

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Сухарева Елена Викторовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО -
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОТРУДНИКОВ
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ ИХ
ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
А.В. Вилкова

Великий Новгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	13
1.1 Учебно-профессиональное самоопределение как психолого- педагогическая проблема	13
1.2 Педагогические условия и организационно-педагогические факторы развития мотивации сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности	32
1.3 Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки: организационно-мотивационный аспект	48
Выводы по первой главе	63
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	66
2.1 Анализ опыта и факторов влияния на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их повышения квалификации	66
2.2 Реализация рефлексивной модели педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки	86
2.3 Экспериментальное исследование эффективности педагогической организации учебно-профессионального самоопределения в процессе их первоначальной профессиональной подготовки	105
Выводы по второй главе.....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	126
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	129
ПРИЛОЖЕНИЯ	145

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В условиях введения новых федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов возникает необходимость в модернизации системы профессионального обучения. Решение данной проблемы для специалистов системы органов внутренних дел России (далее ОВД) обусловлено процессом ее реформирования и поиском новых подходов к повышению эффективности деятельности полиции по охране общественного порядка, формированию духовно-нравственной личности сотрудников и обеспечении общественной безопасности в связи с реализацией задач, определенных Федеральными Законами РФ «О полиции» (от 7 февраля 2011г. № 3-ФЗ (в ред. от 03.08.2018г. № 332-ФЗ) и «О службе в органах внутренних дел и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», № 342-ФЗ от 30.11.2011г. (в ред. от 03.08.2018г. № 307-ФЗ). В соответствии с требованиями Закона каждый сотрудник ОВД должен систематически повышать свою квалификацию для качественного выполнения служебных обязанностей. Традиционная организация повышения их квалификации не обеспечивает необходимого уровня подготовленности специалистов. Коренной перестройки требует дополнительное профессиональное образование сотрудников ОВД.

Ключевой задачей профессиональной подготовки сотрудников ОВД, впервые повышающих свою квалификацию, является формирование у них компетенций саморазвития, самоактуализации и самоорганизации для успешной социализации к условиям работы в органах внутренних дел и достижения высокого качества своей профессиональной деятельности. В современной системе повышения квалификации сотрудников ОВД большое

значение имеет компетентностный и обоснованный выбор образовательных технологий профессионального самоопределения в учреждениях повышения квалификации и моделирование процесса их первоначальной профессиональной подготовки. В связи с этим возникает необходимость в проектировании содержания и технологий специально организованного повышения квалификации сотрудников ОВД, направленного на их активную учебную деятельность.

В работах ряда ученых представлены некоторые пути решения вышеперечисленных проблем. Среди них:

- методологический, психологический и социологический аспект учебного самоопределения (О.С. Анисимов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн и др.);
- активизация познавательного интереса слушателей (А.А. Вербицкий, Т.А. Каплунович, А.Г. Прикот, Е.А. Федорова и др.);
- стимулирование профессионального роста сотрудников (С.Г. Вершловский, А.Е. Марон, Н.М. Чегодаев, Р.Х. Шакуров, Р.М. Шерайзина и др.);
- повышение качества профессионального обучения сотрудников ОВД (И.В. Будило, В.Н. Гонтарь, Н.П. Понаморенко, Е.Д. Проценко и др.);
- психология и педагогика обучения будущих специалистов ОВД в вузах (М.В. Батсриков, С.Н. Калейник, С.Г. Сергеева), кроме того научные работы по социальной педагогике, методологии и организации коммуникативной деятельности специалистов ОВД (В.В. Авдеев, М.В. Боев, О.С. Возженникова, С.Е. Кораблев, Н.В. Потлачук, А.В. Почекаева, Е.М. Щеглова и др.).

Изучение теории и практики повышения квалификации специалистов ОВД свидетельствует о наличии противоречий между:

- потребностью современной практики в формировании духовно-нравственной личности будущих профессионалов для службы в полиции и

отсутствием научного обоснования системы специально организованной первоначальной профессиональной подготовки в данном направлении;

- потребностью сотрудников ОВД в практико-ориентированном обучении в институтах и факультетах повышения квалификации и не готовностью преподавателей к педагогической организации учебного процесса, направленного на удовлетворение их запросов и потребностей;

- традиционным подходом к организации учебного процесса и необходимостью его перестройки с целью обеспечения образовательной активности сотрудников ОВД, повышающих свою квалификацию;

- необходимостью реализации идей субъектной педагогики в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД и неразработанностью условий развития их потребностей в самоактуализации профессионального развития при организации учебного самоопределения.

Потребность в разрешении вышеперечисленных противоречий обусловила необходимость решения **научной задачи** – определение и обоснование педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная разработка условий педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Объект исследования: процесс первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

Предмет исследования: условия педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования: педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки предусматривает:

- ценностно-смысловой анализ сотрудниками ОВД учебно-профессионального процесса в соответствии с критерием «учебное самоопределение»;
- вовлечение сотрудников ОВД в экспертно-аналитическую деятельность;
- создание педагогических условий организации учебно-профессионального самоопределения слушателей;
- определение критерия и показателей оценки эффективности учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научных работ с целью уточнения понятия «учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД» в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.
2. Определить и научно обосновать факторы и педагогические условия учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.
3. Реализовать рефлексивную модель педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.
4. Изучить эффективность педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Методологическая основа исследования: синергетический и рефлексивный подходы к организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, позволяющие сконструировать и обосновать процесс педагогической организации их учебно-профессионального самоопределения.

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:** теоретические (анализ, синтез, моделирование,

проектирование); эмпирические (анкетирование, беседа, опрос, контент-анализ практических заданий, рефлексивное наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты и др.).

Теоретическая основа исследования:

- теории мотивации (А.А. Вербицкий, А.И. Гебос, Е.П. Ильин, И.Д. Кожевников, С.П. Крягжде, А.К. Маркова и др.);
- концепции профессионального самоопределения личности (С.А. Воломеев, Ю.А. Захаров, Д. Лякатош, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Р.М. Шерайзина, В.А. Ядов и др.);
- концепции развития личности (Л.И. Божович, Л.П. Буева, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.В. Петровский и др.);
- концепции непрерывного образования человека (М.В. Александрова, С.Г. Вершловский, А.Е. Марон, М.Н. Певзнер и др.);
- теоретические основы профессиональной подготовки и повышения квалификации сотрудников ОВД России (А.А. Базулина, М.В. Быстриков, В.Н. Гонтарь, М.В. Горминский, Т.А. Казарцева, В.Я. Кокоть, А.Б. Маркова и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: Институт – факультет подготовки, переподготовки и повышения квалификации Санкт-Петербургского университета МВД России (Институт – Факультет).

Этапы исследования:

Первый этап (2015-2016 гг.) – анализ научных работ по педагогике и психологии по проблеме диссертации и обобщение результатов.

Второй этап (2016-2018 гг.) – поиск методик, адекватных цели и задачам исследования, их апробация, реализация педагогических условий организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в Институте – Факультете подготовки, переподготовки и повышения квалификации Санкт-Петербургского университета МВД России.

Третий этап (2018-2019 гг.) – обобщение и оформление результатов исследования, подготовка научных статей.

Научная новизна исследования:

- выявлены организационно-педагогические факторы и педагогические условия учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки;
- предложен нетрадиционный подход к организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, предполагающий практико-ориентированную организацию их обучения;
- доказана педагогическая целесообразность применения синергетического и рефлексивного методологических подходов к педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость исследования:

- теория педагогики обогащена введением в научный оборот понятия «учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД», его связей с понятиями «образовательные потребности», «мотивация учебная», «лично-профессиональное самоопределение»;
- дидактика профессионального обучения дополнена разработанной рефлексивной моделью педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки;
- определены и научно обоснованы условия эффективной педагогической организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

Практическая значимость исследования:

- описаны возможности педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в повышении их удовлетворенности качеством организации первоначальной профессиональной подготовки;

– представлена система диагностической деятельности Института – Факультета в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, которая может быть использована различными учреждениями повышения квалификации и переподготовки сотрудников ОВД;

– разработана и успешно апробирована образовательная программа первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, применение которой в различных организациях дополнительного профессионального образования системы МВД будет способствовать повышению эффективности их деятельности.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД: сущность, содержание, структура.*

Учебное самоопределение сотрудников ОВД как мотивационно–ценностное отношение к образовательному процессу предполагает их самостоятельную деятельность в поиске продуктивных способов решения учебно-профессиональных задач, обеспечивающих освоение категориально-понятийного аппарата, теоретико-методологических основ, содержания, методов и способов в контексте развития своей профессиональной деятельности в подразделениях ОВД.

Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД рассматривается как процесс формирования личностного отношения к учебно-профессиональной деятельности и способ их самореализации на основе согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

Готовность сотрудников ОВД к учебно-профессиональному самоопределению включает компоненты: потребностно-мотивационный, операциональный и рефлексивный.

2. Организационно-педагогические факторы учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

К ним отнесены: мотивационный потенциал учебного процесса, включающего цель, содержание, средства и способы организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД; профессионально-критериальный анализ практики и испытываемых в ней затруднений, на основе которых определяются профессиональные запросы и образовательные потребности сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки; укрепление связей результатов учебы в процессе первоначальной профессиональной подготовки с социально-профессиональным статусом сотрудников ОВД; стимулирование сотрудников ОВД к непрерывному образованию посредством использования организационно-мотивационных форм воздействия на их учебно-профессиональное самоопределение в процессе первоначальной профессиональной подготовки и создания условий для индивидуализации работы с сотрудниками ОВД, проявления собственной активности сотрудников ОВД в рефлексивном анализе своего профессионального опыта.

