационного исследования (п. 5.1.2 ГОСТ — «Название диссертации»)	Отражение в названии темы очевидности проблемы	<i>Тема не должна отражать проблему дословно</i>
Актуальность темы исследования (п.5.3.1 ГОСТ)	Обоснование востребованности проблемы в области наук об образовании; обоснование возможности совершенствования образовательной практики (с указанием кон-	<i>Востребованность в науке обосновывается доказательством недостающего знания; совершенствование образовательной практики показывается опосредованно, прямое</i>

¹ Приложение № 1 к постановлению Президиума РАО от «23» марта 2023 г. № 2/1; Рекомендации президиума ВАК при Минобрнауки России от 21.04.2023 № 12/2–разн. «О критериях доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании».

	кретной адресной группы и области возможного применения); обоснование соответствия запросам государства и общества; соответствие государственной образовательной политике и/или её развитию	<i>воздействие на практику возможно в очень редких случаях;</i> <i>соответствие запросам государства и общества может быть представлено через указание на нормативно-правовые акты, федеральные программы и т. п.;</i> <i>рекомендуется (по возможности) дать предложения по совершенствованию действующих или принятию новых нормативно-правовых актов</i>
Степень разработанности темы исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Наличие конструктивно-критического анализа отечественных и зарубежных научных источников, показывающих степень разработанности проблемы в науке, указывающих на то, что не разработано или недостаточно разработано; анализ состояния данной области исследования в педагогической теории и практике; статистические данные, свидетельствующие о востребованности решения проблемы	<i>Рекомендуется провести точный отбор источников, необходимых и достаточных для данной темы диссертационного исследования;</i> <i>целесообразно анализ проводить в соответствии с темой диссертационного исследования;</i> <i>статистические данные не обязательны</i>

Хронологические рамки исследуемого периода (п. 5.3.1 ГОСТ)	Указание анализируемого в диссертационном исследовании временного периода	<i>Необходимо для историко-педагогических, историко-компаративных педагогических исследований</i>
Противоречия (п. 5.3.1 ГОСТ)	Выявление и формулировка противоречий, разрешению которых способствует проведенное исследование	<i>Выявление противоречий осуществляется на основе анализа проблемы в науке и существующей практике</i>
Проблема или исследовательский вопрос (п. 5.3.1 ГОСТ)	Формулировка проблемы исследования содержит вопрос, который разрешается в результате достижения цели и решения всех задач исследования	<i>Проблема исследования может быть сформулирована как часть большой проблемы, которая полностью в рамках данного исследования может быть не разрешена, но разрешение этой конкретной части способствует решению проблемы в целом</i>
Объект исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Соответствие объекта теме, проблеме и рамкам исследования; обозначение области, в которой расположен предмет исследования	<i>Объект исследования должен быть шире предмета исследования</i>
Предмет исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Соответствие предмета исследования теме, проблеме и рамкам исследования; Расположение предмета исследования в области, которая обозначена в качестве объекта	<i>Рекомендуется точно указать предмет исследования, предмет должен быть один</i>

Цель исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Логическая взаимосвязь с проблемой и задачами исследования; ожидаемый конечный результат, на который направлено исследование	<i>Следует учитывать, что цель достигается в результате решения задач</i>
Задачи (п. 5.3.1 ГОСТ)	Взаимосвязь с темой; реализация задач исследования позволяет достичь цели	<i>Формулировки задач (задачи) должны соответствовать оглавлению и содержанию текста диссертации; формулировки задач (задачи) не должны совпадать с целью исследования</i>
Гипотеза (п. 5.3.1 ГОСТ)	Формулировка утверждений, подлежащих проверке; указание на верифицируемость результатов исследования	<i>Логически сформулированное научное предположение, требующее проверки. (Оно не принимается в историко-педагогических, компаративных, историко-компаративных исследованиях)</i>
Научная новизна (п. 5.3.1 ГОСТ)	Новые научные положения, педагогические идеи, концепции, теории, закономерности, принципы, содержание, формы организации, методы; новые средства, технологии достижения цели; новые возможности или ресурсы уже известных стратегий или методик; неизвестные ранее факты и зависимости;	<i>Научная новизна, в основном, должна соответствовать задачам исследования и положениям, выносимым на защиту; критерии новизны могут учитываться не все одновременно</i>

	сопоставление результатов исследования с данными, полученными в рамках других наук (психологии, социологии и др.); сравнение авторских результатов с данными, полученными другими (отечественными и зарубежными) исследователями; сравнение результатов, получаемых в различных условиях	
Теоретическая значимость (п. 5.3.1 ГОСТ)	Наличие результатов, развивающих научно-педагогическое и психологическое знание; соотнесение результатов с частью положений научной новизны	<i>Рекомендуется в реконструированном виде включать в теоретическую значимость часть пунктов научной новизны, которые развивают научное знание в области наук об образовании</i>
Практическая значимость (п. 5.3.1 ГОСТ)	Наличие результатов, прямую или опосредованно влияющих на образовательную практику; корреляция (соотношение) с частью положений научной новизны	<i>Рекомендуется коррелировать с частью пунктов научной новизны, которые развивают практику образования, например, разработка курсов, дисциплин, программ, методических рекомендаций и т. п.; возможно из пунктов новизны вывести предложения для совершенствования образовательной практики</i>