3. Рефлексивная модель педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Рефлексивная модель включает теоретико-методологическую основу, дидактический, организационный и критериально-оценочный блоки.

Теоретико-методологическую основу составляют: концептуальные идеи об учебно-профессиональном самоопределении как организационно-педагогической системе развития мотивации сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки; теория рефлексивной организации образовательного процесса; оптимальное сочетание рефлексивного и синергетического методологических подходов.

Дидактический блок включает: учебно-профессиональное самоопределение, решение учебно-профессиональных задач, рефлексивный анализ учебно-профессиональной деятельности.

Организационный блок предполагает включение базового элемента – рефлексивно-диагностическое сопровождение процесса педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД.

Критериально-оценочный блок определяет критерии и показатели оценки эффективности рефлексивной модели в педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается непротиворечивой теоретико-методологической базой исследования; использованием комплекса методов, соответствующих цели, объекту, предмету, гипотезе исследования, количественным и качественным анализом эффективности реализуемых педагогических условий.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях разного уровня, в том числе международных: III Международная научно-практическая конференция «Дополнительное профессиональное образование: состояние, проблемы, перспективы» (Санкт-Петербург, 2016 г.), Международная научно-практическая конференция «Социально-гуманитарное образование как фактор модернизации государства и общества» (Белгород, 2019 г.), III Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки» (Могилев, Республика Беларусь, 2016 г.); всероссийских: 23 Всероссийская научно-методическая конференция «Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии» (Иркутск, 2018 г.), Всероссийская научно-практическая конференция «Здоровье. Образование. Безопасность» (Санкт-Петербург, 2018 г.). Основные положения исследования докладывались и обсуждались на

заседаниях кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», кафедры педагогики и психологии, кафедры организации работы полиции Санкт-Петербургского университета МВД России.

Структура диссертации: диссертация включает введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1 Учебно-профессиональное самоопределение как психолого-педагогическая проблема

Преобразования в экономической, научно-технической и социальной сферах диктуют новые требования к подготовке высококвалифицированных кадров. Качество подготовки напрямую зависит от организации учебного и профессионального самоопределения обучающихся и специалистов. Проблема организации учебного самоопределения специалистов в современных условиях актуальна, особенно для организаций дополнительного профессионального образования, что требует специальных научных исследований. Процесс учебно-профессионального самоопределения слушателей является актуальным и сложным в педагогической науке и практике. Сложность усиливается еще и тем, что само понятие «самоопределение» является многозначным (личностное, профессиональное, жизненное, семейное, социальное и др.), а также существуют различные подходы к определению данного понятия. Особого внимания в данном контексте заслуживают работы, посвященные решению научной задачи – определение и обоснование условий формирования учебной мотивации. В работах зарубежных и отечественных ученых нашли отражение различные направления исследования процесса мотивации

человека. Однако, с точки зрения Х. Хекхаузена, данная научная область может быть исследована шире и многообразнее [127, с. 12].

На сложность процесса мотивации указывают В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Ю.Н. Кулюткин и др., которые отмечают, что данная проблема связана с разнообразием толкований ее структуры и содержания, а также условий формирования и изучения [9; 23; 80]. В данном контексте Ю.Н. Кулюткин отмечает, что многоуровневая «структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, имеющей различный характер в зависимости от содержания и строения доминирующих мотивов» [80, с. 12].

А.Н. Леонтьев определяет мотивационную сферу человека. Автор характеризует ее как многоуровневую, многовершинную, многокомпонентную, динамическую структуру, включающую «идеалы, интересы, установки, нормы, ценности, потребности, мотивы и др.». Такой подход важен и значим для нашего исследования [86, с. 45].

Интересен тот факт, что во многих работах, в том числе в исследованиях Е.П. Ильина, В.Г. Лежнева, В.П. Симонова и др. дается определение мотивационной сферы человека посредством данных понятий. В своих работах В.Г. Лежнев отмечает, что главным источником активности человека, направленности личности является потребность. Далее автор указывает, что она представляет собой отражение в сознании предмета, удовлетворяющего или устраняющего «нужду как состояние индивида» [83, с. 11]. В данном контексте Е.П. Ильин акцентирует внимание на осознанности личностью чего-нибудь именно в данный момент, при этом переживаемое как состояние потребности и стимулирующее «психическую активность, связанную с целеполаганием» [57, с. 8]. В.П. Симонов развивает данные подходы к определению понятия «потребность», кроме того выделяет потребности в средствах, умениях и знаниях [113].

Анализируя и систематизируя психолого-педагогические исследования,

можно сделать вывод о том, что образовательная потребность – это состояние личности человека, которое характеризует направленность его мышления, воли и чувств на получение образовательных услуг. В данном случае образовательная потребность выступает как предпосылка к развитию познавательного интереса к обучению. Развивая данные идеи, Л.П. Бueva констатирует, что образовательные потребности обращены в будущее и что их роль в проектировании будущей жизнедеятельности новых «форм жизни» высока [29, с.154].

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что под образовательными потребностями личности мы рассматриваем особую группу социальных потребностей современного человека, связанную с оценкой достижений его, признанием, возможностями карьерного роста, самовыражения и желаемого социального статуса.

Для нашего исследования важно определить возможные группы потребностей обучающихся в вузе или в организациях дополнительного профессионального образования. Так, И.Б. Готской выделены три группы потребностей студентов: к первой группе отнесены социально-индивидуальные потребности; ко второй группе – индивидуально-корпоративные потребности; к третьей группе – персонифицированные потребности студентов [47].

При этом важно учесть, что у взрослого человека потребность в знаниях отличается от образовательных потребностей студентов, так как взрослый решает проблемы в своей профессиональной деятельности, а студент – в будущей профессиональной деятельности.

Так, Н.П. Попова объединила профессиональные образовательные запросы педагогов образовательных организаций в три группы. К первой группе автором отнесены потребности, связанные с повышением общекультурного и методологического уровня. Вторая группа – это потребности, связанные с формированием личностных позиций и их

осмыслением. И третья группа связана с потребностями, направленными на удовлетворение потребности профессионального роста [103, с. 92].

Таким образом, можно констатировать, что образовательные потребности – это совокупность социальных потребностей человека, которые могут быть удовлетворены образовательными средствами.

В тоже время потребности составляют основу такого понятия, как мотив. В ряде исследований (Н.А. Бакшеева, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.) мотив рассматривается как жизненная цель, интерес, влечение, желание, идеал, переживание, потребность [14; 23; 90]. Н.А. Бакшеева выделяет в деятельности функции мотивов. К ним она относит такие функции, как «направляющая, ориентировочная, целеобразующая, целемоделирующая, побудительная, когнитивная, организующая, селективная, структурирующая и смыслообразующая» [14, с. 12].

В контексте нашего исследования важен такой вид мотивации, как учебная мотивация. Л.И. Божович рассматривает внутренние и социальные мотивы учебной деятельности [23, с. 174].

При организации образовательного процесса значимую роль в учебной деятельности играют познавательные мотивы. Определим факторы, обеспечивающие развитие этих мотивов. А.К. Марковой выделяет такие факторы как: «содержание учебного материала, стиль педагогической деятельности, организация учебной деятельности» [90, с. 149]. При этом важно определить мотивационную сферу и в целях уточнения сущности понятия «самоопределение».

Данное понятие в психологии и педагогике рассматривается от жизненно важного его понимания до ситуативного. В академическом словаре русского языка самоопределение рассматривается как осознание себя, своих интересов, своего места в жизни. В педагогической литературе самоопределение, в основном, выступает как характеристика отношений к определенным сферам жизнедеятельности.

По мнению С.Л. Рубинштейна, специфику человеческого существования определяют «сознание и действия» [110, с. 260]. Принятие внешней причины и внутренних условий в самоопределении, позволяет его рассматривать как «самодетерминацию».

К.А. Абульханова-Славская основным показателем самоопределения определяет «осознанное стремление занять определенную позицию, т.е. самодетерминация как социальный механизм, позволяющий субъекту активно преломлять действительность» [1, с. 219].

С точки зрения П.Г. Щедровицкого, сущность самоопределения проявляется в умении человека переосмысливать свою деятельность [140]. В. Франк делает акцент на умении находить новые смыслы в конкретном деле. И.С. Кон самоопределение связывает с общением, с людьми и с выполняемой работой [70]. А.Г. Асмолов, характеризуя жизненное самоопределение, определяет в нем такие составляющие, как выбор социальных ролей и выбор самого образа жизни. При этом социальные роли являются механизмом самореализации [11].

Самоопределение личности – сложное понятие, включающее личностное самоопределение, жизненное и профессиональное самоопределение.

Отличие личностного от жизненного самоопределения заключается в создании новых социальных ролей, а не просто в их выполнении. Личностное самоопределение выступает как проявление жизненного самоопределения. Личностное самоопределение – это постоянный процесс создания своей индивидуальности среди окружающих.

А.Г. Асмолов рассматривает самоопределение личности как внутреннюю активность. Автор также отмечает, что самоопределение человека может осуществляться по нескольким типам, а уровни самоопределения могут быть различными. Так может быть, что человек в личной жизни полностью счастлив, сам принимает решения и добивается

результатов, а в профессиональной деятельности полный неудачник [11].

Во многих психолого-педагогических исследованиях, раскрывающих различные аспекты взаимодействия человека и общества, выделяется как основная проблема – проблема самоопределения. Личность и коллектив являются взаимосвязанными категориями. Личность – это часть коллектива и способна к коллективистскому самоопределению, т.е. соотносить ценности группы со своими ценностями. А.В. Петровский, определяет «коллективистское самоопределение» как специально организованную ситуацию группового давления.