Этапы исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Представление последовательности и логики достижения цели и решения задач исследования	<i>Описывается реальная, а не среднестатистическая последовательность; указываются характеристики деятельности каждого этапа</i>
Методологические основы (п. 5.3.1 ГОСТ)	Включение идей, положений, теорий, концепций отечественных и зарубежных исследователей, показывающие значимые ориентиры и подходы к достижению цели; непротиворечивый перечень базовых основ исследования; соответствие методологических основ содержанию исследования во всех его частях	<i>Раздел ГОСТ сочетается с методами, однако рекомендуется эти части разделить. Рекомендуется включать только те научные подходы и положения, которые применяются на протяжении всего исследования, не противоречивы и принадлежат авторам, которые известны своими глубокими исследованиями</i>
Методы исследования (п.5.3.1 ГОСТ)	Соответствие методов цели и задачам исследования; указание на применение методов, в том числе статистических в той или иной части исследования (при возможности); возможность экспертной оценки применения указанных методов (при возможности); указание на апробацию, доказанную валидность и надежность применяемых диагностических методов; корректность применения методов в отношении субъектов исследования	<i>Раздел ГОСТ сочетается с методологией, однако рекомендуется эти части разделить</i>

Источниковая база (п. 5.3.2. ГОСТ)	Критерий доказательности в историко-педагогических, историко-компаративных пе- дагогических исследованиях	<i>Под источниковой ба- зой понимается указа- ние на архивные источ- ники, исторические нормативные акты и иные исторические материалы, докумен- тацию исследуемых ор- ганизаций, личные ма- териалы изучаемых де- ятелей педагогики</i>
Положения, выно- симые на защиту (п. 5.3.1 ГОСТ)	Логическое соответствие по- ложений, выносимых на за- щиту, цели, задачам исследо- вания; доказательное раскрытие пунктов новизны с использо- ванием результатов опытно- экспериментальной работы (или охвата источниковой ба- зы — в случае историко- педагогических и компаратив- ных исследований)	<i>Рекомендуется не по- вторять пункты науч- ной новизны, а доказа- тельно раскрыть их; на защиту могут быть представлены не все пункты научной новизны</i>
Степень достовер- ности результатов исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Воспроизводимость результа- тов исследования при наличии аналогичных условий; построение выводов на мето- дологических основах и с по- мощью методов, соответству- ющих задачам и цели исследо- вания; подтверждение опытно- экспериментальной работой и/или практикой применения результатов исследования; соответствие критериям эф- фективности (если таковые описаны в исследовании)	<i>Критерии эффектив- ности в данном разделе учитываются не все одновременно, это за- висит от жанра иссле- дования: — историко- педагогические и ком- паративные; — другие</i>

Апробация результатов исследования (п. 5.3.1 ГОСТ)	Указание на обсуждение результатов исследования на научных мероприятиях международного, всероссийского, межрегионального, регионального уровней; в исследованиях с опытно-экспериментальной работой — указание на участие образовательных организаций в апробации результатов исследования	<i>При необходимости (запросе) данный вид апробации подтверждается наличием документации по результатам выступлений (сертификатами выступающего [не участника], публикациями в сборниках трудов конференций, выписками из протоколов и решений заседаний кафедр, лабораторий, ученых советов и т. п). По запросу представляются сведения, подтверждающие участие организации (организаций) в опытно-экспериментальной работе</i>
Соответствие диссертации паспорту научной специальности (п. 5.3.1. ГОСТ)	Соответствие диссертации шифру, наименованию научной специальности и направлению исследования согласно утвержденному Паспорту научной специальности	<i>В данном разделе целесообразно процитировать шифр, наименование специальности, направление исследования согласно действующему нормативно-правовому акту (ВАК)</i>
КРИТЕРИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ		
Описание проверки гипотезы и достижения поставленных задач в корректно организованной опытно-экспериментальной работе	Выбор инструментария исследования, адекватного решаемым задачам; корректное использование методик анализа и интерпретации данных с указанием их научных источников и полное описание «авторских» прие-	<i>При наличии в диссертационном исследовании опытно-экспериментальной работы рекомендуется подробное и тщательное описание всех ее этапов и результатов</i>

	мов исследования; описание констатирующей (диагностической) части опытно-экспериментальной; описание методики (технологии), процесса ее опытной апробации (в экспериментальной выборке); подробное описание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, включая указание на участников работы; применение качественных и количественных методов оценки эффективности опытно-экспериментальной работы; воспроизводимость результатов; корректная оценка достоверности полученных результатов	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ В ДИССЕРТАЦИИ		
Требования к заключению	Критерии оценки заключения	
Краткое, логическое обобщение полученных результатов	Представление решения всех задач, достижения цели, доказательства полученной в результате исследования научной новизны; выводы о подтверждении/опровержения выдвинутой гипотезы и основных положений исследования	
Научное значение. Условия и границы применимости полученных результатов	Описание условий и сферы применения результатов исследования; указание на границы применимости (например, по таким основаниям: сфера применения, возраст, этно-региональные особенности, ресурсы и т. п.); значение для наук об образовании и эффективность применения в образовательной практике	

Перспективы дальнейших исследований	Возможные направления дальнейших исследований, развивающих тематику и результаты диссертационного исследования
СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ДИССЕРТАНТА Библиографические записи, ссылки оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»	
Требования к списку Наличие необходимого количества публикаций по теме исследования; подтверждение публикациями результатов апробации исследования путем обсуждения на научных мероприятиях всероссийского и международного уровней	