Для нас значимо, что самоопределение возможно, как отмечает автор, лишь через некоторые осознаваемые волевые акты по отношению к ценностям, т.е. выделяется некоторый личностный аспект. В этом случае, личностное самоопределение, по мнению А.В. Петровского, является уровнем ценностно-смысловой детерминации [100]. Для понимания сущности данного понятия рассмотрим выводы, сделанные Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь. Авторы выделяют личностный уровень существования в мире смыслов и отмечают: «рассматривая ценности и смыслы как особую форму взаимодействия, можно утверждать, что общество и личность взаимодействуют на уровне смыслов и ценностей. Главную роль в формировании личности следует определить ценностям, а к функциям смысловых образований отнести оценку нравственной стороны деятельности, оценку смыслов деятельности, создание эталона как образа будущего» [54, с. 122].

М.М. Шibaева рассматривает самоопределение личности в культуре, при этом делает акцент «на восприятии человеком себя как личности в рамках социокультурных ценностей, т.е. через ценностно-смысловые основания собственной жизни формируется личностное самоопределение» [137, с. 93]. Смысловое будущее М.М. Бахтин определяет как личностное, ценностно-мотивирующее развитие, «идеальное проецирование себя в

будущем», отмечая, что «именно смысловое будущее является ведущим в личностном самоопределении» [16, с.7].

Вслед за К.А. Альбухановой-Славской, Е.И. Головаха, Е.А. Климовым, самоопределение мы будем рассматривать как процесс определения своего места в жизни человеком, который развивается в ценностно-смысловом и деятельностном аспектах [1; 41; 65].

В контексте нашего исследования необходимо определить самоопределение как процесс.

А.К. Маркова характеризует самоопределение как непрерывный процесс, выделяя его этапы. Первый этап – определение человеком возможностей и собственных особенностей; второй этап – определение ценностей, важных для себя и для социума; третий этап – и выбор критериев оценивания себя, принятие или непринятие себя; четвертый этап – принятие или непринятие себя в соответствии с требуемыми нормами, в соответствии с установленными нормами определение своих качеств; пятый этап – определение собственных целей, планов, задач по развитию необходимых качеств; шестой этап – переоценка показателей и критериев, новое принятие или неприятие себя – «пересамоопределение».

Автор отмечает, что «процесс самоопределения продолжается до тех пор, пока человек что-то меняет в своей жизни – образ жизни, религиозные установки, профессию, круг знакомых и др.» [90, с. 27].

Соотношение видов и этапов самоопределения по А.К. Марковой представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика процесса самоопределения (по А. К. Марковой)

Этапы самоопределения	Возраст их появления	Сферы жизнедеятельности	Качества и способности, которые человек в себе оценивает (какой я есть)	Нормы, критерии, с которыми человек себя сопоставляет с другими, относительно которых он самоопределяется (что нужно для социума)
Виды самоопределения				
Жизненное самоопределение	Начинается с первых дней жизни и постепенно включает все новые линии	Вся жизнедеятельность человека. Я как человек	Способность к жизнедеятельности, жизнеспособности	
Личностное самоопределение	Старший дошкольный возраст, рубеж подросткового и старшего подросткового возраста	Я как личность	Готовность к саморазвитию	Требования к личности в среде человека
Социальное самоопределение	С подросткового возраста	Разные сферы социальной деятельности. Взаимодействие с другими людьми. Я как человек определенного социального круга	Социальная ответственность	Требования определенного социального круга
Профессиональное самоопределение	Дошкольный возраст, старший школьный возраст, в течение профессиональной жизни	Я как профессионал	Способность развиваться средствами профессии и развивать профессию, работоспособность	Требования профессии
Индивидуальное самоопределение	Дошкольный возраст, в течение всей жизни	Я как осознанная индивидуальность	Индивидуальность как цельная уникальность	Требования к индивидуальности

В нашем диссертационном исследовании мы определяем понятие «учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД». В этих целях вначале раскроем сущность понятия «профессиональное самоопределение».

В научно-педагогической литературе С.М. Вишняковой, Л.М. Корнозовой и др. выделяется два подхода к определению данного понятия [35; 62].

Первый подход основан на учете возраста слушателей. В данном контексте профессиональное самоопределение рассматривается как выбор профессии выпускниками школы. На наш взгляд, это не совсем объективно отражает реальную ситуацию, так как проблема выбора профессии может решаться человеком на протяжении всей жизни. Другой подход рассматривает профессиональное самоопределение на этапе формирования компетенций профессиональных и не только в процессе выбора профессии.

Изучение научно-педагогических исследований свидетельствуют, что с 1990 года стали системно употреблять понятие «профессиональное самоопределение». До этой чашки пользовались понятиями «профессиональный интерес», «профессиональное намерение», «профессиональная направленность». Понятие «профессиональное самоопределение» определяется как самостоятельный выбор профессии.

Мы считаем, что профессиональное самоопределение следует рассматривать как системную работу по оказанию помощи человеку в формировании интересов, намерений, профессиональных направленности и др. В данном процессе определяющими являются планы, интересы и потребности личности.

В энциклопедии профессионального образования профессиональное самоопределение определяется как «процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, что позволяет подготовить обучающегося к смене профессии, к профессиональной деятельности и адаптации к жизни в условиях рынка [144,

т. 2, с. 43].

Профессиональное самоопределение, по утверждению П.А. Шавира, длительный процесс, завершающийся в том случае, когда у человека сформировано положительное отношение к себе как к субъекту деятельности профессиональной [132].

Д. Сьюпер обращает внимание на то, что профессиональное самоопределение необходимо рассматривать во взаимосвязи с жизненным и личностным самоопределением. И определяет профессиональное самоопределение и профессиональную карьеру как синонимичные понятия [116].

Нам близок подход к пониманию профессионального самоопределения Е.А. Климова, который определяет его как проявление субъектности человека в деятельности и рассматривает на двух уровнях: гностическом (перестройка сознания и самосознания) и практическом (реальные изменения в жизни человека) [65].

Все, проанализированные нами определения профессионального самоопределения, естественно, имеют некоторые различия, но можно выделить и ряд общих характеристик: целью профессионального обучения является определение человеком своей роли в деятельности профессиональной, являясь объектом и субъектом профессионального самоопределения; самоопределение профессиональное является одним из компонентов развития обучающегося, зависящего от их самосознания. Итак, профессиональное самоопределение – осознанный и самостоятельный выбор всей жизнедеятельности и профессии.

Личностное самоопределение шире профессионального. Личностное самоопределение – это сознательное выявление и утверждение собственной позиции в социуме, а профессиональное самоопределение начинается от осознания ценности общественно-полезного труда и включает общую социально-экономическую ориентацию в мире профессий, а также выбор и осознание направления подготовки профессиональной, согласование и

выделение профессиональной цели, планирование жизнедеятельности.

Этапы профессионального самоопределения зависят от социальных условий и особенностей развития личности. В дошкольном возрасте – это детская игра, когда ребёнок примеряет на себя разные роли и проигрывает элементы профессионального поведения. В подростковом возрасте школьник уже «примеряет на себя» разные профессии, соотносит со своими желаниями, возможностями, способностями. На следующем этапе, предварительном выборе профессии, происходит сортировка разных видов деятельности, оценка и согласование их с интересами, способностями, системой ценностей. Далее выбор профессии, анализ своей деятельности, определение направлений профессионального роста и построения карьеры.

А.Г. Асмолов выделил типы профессионального самоопределения, начиная от конкретной трудовой функции и до высшего уровня профессионального самоопределения – личностного [11].

Нам близка идея Н.С. Пряжникова о том, что профессиональное самоопределение – это процесс определения личностных смыслов в процессе самоопределения и в профессиональной деятельности» [109, с. 22].

Профессиональное самоопределение Е.А. Климов определяет как многомерный процесс [65, с.18]. И. С. Кон, развивая эту идею, рассматривает профессиональное самоопределение как поэтапный процесс, когда человек принимает решение по определению равновесия между своими интересами, склонностями и потребностями рынка труда. Таким образом, общество формулирует перед личностью задачи, решение которых возможно в течение определенного периода времени [70, с. 37].

Позиция Р.М. Шерайзиной состоит в представлении профессионального становления, прежде всего, как социального самоопределения, которое представляет человека как социального субъекта. А психолого-педагогическое самоопределение автор характеризует как проектирование своей собственной системы педагогической деятельности и формирование личностно-профессиональных качеств как субъекта данной

деятельности [114].

Рассмотрим различные подходы к типологизации профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение Н.С. Пряжников определяет как непрерывный процесс, включающий самоопределение в профессии, самоопределение в специальности, самоопределение в конкретной трудовой деятельности. «Все это, отмечает автор, предопределяет жизненное самоопределение и самоопределение в культуре, а затем и выход на «социальное развитие, рассматривая его как самый высокий уровень самоопределения личностного» [109, с.23].

Н.Н. Никитина в качестве критерия определяет «целостность личности и ее жизнедеятельности» [95, с. 54]. Автор самоопределение определяет как обеспечение готовности личности к самореализации и самоосуществлению. К структурным элементам личностного самоопределения Н.Н. Никитина относит: нравственное самоопределение, эстетическое самоопределение, гражданское самоопределение, жизненное самоопределение и др., а «культуру профессионально-личностного самоопределения» определяет как «сложное непрерывное образование». Структурно-содержательными компонентами профессионально-личностного самоопределения, с точки зрения автора, являются: целевой (жизненные и профессиональные цели, позитивные «смысложизненные ориентации»); мотивационно-ценностный (ценностные ориентации, установки и позиции, потребности и интересы); информационный (способы психотехники и самоопределения, профессиональные цели); инструментальный (приемы и способы саморазвития, психотехники «самоопределения»); конструктивный (способы принятия решений в жизненных и профессиональных ситуациях, планирование жизнедеятельности); рефлексивный (профессиональное самосознание, умение осуществлять осознанный выбор, владение оценочной и аналитической деятельностью) [95, с. 55-56].