Методические рекомендации
«Применение критериев доказательности
диссертационных исследований в области наук об образовании»¹

Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании»² разработаны в целях повышения научного уровня диссертационных исследований в области наук об образовании и ориентированы на сопряжение позиций диссертантов и экспертов всех уровней в отношении методологических и формальных требований к диссертационным исследованиям, поясняют применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании, которые одобрены Советом РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании, утверждены постановлением президиума Российской академии образования от 23.03.2023 № 2/1 и направлены в организации, осуществляющие исследования в области наук об образовании, в форме Рекомендации президиума ВАК при Минобрнауки России от 21.04.2023 № 12/2–разн. «О критериях доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании». При разработке Критериев и Рекомендаций учтены положения ГОСТ Р 7.0.11–2011 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации» (далее — ГОСТ).

Данные Рекомендации призваны оказать методологическую и методическую помощь при подготовке и оформлении диссертаций, не влияя на научное творчество исследователя в плане выбора темы, определения содержания и выводов исследования.

¹ Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании : методические рекомендации / под науч. ред. В. М. Филиппова. — М. : РАО, 2023. — 22 с.

² Рекомендовано Российской академией образования (протокол заседания редакционно-издательского совета РАО от 30.10.2023 № 6).

ЧАСТЬ I. ВВЕДЕНИЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ)

1. Название темы диссертационного исследования

Критерий: отражение в названии темы очевидности проблемы.

Формулировка темы отражает предмет и цель исследования, опосредовано в ней содержится проблема и объект исследования. Типичные проблемы, возникающие при формулировке тем исследования:

— тема не актуальна, не отражает современные запросы науки и образовательной практики;

— тема актуальна, но не очевидна возможность достижения новых результатов;

— отражен узкий вопрос, не требующий исследования в масштабе диссертации;

— формулировка вызывает сомнение относительно соответствия направлениям паспорта заявленной специальности;

— тема ненаучна.

Формулировка темы в целом должна соответствовать предмету и задачам той области исследования, в которой выполняется диссертация. Так, например, в работах *по общей педагогике* целесообразно отразить связь между педагогической (развивающей, учебной, воспитательной) целью и средством ее достижения; в диссертациях *по частным методикам* — связь между предметным содержанием (областью, разделом) и методикой его преподавания; в области *профессионального образования* — общие для профессионального образования проблемы и проблемы подготовки к отдельным профессиям; в названиях диссертаций *по истории педагогики* важно отразить «дефицит» знаний об историческом педагогическом явлении или персоналии, указав хронологические рамки исследования; в работах *по сравнительной педагогике (педагогической компаративистике)* важно указать проблему, решаемую в исследовании, актуальную для страны, нескольких стран или регионов мира.

2. Актуальность темы исследования

Критерии: обоснование востребованности проблемы в области наук об образовании; обоснование возможности совершенствования образовательной практики (с указанием конкретной адресной группы и области возможного применения); обоснование соответствия запросам государства и общества; соответствие государственной образовательной политике и/или её развитию.

Тема должна быть актуальной с двух позиций: развития педагогической науки и решения практических задач образования; может носить фундаментальный характер и быть направлена на разработку и развитие теоретических разделов наук об образовании, или прикладной характер, продолжая фундаментальные исследования и создавая научную основу решения практических задач.

В обосновании актуальности целесообразно указать на соответствие заявленной темы запросам государства и общества.

Для доказательства *актуальности* целесообразно приводить факты, статистику, суждения авторитетных экспертов.

Не следует включать в этот раздел материалы, не имеющие к нему прямого отношения. Так, частыми ошибками является многостраничное разъяснение названия, подробное определение известных терминов, детальное историко-педагогическое освещение проблемы или выводов из отечественного, зарубежного и собственного опыта.

3. Степень разработанности темы исследования

Критерии: наличие конструктивно-критического анализа отечественных и зарубежных научных источников, показывающих степень разработанности проблемы в науке, указывающий на то, что не разработано или недостаточно разработано; анализ состояния данной области исследования в педагогической теории и практике; статистические данные, свидетельствующие о востребованности решения проблемы.

Главная задача данного раздела — показать те научные результаты, которые уже достигнуты в исследуемой области, и выделить те аспекты проблемы, в которых предложенные ранее решения уже не

эффективны, а также вопросы, которые ранее не возникали и/или обусловлены современными вызовами в образовании.

Характеризуя степень разработанности темы, диссертант определяет состав ученых-исследователей в данной области, указывает при возможности научные школы и их лидеров, выдвинувших концептуальные подходы к решению проблем, отмечает специфику этих подходов. Если явно представленных научных школ в этой области нет, то имеет смысл просто упорядочить называемых исследователей по группам, представляющим тот или иной взгляд на проблему. Рекомендуются провести отбор источников, необходимый и достаточный для данной темы диссертационного исследования.

Анализ и обоснование степени разработанности темы диссертационного исследования должны быть полными, должны формировать содержательную картину состояния исследуемой проблемы. Если представляемая диссертантом тема в указанной ее интерпретации не разрабатывалась, то в любом случае нужно указать исследователей, в трудах которых есть предпосылки к постановке и исследованию данной проблемы.