Е.А. Климов выделяет следующие стадии профессионального самоопределения:

- пред-игры (освоение основных функций речи, поведения, движения) – от 0 до 3 лет;
- игры (знакомство с конкретными профессиями, овладение основными жизненными правилами) – 3-6(8) лет;
- учебная деятельность (развитие самоконтроля, анализа, планирования и др.) – 6(8)-11 (12) лет;
- оптации (подготовка к труду, планирование и выбор профессии) – 11-18 лет;
- профессиональная подготовка (освоение основных профессиональных характеристик) – 15-23 года;
- профессиональное развитие (вхождение в профессию, профессиональное развитие) – от 16 лет и до выхода на пенсию [65].

Профессиональное становление В.А. Бодров рассматривает, уточняя периодизацию Е.А. Климова. Стадию профессиональной подготовки автор делит на стадии: профессионального обучения; профессиональной адаптации; профессионализации [21].

Пять основных этапов выделяет Д. Сьюпер: «формирование способностей и интересов (до 14 лет); проверка своих способностей (до 25 лет); профессиональное образование и закрепление своих позиций (до 44 лет); становление положения в профессии (до 64 лет); снижение активности профессиональной (после 65 лет)» [116,с.24].

Каждый этап характеризуется конкретной ситуацией, специфическими затруднениями, что учитывается и соответствует определенному уровню развития.

Совокупность внутренних и внешних условий характеризует конкретную ситуацию профессионального самоопределения на определенном этапе.

Уровень осознания и сформированности своих потребностей и

мотивов, особенности ценностно-смысловой сферы человека, опыт, умения, знания и навыки – все это относится к внутренним условиям.

А профессиональные требования к человеку, содержание и условия учебно-профессиональной деятельности, условия жизни и быта, взаимоотношения в социуме относятся к внешним условиям.

Ситуации, препятствующие профессиональному самоопределению и требующие для своего разрешения изменений деятельности или системы смыслов и ценностей, затруднения и риски – затруднения и риски в данном процессе. Потребность в дополнительном профессиональном образовании и консультировании актуализируют профессиональную деятельность.

Сущность понятия «профессиональное самоопределение сотрудника ОВД» раскрывается в его деятельности как субъекта профессиональной деятельности в учреждениях органов внутренних дел. В тоже время содержание его деятельности направлено на осознание себя сотрудником ОВД, а также желаемого профессионального будущего, проектирование своих качеств и своего места в профессиональных отношениях в подразделениях ОВД.

Необходимо отметить особую важность рефлексивного подхода Л.М. Карнозовой к процессу профессионального самоопределения сотрудников ОВД, акцентирующей внимание на значимости проблематизации в самоопределении, а также «субъектирующей рефлексии формирования замыслов последующей деятельности» [62, с. 77].

Структуру «профессиональной перспективы человека» предлагают Е.А. Климов и Н.С. Пряжников [65; 108], содержащую этапы от осознанности ценностей общественно-полезного труда и значимости первоначальной профессиональной подготовки до определения приоритетов в труде в контексте конкретной социально-экономической ситуации в обществе и прогноза ее изменения. Между этими крайними этапами происходит общая ориентировка в мире профессий, определение профессиональных целей, знакомство с учебными заведениями, местами

трудоустройства и др.

Учитывая различные подходы к самоопределению, представленные Л.П. Ореховой, мы рассматриваем профессиональное самоопределение как рефлексивный процесс, учитывающий особенности профессиональной деятельности сотрудников ОВД, включающий проблематизацию и рефлексию собственных ценностей в профессиональной деятельности сотрудников ОВД [96].

Обобщая вышеизложенное о ведущих характеристиках профессионального самоопределения, необходимо учесть, что профессиональное самоопределение является одним из важнейших компонентов личностного самоопределения. Данное обстоятельство важно учитывать при анализе деятельности сотрудника ОВД, так как профессиональные его характеристики и личностные взаимосвязаны и дополняют друг друга. Таким образом, профессиональное самоопределение обеспечивает личностное развитие сотрудника ОВД. В тоже время, профессиональная подготовка специалистов ОВД, как отмечает Л.П. Орехова, «часто не затрагивает проблему его профессионально-личностного самоопределения, хотя должна стать основой в его адаптации к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности сотрудника ОВД» [96, с. 52].

В контексте нашего исследования значима точка зрения Л.А. Чистяковой о принятия решений как основе ценностно-смыслового самоопределения [131]. Автор рассматривает ценностно-смысловое самоопределение не только как необходимое условие, но и как результат профессиональной деятельности и процесса формирования профессиональных ценностей. Ценностно-смысловое самоопределение определяется как самостоятельный поиск, принятие, продуктивное использование способов и средств решения профессиональных проблем, направленных на развитие сотрудников ОВД и их самореализацию профессиональную. Как элемент профессиональной деятельности ценностно-

смысловое самоопределение рассматривает Л.А. Чистякова. В качестве результата исследования Л.А. Чистяковой выступает выделение двух направлений развития профессионального мышления. Первый – характеризует осмысление собственной профессиональной позиции и ценностно-смыслового самоопределения, а второй – владение технологией рефлексивной деятельности [131].

Представление в виде дроби профессионального самоопределения позволяет представить алгоритм его: в знаменателе – оценка возможностей, способностей, субъективных качеств, в числителе – собственная деятельность в соответствии с нормами и критериями профессиональными. Непрерывность процесса связана с изменениями условий внешних, ценностей, критериев таким образом, что происходит повторение всего цикла – пересаммоопределение.

Мы считаем, что данная технология может использоваться при характеристике самоопределения учебно-профессионального сотрудников ОВД в период их первоначальной профессиональной подготовки.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД учебно-профессиональное самоопределение есть непрерывный процесс, включающий при смене их деятельности согласование социальных и личностных компонентов.

Таким образом, учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД – процесс сложный, который требует согласования как личностных, так и социальных компонентов развития в процессе смены деятельности на протяжении всего жизненного пути человека.

Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД нами рассматривается с учетом их ценностного и смыслового отношения к первоначальной профессиональной подготовке, направленной на профессиональное развитие сотрудников ОВД и их самореализацию. Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД, с одной

стороны, это выбор самостоятельный обоснованных способов решения учебных задач, во-вторых – самоопределение к ситуационным и функциональным требованиям. Учебно-профессиональное самоопределение – это непрерывный процесс соотношения себя с требованиями профессиональными и себя – в контексте постоянных изменений.

Для исследования нашего важно определить, как диагностировать сформированность уровней самоопределения и как можно влиять на данный процесс.

Решая эту задачу, Н.С. Пряжников, предлагает определять зависимость профессионального самоопределения от образования и возраста человека, что характеризует этапы профессионального развития [109, с. 38] и уровни развития учебно-профессионального самоопределения.

Таким образом, учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД как взрослых характеризуется поиском новых личностных смыслов в своей профессиональной деятельности.

Для нашего исследования интересен подход Д.А. Леонтьева и Е.В. Шелобановой к определению сущностных характеристик профессионального специального самоопределения. Авторы определяют методы исследования учебно-профессионального самоопределения на основе: возможности предоставления субъекту выбора (простой; личностный; смысловой) и определения критерия сравнения [85]. Авторы полагают, что возможность построения вариантов карьеры профессиональной опирается на деятельность конструктивно-познавательную. В качестве инструмента «тренировки» выбрана «психобиографическая компьютерная программа «LifelineR» (исследовательско-психотехническая процедура каузометрии (компьютерная версия), основанная на концепции причинно-следственной связи), задача которой обеспечение для пользователя возможности анализа и построения объективной картины своего жизненного пути» [85, с 30].

В овладении сотрудниками ОВД технологией учебно-

профессионального самоопределения помогает каталог стажерской работы, программа учебно-профессионального самоопределения.

Особое значение для нашего исследования имеет авторское определение уровней самоопределения, предложенное О.С. Анисимовым. В качестве основного критерия самоопределения автор определяет целеполагание и определяет его типы: индивидуальный, социальный и личностный [5, с. 345].

«Личностный тип самоопределения – критическая оценка цели и обоснованные предложения по ее корректировке; индивидуальный тип самоопределения связан с удовлетворением индивидуальных собственных ожиданий и потребностей субъекта, что, оказывает влияние на определение целей; социальный тип – ориентирует на использование и понимание норм деятельности, которые часто задаются извне и формируют представление, их принятие безусловное «как индивидуально значимых»» [5, с. 346].

Вслед за А.К. Марковой, А.Б. Трофимовым, Р.М. Шерайзиной рассмотрим факторы, влияющие на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в ходе их первоначальной подготовки. Первый фактор – поддержка педагогическая в учебном процессе учебно-профессионального самоопределения, которая способствует самоутверждению слушателей в профессиональной деятельности, самоактуализации и саморазвитию личностных качеств и свойств, реализации их индивидуальных склонностей и способностей [90; 119; 133].

Кроме того, А. К. Маркова определяет как важный фактор – уровень их потребности в учебно-профессиональном самоопределении, который зависит как от системы отношений, от внешней среды, в которой находится человек, а также от личностной зрелости человека. Как фактор, влияющий на учебно-профессиональное самоопределение, можно рассматривать сформированность способностей к общей социализации и самоанализу [90, с. 298].

Социально-образовательные факторы в учебно-профессиональном

самоопределении выделяет в своих исследованиях Р.М. Шерайзина. Для нашего исследования важно, что на профессиональное самоопределение оказывает влияние представление о престижности труда; признание выбранной сферы деятельности значимой в развитии своего региона и всей страны; развитие профессиональной культуры и профессиональной этики; обеспечение условий для личностного и профессионального развития и саморазвития [133, с. 278].