Раздел «Степень научной проработанности темы» завершается сопоставлением ранее полученных результатов с выдвигаемым диссертантом исследовательским вопросом и обоснованием того, что исчерпывающий ответ на поставленный им вопрос в ранее проведенных исследованиях отсутствует.

4. Хронологические рамки исследуемого периода

Критерий: указание анализируемого в диссертационном исследовании временного периода.

Данный раздел особенно важен для историко-педагогических, историко-компаративных педагогических исследований. В нем целесообразно провести подробное разъяснение избранного для исследования исторического периода, пояснить причины выбора данных хронологических рамок.

5. Противоречия

Критерий: выявление и формулировка противоречий, разрешению которых способствует проведенное исследование.

На основании проведенного предварительного анализа могут быть сформулированы *противоречия*, в разрешение которых может внести вклад представляемая диссертация. Иными словами, выявление противоречий осуществляется на основе анализа проблемы в науке и существующей практике. Формулировка противоречия должна вытекать из обоснования актуальности исследования и описания степени разработанности проблемы исследования. Содержательность изложения противоречий обеспечивается корректным показом противоречий в теории, несоответствий в результатах предыдущих исследований, расхождений между теоретическими положениями и экспериментальными данными, отсутствием теоретических знаний, необходимых для решения практических задач, несоответствием результатов образовательного процесса планируемым, согласно известным теоретическим положениям.

При наличии множества противоречий их можно разделить на определенные группы.

Противоречия в сфере образования и педагогике как гуманитарной области — это не жесткое взаимоисключение, а, скорее, несогласованность подходов, позиций, методик, несоответствие принципов, игнорирование различающихся тенденций, стратегий и т. п.

В историко-педагогических и компаративных исследованиях этот раздел обычно отсутствует.

6. Проблема или исследовательский вопрос

Критерий: формулировка проблемы исследования содержит вопрос, который разрешается в результате достижения цели и решения всех задач исследования.

Проведенный анализ состояния исследований в выбранной диссертантом области завершается формулировкой *проблемы исследования*. Существует два способа изложения *проблемы*: 1) указание на

существующее затруднение (даже кризисное явление) в практике и науке; 2) постановка вопроса, не имеющего готового решения.

Проблема может быть сформулирована как часть более крупной проблемы, которая в рамках данного исследования полностью не решается, но решение этой части проблемы способствует в той или иной мере решению проблемы в целом.

Проблема выводится из представления об актуальности исследования и степени разработанности темы, поэтому изложение проблемы должно быть ясным, четким и дающим о ней полное представление.

7. Объект исследования

Критерии: соответствие объекта теме, проблеме и рамкам исследования; обозначение области, в которой расположен предмет исследования.

Объектом диссертационного исследования может быть объект, процесс или явление сферы образования, а также некоторая совокупность научных знаний, объект и процесс сферы наук об образовании.

Объект существует как социально-педагогическая и / или историко-педагогическая реальность. Этим он отличается от предмета исследования, который должен быть выделен исследователем из объекта. Формулировка *объекта* исследования описывает нечто объективно существующее, наблюдаемое, тогда как *предмет* — продукт выделения какой-то стороны, аспекта, функции изучаемого объекта (процесса, явления) и т. п. Следовательно, объект исследования всегда шире предмета исследования.

Направления исследований, представленные в паспортах научных специальностей (ВАК), могут в определенных случаях рассматриваться как потенциальные объекты педагогических исследований.

8. Предмет исследования

Критерии: соответствие предмета исследования теме, проблеме и рамкам исследования; расположение предмета исследования в области, которая обозначена в качестве объекта.

Важно учитывать, что объект выбирается, а предмет формулируется исследователем в рамках избранного объекта. Рекомендуется точно указать предмет исследования, который должен быть единственным. Из множества различных сторон, аспектов, позиций объекта выбирается что-то одно, подлежащее исследованию в данной научной работе.

В качестве результата научного исследования можно рассматривать открытие «нового» предмета в уже, казалось бы, изученном объекте. Это может быть отмечено далее при формулировке новизны исследования.

Предметом исследования в объекте могут быть функции и структура какого-то педагогического процесса, связи между какими-то процессами (межпредметные связи, связи внутри какого-то педагогического комплекса), отношения между структурными компонентами, механизмы функционирования и развития каких-то педагогических систем (подсистем), протекающие в «объекте» процессы и условия, обеспечивающие их успешность.

9. Цель исследования

Критерий: логическая взаимосвязь с темой работы; логическая взаимосвязь с проблемой и задачами исследования; ожидаемый конечный результат, на который направлено исследование.

Цель исследования определяется на основе проблемы (исследовательского вопроса). Цель должна быть четко изложена и связана с темой, задачами исследования, в результате решения которых она достигается. Цель не может дублировать одну из задач.

В кандидатской диссертации целесообразно ставить одну цель.

Цель следует задавать как достижение результата исследования, учитывая, что цель достигается в результате решения задач.

Целью исследования является решение определенной проблемы, что позволит получить новое научное знание или разрешить трудности в педагогической деятельности.

Цель должна быть достижима (не абстрактна), определена операционально и диагностично.

10. Задачи исследования

Критерии: взаимосвязь с темой; реализация задач исследования позволяет достичь цели.

После определения цели исследования формулируются задачи, решение которых приводит к достижению цели. Следует стремиться избегать чрезмерно развернутых формулировок задач, с многочисленными уточнениями и дополнениями.