Рассматривая ситуацию учебно-профессионального самоопределения сотрудника ОВД как сложноорганизованную систему, можно выделить факторы на нее влияющие. О.И. Копытина к ним относит: склонности, способности и возможности человека; уровень притязаний и информированность о содержании профессиональной деятельности сотрудников ОВД; позиция близкого окружения; наличие личного профессионального плана (профессиональных перспектив) [72].

По мнению Л.М. Карнозовой, необходимо формировать культуру учебно-профессионального самоопределения. Для этого нужны специальные технологии обучения слушателей. Такой практикой может стать «организационно-деятельностная игра, обеспечивающая выход в рефлексивное пространство, где осуществляется процесс проблематизации и выделения проблемы как мысленно-зафиксированного основания затруднений и разрывов в деятельности» [62, с. 76].

Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД является элементом их самоопределения профессионального, то есть элементом самоопределения. Данный процесс временных границ не имеет, актуализируется под влиянием особенностей профессиональной деятельности и условий. Большое влияние на процесс учебно-профессионального самоопределения оказывает как изменение личностных ценностно-смысловых ориентаций, так и вмешательство извне. По этим причинам уровень «проблемности» учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД повышается. Учебно-профессиональное

самоопределение сотрудников ОВД характеризуется спецификой профессионального содержания конкретной профессиональной ситуации, особенностями встречаемых затруднений, а также осознания уровня своего роста профессионального.

В тоже время необходимо отметить что, несмотря на значимость самоопределения учебно-профессионального, оно недостаточно разработано, в частности по отношению к сотрудникам ОВД. В следующем параграфе будут рассмотрены педагогические условия и организационно-педагогические аспекты данной проблемы.

1.2 Педагогические условия и организационно-педагогические факторы развития мотивации сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности

В данном параграфе исследуются особенности мотивации сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности, анализируются подходы к мотивации сотрудников ОВД в процессе их дополнительного профессионального образования.

Различные подходы к развитию мотивации в учебно-профессиональной деятельности взрослых исследуются А.И. Ботовым С.Г. Вершловским, Г.А. Казарцевой, Ю.Н. Кулюткиным, А.К. Марковой, В.А. Ноголевич, А.Б. Трофимов и др., которые определяют факторы развития познавательной и профессиональной мотивации взрослых, в том числе сотрудников ОВД, выделяют критерии и показатели оценки уровня ее сформированности, представляют методологические подходы к их развитию. В данном контексте раскрыты особенности выбора содержания и образовательных технологий в

соответствии с индивидуальными психолого-педагогическими характеристиками сотрудников ОВД и др. Особое внимание уделяется оценке влияния познавательных мотивов и профессиональных интересов сотрудников ОВД на результативность обучения, определяется структура мотивов. Важно отметить, что профессиональные интересы и познавательные мотивы характеризуются как взаимоисключающие или как рядоположенные [27; 33; 60; 80; 90; 118; 119].

Исследование процесса мотивации учебной деятельности сотрудников ОВД рядом авторов позволяют выделить разные мотивы в повышении квалификации. Среди них: интерес к общению, общественная значимость профессии и др. К основным учебным мотивам сотрудников ОВД относятся «личностный престиж» и «профессиональные мотивы», а к менее значимым – познавательные.

К факторам формирования у сотрудников ОВД положительных мотивов к учению относятся: эмоциональность; осознание целей обучения; осознание значения учебных модулей; определение перспектив развития; профессиональная направленность; анализ практических ситуаций в учебной деятельности; развитие познавательного интереса и любознательности [24].

В.А. Якунин [147] считает, что на мотивацию положительно влияет грамотное определение целей учебного процесса, включая цели обучения и учения. При этом цели учения определяются средой внешней, на основе общественных запросов и ценностей, а цели обучения определяются индивидуальными потребностями.

Различия мотивации к учебной деятельности проявляются в отношении к учебному модулю. Это обусловливается направленностью учебного модуля на профессиональную деятельность; интересом к определенной образовательной области и к учебному процессу как ее элементу; удовлетворенностью качеством преподавания и учебным процессом, трудностями в овладении знаниями; взаимодействием между слушателем и преподавателем. В процессе повышения квалификации бывают разные

мотиваторы сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности. В целях выявления мотивов сотрудников ОВД к дополнительному профессиональному образованию важно определить для каждого из них значимость каждого компонента.

В современном обществе особое внимание педагогов и психологов уделяется мотивации учения сотрудников ОВД, обеспечению их успешности в овладении ими необходимыми компетенциями. В исследовании С.Е. Борисова констатируется, что позитивная мотивация слушателей среднего уровня способностей часто является компенсирующим фактором, а при высоком уровне способностей отсутствие учебной мотивации не способствует достижению высоких учебных результатов [24].

Необходимо отметить, что мотивация к учебной деятельности у сотрудников ОВД имеет отличительные особенности. У них, как у взрослых, ослабевает мотивация к обучению. С.Д. Неверкович отмечает, что организация обучения взрослого человека будет успешной, если образовательные технологии способствуют повышению активности в обучении, так как мотивация взаимно связана с потребностями человека, связанными с решением своих жизненных проблем в процессе учебной деятельности [94].

К мотивационным факторам повышения квалификации сотрудников ОВД, с точки зрения И.В. Горминского, можно отнести удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, положительную оценку другими результатов деятельности, открытость [44].

В данном случае особенно значимо развитие личности сотрудников ОВД, их желание расширить свой кругозор, повысить эрудицию. В процессе повышения квалификации важное значение имеет возможность самореализоваться в учебно-профессиональном плане с учетом своего возраста и образования.

В процессе повышения квалификации сотрудников ОВД, как взрослых, важно учитывать специфику их мотивационной сферы.

К особенностям дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД можно отнести их некоторый негативный опыт профессиональной деятельности в органах ОВД, большинство из них испытывали определенные трудности при применении профессиональных знаний и умений на практике. Все это требует, по мнению В.Н. Гонтаря, такой организации учебного процесса, в ходе которого формировались бы компетенции, позволяющие решать как проблемы личностного, так и учебно-профессионального самоопределения [43]. В системе повышения квалификации важно создавать условия как для социального взаимодействия, так и для профессионального.

В процессе профессионального обучения сотрудники ОВД смотивированы на снятие в ходе обучения тех трудностей, с которыми они встречаются на практике. В данном контексте очень важно, чтобы слушатели избирательно реагировали на полученную информацию и осваивали ту информацию, которая для них личностно значима и актуальна. В связи с этим особое значение имеет дифференциация процесса обучения.

Учебная мотивация сотрудников ОВД, как внешняя, так и внутренняя, рассматривается в исследовании А.А. Базулиной, которая связывает внешнюю учебную мотивацию с объективными обстоятельствами, но не с личными интересами. В тоже время внутренняя мотивация зависит от потребностей учебно-профессиональной деятельности и познавательных потребностей самореализации. В процессе повышения квалификации сотрудников ОВД учет внешней и внутренней мотивации, с точки зрения А.А. Базулиной, предполагает выделение прагматических, профессиональных, принудительных мотивов самореализации [13]. Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить значимость учета различных ориентаций сотрудников ОВД при организации учебного процесса, определении факторов, влияющих на их мотивацию к учебной деятельности.

Так, И.В. Горминский, отмечает значимость выбора содержания обучения в целях развития мотивации сотрудников ОВД к их повышению

квалификации [44]. Автор выделяет три плоскости содержания. Прежде всего, содержание является системой, реализующей задачи государства и общества определенного направления, конкретизируемой в целях и задачах обучения и воспитания. С точки зрения И.В. Горминского, учебные планы и программы определяют содержание требований к сотруднику ОВД.

Таким образом, первая плоскость связана с государственными образовательными стандартами для соответствующего уровня профессионального образования, вторая – с профессиональными стандартами, квалификационными характеристиками, третья – с предметными квалификационными характеристиками, программами модулей.

Главной характеристикой содержания образования являются его связи с формами и технологиями обучения.

Особое значение при проектировании содержания обучения сотрудников ОВД имеет определение объема прикладных профессиональных знаний и практических навыков, умений для качественного выполнения своих функциональных обязанностей [44].

Основу новых концепций подготовки и повышения квалификации сотрудников ОВД (А.М. Ботов, В.Л. Зырянов, А.Б. Маркова, Л.П. Орехова и др.) [27; 56; 88; 96] составляет ориентированность учебного процесса на формирование новых компетенций сотрудников ОВД, обеспечивающих моделирование индивидуального маршрута личностно-профессионального развития.

П.Г. Щедровицкий считает, что «оценка деятельности как «квалификационной» или «неквалификационной» связывается с сравнением результата и цели. Альтернатива связана с необходимостью при оценке учитывать и процесс развития деятельности». Для нашего исследования важна точка зрения П.Г. Щедровицкого о том, что проекты и планы развития деятельности связаны с зоной ближайшего развития, а квалификация

определяется «как надстройка над деятельностью, ее рефлексивное обеспечение» [140, с. 38].

Вслед за Н.С. Пряжниковым, мы учитываем в диссертационном исследовании саморазвивающие и развивающие учебные процессы в дополнительном профессиональном образовании ОВД. Так, в организации учебного процесса необходимо создать условия, чтобы обучающийся управлял своим развитием, а преподаватель создавал атмосферу для его самоуправления и самореализации [109].

В отличие от традиционной организации системы профессионального обучения ряд авторов особое внимание уделяют проектированию индивидуальной системы профессиональных моделей сотрудников ОВД, их вовлечению в решение различных практических ситуаций в образовательном процессе. Именно поэтому данный подход Ю.В. Громыко и Я.А. Пономарев и называют личностно-ориентированным [10;101].