Задачи, как правило, формулируются в последовательности, отражающей логику (этапы) исследования.

Формулировка задачи должна указывать на предполагаемый результат, поэтому обычно задачи записываются в форме глаголов совершенного вида («что сделать?»): «установить», «выявить», «разработать», «обосновать», «доказать», «создать», «проанализировать», «сравнить», «сопоставить», «провести опытно-экспериментальную проверку», «ввести в научный оборот», «подтвердить», «классифицировать», «охарактеризовать» и т. п. При этом нецелесообразно использовать глаголы, указывающие на личный результат, но не результат исследования: «изучить», «рассмотреть» и т. п.

Анализ первоисточников или уточнение терминов также может быть отдельной задачей исследования, если это имеет существенное значение для достижения исследовательской цели.

Перечень задач — это своего рода план исследования, поэтому оглавление диссертации строится в соответствии с последовательностью задач.

11. Гипотеза

Критерии: формулировка утверждений, подлежащих проверке; указание на верифицируемость результатов исследования.

Гипотеза — это предположение, содержащее предполагаемое решение проблемы, истинность которого подлежит проверке. Гипотеза определяет направления поиска решения проблемы.

Основные требования к гипотезе состоят в том, что она должна быть обоснованной и проверяемой.

Гипотеза сложно формулируется в гуманитарном познании, поэтому она не всегда применяется в педагогических исследованиях. Также гипотеза может быть представлена не во всех типах исследований, например, ее не применяют в историко-педагогических и компаративных исследованиях. Гипотеза необходима в исследованиях, имеющих прикладные результаты, выводы которых проверяются эмпирическим путем.

Гипотеза — проверяемый «выход» исследовательской работы, поэтому в ней нет места абстрактным суждениям.

Гипотеза имеет научную ценность, когда содержит новые, неочевидные предположения, требующие проверки и доказательства.

При подведении итогов исследования необходимо отметить, получено или не получено подтверждение выдвинутой гипотезы. Неподтвержденность гипотезы (полностью или в какой-то ее части) не свидетельствует о недостатках исследования, однако требует глубокого анализа причин и представления обоснованных выводов о том, почему гипотеза не подтвердилась.

12. Научная новизна

Критерии: новые научные положения, педагогические идеи, концепции, теории, закономерности, принципы, содержание, формы организации, методы; новые средства, технологии достижения цели; новые возможности или ресурсы уже известных стратегий или методик; неизвестные ранее факты и зависимости; сопоставление результатов исследования с данными, полученными в рамках других наук (психологии, социологии и др.); сравнение авторских результатов с данными, полученными другими (отечественными и зарубежными) исследователями; сравнение результатов, получаемых в различных условиях.

Указанные выше Критерии новизны применяются не все одновременно.

Новизна рассматривается и обосновывается обычно в двух аспектах: теоретическом и практическом.

Научная новизна является важнейшим основанием для присуждения учёной степени. Научная новизна определяется по наличию в диссертационной работе: нового знания; новой постановки проблемы и новых подходов к ее решению; описания трактовки новых явлений и процессов в сфере образования; анализа и обобщения нового педагогического опыта.

Путь к новизне начинается на этапах обоснования актуальности и степени разработанности темы. Новизна возникает в результате решения поставленных задач, поэтому пункты научной новизны должны соответствовать задачам исследования и положениям, выносимым на защиту, хотя компоновка положений может быть несколько иной, исходя из логики доказательности.

Пункты новизны, как и задачи, требуют точных суждений, конкретной характеристики.

13. Теоретическая значимость

Критерии: наличие результатов, развивающих научно-педагогическое знание; соотнесение результатов с частью положений научной новизны.

Теоретическая значимость — значимость результатов исследования для научного познания, оценка вклада в развитие определенной отрасли наук об образовании. Иными словами, рекомендуется в реконструированном виде включать в теоретическую значимость часть пунктов научной новизны, которые развивают научное знание в области наук об образовании.

В данном разделе указываются вытекающие из новизны выводы, которые направлены не только на решение рассматриваемой проблемы, но и имеют более широкое научное и общенаучное, мировоззренческое значение, признаки фундаментальности. В разделе «Теоретическая значимость» могут быть отмечены как достаточно крупные достижения (создание методологии, нового подхода, теории, концепции, классификации, модели, методики, технологии и мн. др.), так и менее значительные (введение новых иноязычных источников

в научный оборот в России, введение новых имен в науку, уточнение термина и др.).

14. Практическая значимость

Критерии: наличие результатов, напрямую или опосредовано влияющих на образовательную практику; корреляция (соотношение) с частью положений научной новизны.

Практическая значимость исследования определяется наличием результатов новизны, напрямую или опосредовано влияющих на образовательную практику, и означает использование или потенциальную возможность использования этих результатов в образовательной деятельности.

Раздел содержит информацию о разработанных в диссертации прикладных результатах и рекомендациях, которые могут использоваться (и/или уже используются) в образовательном процессе.

Целесообразно указать конкретные названия программ, курсов, рекомендаций, пособий, посредством которых реализуются выводы диссертации.

15. Этапы исследования

Критерий: представление последовательности и логики достижения цели и решения задач исследования.