Для нас важна точка зрения П.Г. Щедровицкого, который считает, что, оценивая квалификацию человека, мы должны учитывать уровень «развития рефлексивной надстройки над практической деятельностью, а не только уровень сформированности научных и предметных педагогических знаний. В связи с этим повышение квалификации специалиста носит как личностно-ориентированный, так и профессионально-ориентированный характер» [140, с. 37].

В контексте нашего диссертационного исследования важна точка зрения Р.М. Шерайзиной, Т.А. Каплунович, О.О. Орлова и Н.Д. Иванова, которые рассматривают личностно-ориентированное обучение, прежде всего, как обращение к личности и индивидуальности слушателя, «к ее вовлеченности в полноценное проживание в профессионально-образовательных ситуациях» [136, с. 31]. В связи с этим важно учесть точку зрения Э.Н. Гусинского, который связывает в логике личностно-ориентированной парадигмы образования повышение квалификации с личностным ростом слушателя [49].

В основу диссертации положены принципы организации образовательного процесса в парадигме самоорганизации, на которые указывают Р.М. Шерайзина и Т.А. Каплунович. Авторами отнесены к ведущим принципам: принцип субъектности (требования к формированию роли слушателя и целей обучения; субъектная значимость организации учебного и профессионального процесса; учет особенностей образовательных технологий проектирования учебной деятельности каждым слушателем; основным объектом педагогического управления является самоопределение сотрудников ОВД в процессе повышения их квалификации [135, с.75-76].

Большое значение авторами уделяется процессу включения слушателей в процесс «понимания смысла осуществляемых «извне» учебных воздействий, диалога с самим собой, субъектную организацию деятельности. Деятельностный контекст субъектной позиции заключается в умении ориентироваться в условиях имеющихся образовательных возможностей, выявлять актуальные для своей деятельности учебные задачи, а также находить варианты их решения и условия, достигать конечного результата, его анализировать и на их основе проектировать для себя актуальные образовательные задачи» [135, с.72]. Реализация принципа субъектности, по мнению Р.М. Шерайзиной, требует введения рефлексивного звена в учебный процесс повышения квалификации. При этом слушатель соотносит свои учебную деятельность как с нормативно-правовыми требованиями деятельности, так и с собственными возможностями, ценностями и целями и [134, с. 59].

Технология и содержание повышения квалификации определяется в исследованиях Т.А. Каплунович, А.А. Базулиной, включающие следующие действия: «поиск смысла собственной педагогической деятельности; персонификация содержания, субъективность педагогической культуры; осмысление образовательных технологий» [13, с. 34].

Интересен тот факт, что при выборе содержания и технологий обучения, как отмечают авторы, большое значение имеет реализация принципа вариативной организации профессионального обучения в осуществлении целей и опоре на ценности процесса развития компетенций слушателей. Реализация данного подхода предполагает включение в образовательные программы вариативного и инвариантного компонента, при этом технологии самоорганизации выступают системообразующими в проектировании содержания курсов. Итак, исходной основой содержания образовательного процесса становится развитие деятельности, а формирование индивидуального маршрута слушателя курсов повышения квалификации обеспечивается через проектирование и организацию обучения по вариативным образовательным программам. В тоже время начальным звеном при реализации образовательной технологии становится анализ затруднений в профессиональной деятельности сотрудников ОВД. В связи с этим возникает необходимость в соответствии с индивидуальными потребностями сотрудников ОВД проектировать содержание и формы повышения квалификации.

Основными принципом модернизации системы непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД может быть принцип адаптивности и непрерывности (И.В. Горминский, Р.М. Шерайзина) [44; 135].

Вариативная организация учебного процесса позволяет сотрудникам ОВД, обучающимся по программам дополнительного профессионального образования спланировать свою самообразовательную деятельность в соответствии с учебно-тематическим планом, что требует создания психолого-педагогических условий для методического и организационного сопровождения самообразования и практической деятельности сотрудников ОВД. При создании условий важно учесть факторы, способствующие эффективности данной деятельности. В этих условиях возникает необходимость активизировать процесс взаимодействия учреждений

дополнительного профессионального образования с подразделениями органов внутренних дел в организации совместной деятельности по развитию профессиональных компетенций сотрудников ОВД.

В научных исследованиях А.А. Базулиной, А.Г. Гебоса, В.М. Гонтаря и др., раскрываются значимые аспекты инновационной организации системы повышения квалификации сотрудников ОВД, при этом уделяя особое внимание процессу мотивации, применению методов и форм субъект – субъектного обучения, которые способствуют устойчивой мотивации [13; 38; 43]. В исследованиях Т.А. Каплунович, В.Л. Зырянова, Р.М. Шерайзиной [135; 56] обращается внимание на необходимость такой организации учебного процесса, чтобы была возможность включать в содержание обучения опыт эмоционально-ценностных отношений и творческой деятельности; реализовать в учебном процессе профессиональные запросы сотрудников ОВД, включать их в активную деятельность в ходе организации семинарских занятий, игр, дискуссий. В этих процессах обучающиеся активно включаются в деятельность по «выращиванию» своих способностей и потребностей, развивают свои компетенции в области проектной деятельности, когда «потребность переходит в запрос, а запрос – в цель собственной деятельности» [135, с. 76].

В исследованиях О.И. Копытиной, Л.М. Митиной дано обоснование моделирования процесса конструктивного изменения поведения молодых сотрудников ОВД, который направлен на преобразование мотивационно – интеллектуального поведения их личности. Особое значение имеет сам процесс реализации модели, который осуществляется в ходе проведения тренингов, семинаров, деловых и ролевых игр [71;92].

Ю.В. Громыко, И.Ю. Кузнецова, А.В. Почекаева, С. Яковлева и др. дают обоснование проектов, позволяющих обеспечить мотивацию сотрудников ОВД к своему дополнительному профессиональному образованию посредством включения их в «андрагогические мастерские». Характерной особенностью данных проектов является то, что они

осуществляются в процессе применения личностно-развивающих технологий и обеспечивают повышение качества и успешность образовательного процесса и реализуются командой экспертов, преподавателей, тьюторов, владеющими андрагогическими технологиями [48; 79; 104; 148].

В работах ученых, исследующих процесс повышения квалификации сотрудников ОВД, особое внимание уделяется научному обоснованию технологий обучения, обеспечивающих развитие субъектности обучающихся. Для нашего исследования важно выявить, что способствует определению резервов в личностном развитии сотрудников ОВД. Особую ценность для нашего исследования имеют работы А.А. Базулиной, И.Ю. Кузнецовой, в которых раскрывается сущность технологии организации самоопределения слушателей в учебном процессе в подразделениях ОВД [13; 79]. Значимо то, что в работах особое внимание уделено процессу вовлечения сотрудников ОВД в активную рефлексивную деятельность при получении новой учебной информации. При этом важно, что авторы обосновывают значимость и необходимость организации учебно-профессионального самоопределения молодых сотрудников ОВД, позволяющего уточнить роль их компетенций в психолого-педагогическом обосновании путей решения ситуаций из профессиональной деятельности; определить сущность учебно-профессионального самоопределения, обеспечивающего включение в практику сотрудников ОВД и определение роли профессиональных компетенций в анализе ситуаций из практики; обосновать, почему учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД способствует развитию профессионального сознания и самосознания; уточнить роль учебно-профессиональной деятельности в их самоопределении и обосновании взаимозависимости учебной ситуации и профессиональных компетенций [13; 79].

Можно определить еще модель, в которой организуется поиск путей и средств повышения качества субъект-субъектного самоопределения в профессиональной деятельности. Интересен подход Р.М. Шерайзиной,

Т.А. Каплунович, которые обосновывают тот факт, что рефлексивный анализ занятий влияет на осознание инновационных способов рефлексии практических ситуаций, что способствует эффективности учебно-профессионального самоопределения; неприятие нетрадиционных способов объяснения и осмысления учебного содержания способствует эффективному самоопределению и успешной реализации рефлексивного подхода к организации педагогической деятельности; осмысление обучающимися сотрудниками ОВД отличий традиционных представлений от инновационных в результате педагогического влияния на них и соответствия учебной ситуации самоопределению слушателей, что обеспечивает возможность перестройки образовательного процесса; рефлексия учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД способствует обоснованному определению мер по повышению качества учебного процесса в контексте осмысления ими форм педагогического воздействия на самоопределение сотрудников ОВД в конкретной ситуации, ускоряя переход к самоорганизации и самоизменению [135, с.74-75].

Как следствие вышеперечисленного для нашего диссертационного исследования особо значимы работы В.Н Гонтаря и Г.А. Казарцевой, в которых описана модель динамической системы организации учебного процесса в вузах МВД России, реализация которой обеспечивает развитие их субъектности [43; 60]. Модель, описывающая условия включения студентов в обсуждение практического опыта деятельности органов внутренних дел, технологию его экспертизы сотрудниками, позволяет обосновать выбор индивидуальной траектории профессионального развития сотрудников ОВД. Авторы описывают референтную группу при модульной организации учебного процесса. Особенностью модуля является то, что он, реализуя общую идею, в тоже время автономно решает задачи, включая других участников образовательных отношений. При создании референтной группы организуется деятельность одной команды в процессе модульного обучения. Данная форма организации учебного процесса обладает следующими

преимуществами: неоднократное переживание сотрудниками ОВД инновационного опыта в референтной группе; педагогический потенциал инновационной организации учебного процесса и ее экспертной групповой оценки; возможность последовательной коррекции модуля, каждого его элемента

Реализация данной модели позволяет сотрудникам ОВД самоопределиться в своем непрерывном профессиональном образовании.