Этапы отражают логику исследования. Характеристика каждого этапа включает описание решаемых исследовательских задач, применяемых методов исследования, полученных результатов. Как правило, последовательность этапов отражает логику исследовательских процедур.

Последовательность этапов должна соответствовать общим принципам научного познания, предполагающего восхождение: от фактов к их обобщению и построению модели; «от субъективного понятия к объективной истине» (Гегель); от абстрактного к конкретному, от идеи к ее реализации и др.

Последовательная реализация этапов должна приводить к достижению цели исследования. При этом целесообразно наличие воз-

возможности проверки достижения результатов на каждом этапе диссертационного исследования.

16. Методологические основы

Критерии: идеи, положения, теории, концепции отечественных и зарубежных исследователей, показывающие значимые ориентиры и подходы к достижению цели; непротиворечивый перечень базовых основ исследования; соответствие методологических основ содержанию исследования во всех его частях.

Важным для обеспечения достоверности результатов исследования и реализации критериев доказательности является правильный выбор методологических (и теоретических) основ.

В данном разделе должны быть указаны те идеи, положения, теории, концепции отечественных и зарубежных исследователей, представителей научных школ, которые выступили в качестве ориентиров проведенного исследования. Среди авторов указываются известные ученые, создавшие научные концепты, на которые опираются последователи. Нет необходимости перегружать этот раздел ссылками на исследователей, не имеющих прямого отношения к рассматриваемой проблеме.

Говоря о методологических подходах, нецелесообразно ограничиваться их простым перечислением. Рекомендуется раскрыть: 1) какого рода научное знание добывается с помощью того или иного подхода (методологическая функция подхода); 2) какие требования предъявляет данный подход к организации исследования; 3) с помощью каких исследовательских процедур реализуется этот подход. Подход целесообразно представлять «инструментально», т.е. с показом того, как он применялся в исследовании. Рекомендуется включать в раздел только те научные подходы и положения, которые не противоречивы и применяются на протяжении всего исследования.

В раздел обычно включаются идеи и положения научного руководителя/консультанта исследования, представителей той научной школы или научного подразделения, в рамках которых ведется исследование.

В данном разделе задается «теоретическая рамка» исследования.

16. Методы исследования

Критерии: соответствие методов цели и задачам исследования; указание на применение методов, в том числе статистических в той или иной части исследования (при возможности); возможность экспертной оценки применения указанных методов (при возможности); указание на апробацию, доказанную валидность и надежность применяемых диагностических методов; корректность применения методов в отношении субъектов исследования.

Правильный выбор методов, применяемых в исследовании, во многом обеспечивает достоверность его результатов. По возможности целесообразно в данном разделе указать, какие методы применялись при решении той или иной задачи.

Называя известные общенаучные методы исследования, необходимо их конкретизировать. К примеру, такой общенаучный и, по сути, универсальный метод исследования как анализ, имеет различные виды и формы (в зависимости от целей его применения): теоретический, сравнительно-сопоставительный, комплексный, системный, компаративный, факторный, корреляционный, регрессионный, историко-педагогический, историко-компаративный, контент-анализ и др. Целесообразно также показать, как применялись в исследовании и другие теоретические методы: абстрагирование, конкретизация, аналогия, сравнение, моделирование, идеализация, классификация, систематизация. Следует учесть, что в диссертационных исследованиях часто применяются исторический (генетический) и прогностический методы, однако не всегда указываются в данном разделе.

В исследовании, как правило, применяется широкий спектр эмпирических методов (изучение источников, наблюдение, опытно-экспериментальная работа — констатирующий и формирующий варианты, социологические методы — анкетирование, интервьюирование, экспертные оценки и ранжирование, экспертиза, дельфийский метод, мониторинг и др.) Полное описание использованных методов или ссылка на работы, содержащие такое описание, позволяет оце-

нить целесообразность их применения, надежность и достоверность полученных результатов, а также в необходимых случаях воспроизводить схему исследования при проведении аналогичных исследований. Последнее требование важно, поскольку одним из критериев доказательности является повторяемость результатов при создании достаточно близких условий проведения исследований.

Подробно следует описать неизвестные или авторские методы, выбор методологии, процедуру проведения исследования. Многие методы исследований предполагают использование различных статистических данных в качестве доказательной базы. Точное, объективное и полное изложение используемых и обработанных данных позволяет повысить степень достоверности результатов исследования.

Обращаясь к математическим методам, следует понимать различие между математической или статистической обработкой данных и действительно математическими методами — созданием математических моделей изучаемых явлений и процессов. При использовании в исследовании статистических данных и методов математической статистики и статистического анализа необходимо убедиться в том, что выбраны источники статистических данных, надежность которых проверена в ходе предыдущих исследований. В ходе применения методов математической статистики подлежат оценке такие параметры, как: размер выборки в каждой подгруппе исследуемых объектов; средние показатели в каждой подгруппе (или частотность) для каждой категории исследуемых переменных; стандартные отклонения переменных в каждой подгруппе или отклонения показателей подгруппы от показателей всей выборки в целом.

17. Источниковая база

Критерий доказательности в историко-педагогических, историко-компаративных педагогических исследованиях.

Под источниковой базой понимается указание на архивные источники, нормативные акты и иные исторические материалы, документацию исследуемых организаций, личные материалы изучаемых деятелей педагогики.

Данный раздел — при его наличии — обычно включается после раздела «Методы исследования». Это важный раздел в историко-педагогических, историко-компаративных исследованиях, а также в диссертациях, связанных с обобщением и анализом эффективного педагогического опыта.

В такого рода исследованиях одной из задач может выступать введение в научный оборот новых источников по конкретной проблеме.

18. Положения, выносимые на защиту

Критерии: логическое соответствие положений, выносимых на защиту, цели, задачам исследования; доказательное раскрытие пунктов новизны с использованием результатов опытно-экспериментальной работы (или охвата источниковой базы — в случае историко-педагогических и компаративных исследований).

Положения, выносимые на защиту, должны соответствовать задачам и новизне исследования, в совокупности обеспечивать подтверждение достижения цели исследования.

Каждое положение, выносимое на защиту, квалифицируется как конкретный научный результат. Рекомендуется не повторять пункты научной новизны, а доказательно раскрывать их, используя результаты опытно-экспериментальной работы (при ее наличии).

Доказательство положений, вынесенных на защиту, позволяет сделать окончательные выводы по поводу присуждения соискателю ученой степени.

19. Степень достоверности результатов исследования

Критерии: воспроизводимость результатов исследования при наличии аналогичных условий; построение выводов на методологических основах и с помощью методов, соответствующих задачам и цели исследования; подтверждение опытно-экспериментальной работой и/или практикой применения результатов исследования; соответствие критериям эффективности (если таковые описаны в исследовании).

Раскрывая этот пункт, следует помнить, что результаты могут считаться достоверными, если они отвечают Критериям, рассматриваемым в настоящих Рекомендациях, в том числе: описанный в диссертации опыт существует объективно, может быть воспроизведен в своих сущностных характеристиках при указанных в диссертации условиях; выводы построены на изучении научных источников, на научном анализе тщательно отобранных научных публикаций, а также на новых данных, полученных при помощи апробированных технологий и инструментария. Выводы подтверждены опытно-экспериментальной работой (если таковая проводилась) и расширенной практикой применения, доказаны сравнением результатов контрольных и экспериментальных групп; апробированы путем представления экспертному сообществу; получены путем применения выверенных методов исследования; подтверждаются полученными экспертными заключениями и оценками и др. При представлении выводов использован корректный терминологический аппарат.

Критерии доказательности могут учитываться не все одновременно и с учетом характера исследования.

С целью обеспечения объективного представления о результатах исследования целесообразно также отмечать полученные в ходе исследования результаты, которые не в полной мере соответствуют исходным представлениям или не приводят к ожидаемому результату.

20. Апробация результатов исследования

Критерии: указание на обсуждение результатов исследования на научных мероприятиях международного, всероссийского, межрегионального, регионального уровней; в исследованиях с опытно-экспериментальной работой — указание на участие образовательных организаций в апробации результатов исследования.

При раскрытии данного раздела рекомендуется указать научные мероприятия, на которых обсуждались результаты исследования. Если мероприятий много, то можно объединить их в группы: международные, всероссийские, региональные, внутри организаций. Все данные должны быть объективными и, в случае необходимости, под-

тверждаться сертификатом (выступающего, а не участника), публикацией в сборнике трудов, опубликованной программой, повестками и протоколами заседаний (ученого совета, кафедр, лабораторий и т.п.) и др. При проведении экспертизы диссертации (по запросу) могут быть предоставлены сведения, подтверждающие участие организации (организаций) в опытно-экспериментальной работе.

21. Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Критерий: соответствие диссертации шифру, наименованию научной специальности и направлению исследования согласно утвержденному паспорту научной специальности.

В данном разделе коротко записывается фраза о том, что работа соответствует названию и шифру специальности, цитируются соответствующие направления исследований по Паспорту научной специальности (в соответствии с актуальными нормативно-правовыми актами). В случае междисциплинарного исследования необходимо указать эти же данные из соответствующих паспортов научных специальностей.

Следует стремиться точно установить направление по соответствующему паспорту специальности.

В диссертационных советах и в ВАК диссертация в обязательном порядке рассматривается на предмет ее соответствия конкретному направлению паспорта указанной в диссертации научной специальности.

ЧАСТЬ II. КРИТЕРИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ОПИСАНИЕ ПРОВЕРКИ ГИПОТЕЗЫ И ДОСТИЖЕНИЯ ПОСТАВЛЕННЫХ ЗАДАЧ В КОРРЕКТНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Критерии: выбор инструментария исследования, адекватного решаемым задачам; корректное использование методик анализа и интерпретации данных с указанием их научных источников и полное описание «авторских» приемов исследования; описание констатирующей (диагностической) части опытно-экспериментальной работы; описание методики (технологии), процесса ее опытной апробации (в экспериментальной выборке); подробное описание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, включая указание на участников работы; применение качественных и количественных методов оценки эффективности опытно-экспериментальной работы; воспроизводимость результатов; корректная оценка достоверности полученных результатов.

При определении типа исследования решается вопрос о том, требуется или нет в исследовании опытно-экспериментальная работа.

Организация и проведение опытно-экспериментальной работы должны осуществляться с соблюдением этических норм и правил, корректно, удовлетворять ряду критериев, обеспечивающих доказательность опытно-экспериментальной работы. При изложении в диссертационном исследовании опытно-экспериментальной работы рекомендуется подробно и тщательно описать все ее этапы и результаты.