В современных исследованиях (С.Е. Борисова, М.П. Лекарева, А.И. Ситников и др.) особое внимание уделяется поиску путей реализации потенциала игровых форм обучения в системе непрерывного профессионального образования. [25; 84; 114] Так, А.И. Ситников особое внимание уделяет следующим образовательным технологиям: игровому взаимодействию, контекстному обучению, организационно-деятельностным играм, тренингам» [114, с. 246].

Особо важен для нас взгляд А.И. Ситникова на игру как на «особый вид антропотехник», обеспечивающий развитие профессионализма. Автор также отмечает значимость игр в процессе организации обучения «внутри профессиональной деятельности», к которым можно отнести инновационные игры и имитационные игры. Формирование компетенций в области принятия решений в контексте решаемой ситуации обеспечивают имитационные игры, способствуют решению данных ситуаций – игры инновационные [114].

Ценен опыт исследователей (Е.С. Асмаковец, С.Е. Борисова, М.П. Лекарева, А.И. Ситников), которые активизируют личностное, профессиональное развитие слушателей в учебной деятельности, используя: социально-психологические тренинги, гештальт-технологии, деловые игры и профессиональные тренинги [10; 25; 84; 114].

Подводя итог вышеописанному, можно констатировать, что игровые технологии – это технологии мотивационного действия. По мнению О.С. Анисимова, игру можно определить как предмет и мотив деятельности,

что дает возможность реализовать ее субъектно -мотивационный характер. [7].

Кроме того, весьма высоким мотивационным потенциалом обладает дистанционное обучение, широко распространяющееся в современной системе дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД и осуществляемое с помощью онлайн-технологий [50].

В ходе организации обучения с применением дистанционных технологий изменяются структурно-содержательные компоненты учебного процесса (средства и способы общения, лекции, оценка результата обучения слушателей); обеспечивается общение сотрудников ОВД как с преподавателями, так и друг с другом посредством телефона, электронной почты, участия в дискуссионных клубах.

Организация в дистанционном режиме системы обучения сотрудников ОВД предполагает включение специальных модульных элементов в организацию консультационного сопровождения как обучения в рамках разработанного преподавателем учебного модуля, так и самообучения.

В указе Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2018-2025 годы) особое внимание уделяется внедрению технологических инноваций и цифровых технологий в экономику и социальную сферу. В рамках Федерального проекта «Цифровая школа» предложено создать к 2024 году современную и безопасную цифровую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество и доступное образование всех видов и уровней, при этом все образовательные организации будут обеспечены доступом к сети интернет с высокой скоростью (выше 10 мбит/с), что обуславливает цифровизацию процесса обучения с выходом на индивидуальные траектории и обеспечение «непрерывного обучения

специалистов технологиям и проектированию онлайн образовательных модулей» [120; 46].

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, профессионального обучения» при определении трудовых функций особое внимание обращает на знание информационных, электронных и образовательных ресурсов, которые необходимы преподавателям при проведении учебно-профессиональной, проектной, исследовательской деятельности в процессе организации подготовки обучающихся к профессиональной деятельности.

В целях стимулирования сотрудников ОВД к активному участию в учебном процессе большое внимание уделяется созданию учебных мультимедийных пособий и программ, учебно-методических комплексов дистанционного обучения на основе интерактивных технологий, позволяющих интегрировать звук, движущиеся и неподвижные изображения. По мнению Е.С. Полата и А.Б. Трофимова интерактивные технологии обладают большими возможностями для активизации учебно-профессиональной деятельности сотрудников ОВД и формирования у них потребностей разрабатывать компьютерные технологии в процессе дополнительного профессионального образования [50; 119].

Таким образом, в контексте нашего исследования, особое значение имеет применение интерактивных, в частности дистанционных технологий, в процессе дополнительного профессионального образования. В качестве примера приведем типологизацию дистанционных курсов по Е.С. Полату (Таблица 3).

Типологизация дистанционных модулей (по Е.С. Полату)

Организация учебной деятельности	Типологизирующий признак
Управление учебной деятельностью	1. руководство преподавателем; 2. самостоятельное индивидуальное обучение; 3. смешанное обучение
Дидактическая цель	базовый уровень; углубленный; профилированный
Охват темы	целевые; тематические
Особенности структуры учебной программы	модульная; предметная
Уровень интерактивности	не интерактивный интерактивный
Преимущественное использование электронных ресурсов	электронная почта; информационные ресурсы; CD-ROM–диск; гипермедийные системы Интернет; комплексное использование различных технологий

Для обеспечения взаимосвязи дополнительного профессионального обучения с деятельностью подразделений органов внутренних дел, а также для учета квалификационных требований к сотруднику ОВД, важно определить педагогические условия развития их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Вслед за О.И. Копытиной, мы считаем, что важным условием повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел является внедрение инноваций в их практику. Большое значение в данном направлении имеет организация стажировки как формы индивидуализации дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД, которая позволяет сформировать у них профессиональные компетенции [72].

О.И. Копытина обращает внимание на то, что в процессе стажировки обеспечивается самостоятельная теоретическая подготовка; формирование профессиональных и организационных навыков; организуется оперативно – служебная деятельность и освоение ее содержания; изучение нормативных и законодательных актов правовых РФ, нормативно-правовых документов МВД России и их применение в профессиональной деятельности; активное участие в проектной деятельности по подготовке нормативно и организационно – распорядительных документов; «исполнение функциональных обязанностей должностных лиц; участие в служебных совещаниях, командировках, других мероприятиях; освоение иных вопросов, связанных с повышением профессионального мастерства сотрудника» [73, с. 47].

К.В. Богатырев, отмечая важность учета особенностей личности сотрудников ОВД, правильности выбора ими профессии в процессе профессионального обучения, определяет значимость первоначальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Автор указывает на важность глубоких профессиональных, социальных и общеобразовательных знаний [19].

Кроме того, К.В. Богатырев обращает внимание на то, что участие в событиях, которые происходят в современном обществе, требует от сотрудников ОВД специальных умений и навыков, необходимых для быстрого реагирования на различные криминогенные факторы, глубокого анализа системы их проявлений в оперативной обстановке, составления прогнозов ее развития; применения психологического знания для оценки поведения людей в деятельности профессиональной; разрешения межличностных конфликтов; организации общественных формирований взаимодействия по месту жительства и работы, оказания методической и практической помощи в борьбе с правонарушениями; проведения индивидуальных и коллективных бесед с гражданами; разрешения жалоб и

заявлений; проведения разъяснительной работы по вопросам правопорядка; умения публично выступать [19, с. 59].

Таким образом, обобщение и анализ результатов исследований процесса мотивации работников ОВД в процессе дополнительного профессионального образования свидетельствует о значимости активных форм, методов и средств организации их учебно-профессиональной деятельности (организационно – мыслительные, ролевые игры, технологии дистанционного обучения и др.). Особое значение имеет учебно-профессиональная модульная организация занятий, педагогическая поддержка и сопровождение сотрудников ОВД в процессе анализа практических ситуаций; учет особенностей личности сотрудника ОВД при определении задач повышения квалификации; выполнение требований нормативно-правовых документов к профессиональной деятельности сотрудников ОВД; применение в учебном процессе лучших российских и зарубежных практик подготовки кадров органов внутренних дел.

1.3 Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки: организационно-мотивационный аспект

В данном параграфе мы рассмотрим организационный и мотивационный аспекты воздействия на отношение сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности в условиях их первоначальной профессиональной подготовки, раскроем сущность процесса развития их профессионального интереса.

Анализ исследований обозначенной проблемы показал, что в психолого-педагогической литературе изучению понятия «интерес» уделяется особое внимание. В большинстве научных работ это понятие рассматривается как психологическая категория. Мы считаем такую трактовку недостаточной. Слово «интерес» переводится с латинского как «быть внутри». Интерес – многозначное понятие, определяемое, как, во-первых, процесс, и, во-вторых, потребность узнать что-то новое об объекте интереса, повышенное внимание к изучаемому объекту. В большой психологической энциклопедии понятие «интерес» определяется как «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности» [22, с. 12]. Понятие «профессиональный интерес» и «интерес к профессии» являются производными от понятия интерес, но на наш взгляд, не являются тождественными. По мнению Е.В. Кабачевской, понятие «профессиональный интерес» более узкое, чем «интерес к профессии», т.к. в последнем случае обозначает осознанное отношение к профессии. [59]. Профессиональный интерес, прежде всего, характеризуется взаимосвязью с самой профессией как жизненно важной для человека. Профессиональный интерес позволяет предположить, что человек любит трудовую деятельность, и, соответственно, мала вероятность, что он ее поменяет, но мы не можем это утверждать о человеке, только проявляющем интерес к профессии. В этом случае от объектов профессиональной деятельности, реально действующие мотивы, далеки. Разведение этих двух понятий, как отмечают У.Д. Кожевникова, С.П. Крягжде, А.К. Маркова, Д. Пакаташ и др., связано с уровнем сформированности и устойчивости профессионального интереса как осознанного процесса [59; 66; 77; 97]. В связи с этим мы считаем важным определение общего и особенного в этих понятиях.

Вслед за И.Д. Кожевниковым мы считаем, что «интерес к профессии можно рассматривать как начальную стадию развития профессионального интереса, в тоже время профессиональный интерес в большей степени определяется интересом к результату труда в своей профессиональной деятельности» [66, с. 21]

Наличие определенных специальных знаний независимо от рода деятельности, является условием достижения успеха. Сотрудники ОВД по-разному относятся к тем или иным дисциплинам, определяя более интересные и полезные дисциплины и, наоборот, выбирают те, к которым относятся формально, не проявляя личной заинтересованности. Таким образом, проявляя специфический интерес к той или иной области науки во время обучения на курсах повышения квалификации. Познавательную активность важно направить, прежде всего, на предметы, которые необходимы для профессии сотрудников ОВД и являются фундаментом для развития их профессионально-личностных качеств, а, следовательно, и для формирования профессионального интереса [26; 56; 71].