Достоверность оценки результатов опытно-экспериментальной работы обеспечивает соблюдение требований валидности, установление корреляции параметров, единство методик, инструментария и условий при проведении оценивающих процедур, учет суждений экспертов.

Общая схема опытно-экспериментальной апробации, используемые методы сбора и обработки исходной информации должны обеспечивать валидность эксперимента.

При организации опытно-экспериментальной работы создаются контрольные и экспериментальные группы, ведется сбор данных об участниках, подготавливаются организаторы и исполнители опытно-экспериментальной работы.

При описании опытно-экспериментальной работы следует отметить, как учитывалось влияние факторов, которые могут нарушить его валидность, какие меры были предприняты для исключения этого влияния. К данным факторам можно отнести события, происходящие между измерениями в промежутке до и после экспериментального воздействия; естественные изменения испытуемых, являющиеся следствием течения времени; эффект тестирования (тестирование способно оказывать обучающее воздействие, и это будет влиять на результаты повторного измерения помимо экспериментального воздействия); инструментальная погрешность; процедура отбора испытуемых и отсев испытуемых в ходе проводимой работы.

Целесообразно представлять в приложениях к диссертации отзывы членов команды об эксперименте, акты о внедрении, отзывы экспертов о проведенной работе.

Диссертант имеет право высказать предложения относительно практического использования полученных им результатов для образовательных организаций или органов управления образованием, особо выделив условия, при которых внедрение обеспечит требуемый результат.

В зависимости от целей и задач исследования в диссертации может иметь место и описание внедренческого этапа. Обычно подлежащий внедрению материал представляется в виде рекомендаций, в которых в доступной для практиков форме излагаются обоснованные в диссертации выводы. В рекомендациях можно: 1) подробно

представить то, что предлагается внедрять в массовую практику; 2) описать педагогические и иные условия внедрения; 3) показать предполагаемую эффективность по разным параметрам; 4) спрогнозировать отдаленные результаты внедрения и указать на возможные риски в ходе и после внедрения, если таковые могут возникнуть.

Если такой материал имеется в диссертации, то требуется указать уровень внедрения, его масштаб, способы управленческой поддержки данного процесса. Целесообразно, чтобы исследователь реально оценивал свои возможности и точно указал адресата применения наработок.

ЧАСТЬ III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ В ДИССЕРТАЦИИ

Требования: краткое, логическое обобщение полученных результатов, которое включает научное значение работы, условия и границы применимости полученных результатов, перспективы дальнейших исследований.

Критерии: представление решения всех задач, достижения цели, доказательства полученной в результате исследования научной новизны; выводы о подтверждении/опровержении выдвинутой гипотезы и основных положений исследования. Описание условий и сферы применения результатов исследования; указание на границы применимости (например, по таким основаниям: сфера применения, возраст, этнорегиональные особенности, ресурсы и т.п.); значение для наук об образовании и эффективность применения в образовательной практике. Возможные направления дальнейших исследований, развивающих тематику и результаты диссертационного исследования.

Заключение целесообразно построить как представление результатов, полученных при решении указанных задач исследования. Заключение демонстрирует способность диссертанта дать лаконичные и вместе с тем содержательные ответы на вопросы, которые стояли перед исследованием, составляющие суть новизны.

В ЗаклЮчении возможно более подробное представление некоторых положений, которые требуют особого внимания к их доказательности. Недопустима безосновательная «универсализация» и экстраполяция выводов. Результаты исследования должны носить адресный характер. Если специальная работа по «переносу» результатов в другие области не проводилась, то относительно расширения сферы их применения диссертант может лишь высказать свои предположения.

Завершается заключение представлением перспектив исследования в данной области.

ЧАСТЬ IV. СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ДИССЕРТАНТА

Требования к списку: библиографические записи, ссылки оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.100–2018; наличие необходимого количества публикаций по теме исследования; подтверждение публикациями результатов апробации исследования путем обсуждения на научных мероприятиях всероссийского и международного уровней.

Список работ обычно предваряет такая фраза: «Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора». Важно учесть смысл этой фразы. В этот список включаются только те работы, которые действительно подготовлены по теме диссертации. Причем, необходимо соблюсти требования ВАК, предъявляемые к публикациям работ, используемых при защите докторских и кандидатских диссертаций.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Илакавичус Марина Римантасовна,

доктор педагогических наук;

Душкин Антон Сергеевич,

кандидат психологических наук, доцент;

Мещерякова Елена Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор;

Гейжан Наталия Федоровна,

доктор педагогических наук, профессор,

заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

Бородавко Леонид Трофимович,

доктор педагогических наук, доцент,

заслуженный сотрудник органов внутренних дел Российской Федерации;

Ерофеева Мария Александровна,

доктор педагогических наук, профессор;

Ходякова Наталия Владимировна,

доктор педагогических наук, доцент;

Гривенная Елена Николаевна,

доктор педагогических наук, доцент;

Тихомиров Сергей Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник

Редактор *Шереметьева Т. Л.*

Компьютерная верстка *Душкова А. Ю.*

Дизайн обложки *Шеряй А. Н.*

ISBN 978-5-91837-774-1



9 785918 377741 >

EDN DMEEMA



Подписано в печать 30.11.2023. Формат 60x84 ¹/₁₆

Печать цифровая. Объем 29,25 п. л. Тираж 30 экз. Заказ № 78/23

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России

198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1