Сотрудники ОВД сталкиваются с различными трудностями в процессе освоения теории и преломления ее в практической учебно-профессиональной деятельности. Волевой характер обучающихся становится одним из факторов минимизации этих затруднений, что наблюдается в процессе целенаправленного решения практических задач, активного участия в образовательном процессе, в проявлении субъектной позиции в обучении. Все это способствуют формированию и становлению интереса профессионального.

Сочетание эмоционального и волевого компонентов становится в современных условиях важной составляющей профессиональной деятельности. При этом волевой компонент выступает в качестве регулятора переживаний эмоциональных. Кроме того, профессиональный устойчивый интерес влияет на формирование волевых качеств сотрудника ОВД, определению места ценностно-целевых ориентиров в учебно-

профессиональной их деятельности, актуализирует свойства психические личности сотрудника ОВД, способствует преодолению трудностей.

В структуре профессионального интереса выделяют различные компоненты: потребностно-деятельностный, содержательно-процессуальный, волевой, познавательный, эмоционально-мотивационный и др., что позволяет определить профессиональный интерес сотрудников ОВД как, прежде всего, личностную интегративную характеристику, проявляющуюся и в профессионально-личностных качествах, и в активности, и в развитии способностей сотрудника ОВД, а также включает эмоционально-познавательные и ценностно-целевые компоненты по отношению к деятельности в органах внутренних дел.

В логике нашего исследования наибольший интерес представляют два компонента: потребностно-деятельностный, содержательно-процессуальный, так как они наиболее полно характеризуют особенности профессионального интереса сотрудников ОВД.

Потребность сотрудников ОВД лучше понять особенности своей профессии, развивать свои профессиональные, личностные качества характеризуют потребностно-деятельностный компонент, который является систематизирующим в определение понятия «профессиональный интерес».

Желание сотрудников ОВД приобретать знания и умения, которые определяются квалификационными требованиями работников органов внутренних дел, формирование психологической готовности выполнять учебные и производственные задачи отражают характеристики содержательно-процессуального компонента.

Деятельностная основа – это особенность обоих компонентов. В связи с этим при формировании профессионального интереса к профессиональной деятельности у сотрудников ОВД важно учитывать значимость потребностно-деятельностного компонента и уделять особое внимание его формированию.

Б.М. Теплов выделял у современной молодежи, как особую характеристику, потребность в деятельности, желание познать все самостоятельно, что в результате положительно влияет на общее развитие молодых людей и, в частности, на становление устойчивых профессиональных интересов [117]. Формированию профессионального интереса способствует дифференциация различных других интересов сотрудников ОВД, а также их вовлечение в разные виды деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить в иерархии интересов профессиональный интерес как особый, так как указанные компоненты включают взаимосвязь потребностей и склонностей, образующих потребностно-деятельностный компонент.

В ряде работ особое внимание уделяется мотивации слушателей в целях развития их профессионального интереса, при этом отмечается значимость дифференцированного подхода к мотивации, учитывающего то, что одни и те же мотивы имеют для слушателей разную ценность. Согласно типологии Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеевой и Н.В. Немовой всех работников можно разделить на три группы по их ориентации мотивов, различающихся в конечном счете стратегиями поведения [12].

Инициативных или «достигателей» характеризует стремление к высоким результатам, успеху, ответственность и разный риск. Для поведения таких работников характерны мотивы, определяющие повышенную самооценку, самостоятельность, возможность самореализации и саморазвития, наличие перспектив продвижения, признание, одобрение, ощущение успеха, лидерство, рост профессионального мастерства и др.

У исполнительных или «избегателей» проявляется, прежде всего, стремление избежать неудачи, они выбирают такое поведение, которое бы минимизировало возможность нанесения ущерба собственному престижу. Они стараются не проявлять инициативу, не брать на себя ответственность, не участвуют в любой рискованной деятельности. Поведенческими мотивами таких работников чаще всего становятся: спокойная работа без стрессов и

психологического напряжения, стабильность социально-бытовых условий, в том числе для отдыха и поддержки здоровья, материальное благополучие, уверенность в завтрашнем дне.

Третья группа – это коллективисты или «общительные». Они, в основном, ориентированы на хорошие отношения с коллегами, а не на работу. Поведенческие мотивы для этой группы сотрудников – информированность, включенность в коллектив, участие в выработке решений, возможность полноценного общения.

Для каждого из выделенных типов, по мнению авторов, нужен свой подход и выбор адекватных стимулирующих факторов повышения квалификации. Наконец, отмечается, что привлекательность роста профессионализма для сотрудников ОВД определяется отношением ожидаемых последствий подобного роста и его мотивов. Уровень их мотивированности к повышению квалификации Я.Л. Ванюшина, З.Р. Танлина и П.О. Орехова определяют такими параметрами, как: оценка достижения материального и морального результата; оценка ожидаемых последствий; оценка достижимости результата – получение заявленной квалификационной категории; оценка привлекательности (или полезности) последствий учебно-профессиональной деятельности [30; 96].

В целом проведенный нами в ходе исследования анализ работ показывает, что мотивационная функция в обеспечении профессионального роста сотрудников ОВД играет важную роль и требует разработки различных моделей. Одной из моделей является такая организационная форма воздействия на самоопределение к обучению, как маркетинговая деятельность.

В исследовании в области образовательного маркетинга (Е.П. Голубков, М.А. Паликус и др.) выдвинута идея о том, что его надо рассматривать как специальный маркетинг услуг, разрабатываемый для повышения квалификации [42; 98].

С.М. Вишнякова определяет образовательный маркетинг как «систему управления учебно-производственной, образовательной и сбытовой деятельностью образовательной организации, определяющую потребность в образовательных услугах, образовательной продукции и с целью получения максимальной прибыли, обеспечивающая их реализацию» [35, с. 156].

В.П. Щетинин считает, что для экономики России характерно постепенное формирование рынка образовательных услуг. Этот рынок представляет собой сферу обращения или систему экономического поведения по отношению к купле – продаже образовательных услуг. В нем выделяется три компонента – покупатель, продавец и специфический товар, которые связаны непосредственно с критериями спроса, предложения и цены. Особенности образования как важнейшей отрасли народного хозяйства и производимого в ней интеллектуального продукта определяют специфику рынка образовательных услуг. Под этой отраслью, как полагает В.П. Щетинин, подразумевается совокупность учреждений, предприятий и организаций, которые осуществляют преимущественно образовательную деятельность, направленную на удовлетворение потребности в образовательных услугах [142].

В исследованиях по маркетингу образовательному, отмечается, что реализацию профессиональных интересов обучающихся обеспечивают образовательные услуги, которые создают условия для самоопределения и самореализации личности, непосредственно участвуют в производстве разнообразных человеческих способностей к труду и полнокровной жизни. С.И. Змеев отмечает, что образование как сферу услуг характеризует ряд черт, которые отличают ее от традиционного понятия системы образования. К ним относятся: разнообразие содержания, форм, методов, видов обучения; «открытость», т.е. свобода в выборе обучающимися уровня и качества обучения (места, времени, стоимости, сроков, содержания, форм, методов и др.); создание образовательных услуг, которые необходимы потребителю, т.е. ориентация на возможности и на потребности обучающихся и заказчиков

обучения; расчеты стоимости и определение конкурентов образовательных услуг [55].

Система образования решает главную задачу как сфера услуг, отмечает автор, – создание необходимых условий для обучения человека. При этом, процесс обучения рассматривается как средство реализации жизненных целей человека. Человек с его индивидуальными образовательными потребностями, включающими потребности для развития собственной личности, компетентного участия в общественной жизни, поддержания и укрепления здоровья, качества семейной жизни, содержательного проведения досуга является главным потребителем образовательных услуг. Удовлетворяя эти потребности, сфера образовательных услуг наряду с экономической и социальной функциями выполняет функцию развития личности, то есть личностно – развивающую [55].

Взаимодействие субъектов сферы образования как участников рыночных отношений в отечественной литературе раскрыто недостаточно. Н.А. Паликусом [98] сделана попытка системного анализа деятельности образовательных организаций с использованием маркетинга в качестве системообразующего признака. А.Н. Сартаков исследовал структуру и содержание маркетинговой деятельности в профессиональных учебных заведениях [111]. Маркетинг образовательных услуг в дополнительном профессиональном образовании раскрыт в работе А.П. Панкрухина [99]. Применительно к любой образовательной организации маркетинг образовательных услуг связан, по утверждению авторов, с оценкой, разработкой и реализацией образовательных программ с целью гармонизации интересов, за счет отношений в процессе взаимодействия образовательных организаций и клиентов [51].

В концепции образовательного маркетинга в качестве основной задачи организации определяется удовлетворение интересов и потребностей клиентов, приспособление организации к их удовлетворению, сохранению благополучия потребителей и общества. Главное в педагогическом

маркетинге образовательной организации – выбор образовательных услуг, планирование их ассортимента с учетом: возможностей образовательной организации (финансовых, кадровых, материальных ресурсов); наиболее значимых для потребителя параметров услуг, их наглядным представлением (учебные планы, программы, сертификаты, лицензии, дипломы и др. информация); потребностей рынка и требований потенциальных потребителей к характеристикам образовательных услуг; жизненного цикла образовательных услуг [51].

Рассматривая основную деятельность образовательной организации в условиях рынка как производителя услуг, исследователи Д.М. Эванс, Б. Берман, В.П. Щетинин и др. отмечают, что услуга эта может быть реализована не только при определенных организационных, но и педагогических условиях. Так, Д.М. Эванс отмечает, что «педагогические условия могут быть рассмотрены как объективные возможности содержания, форм, методов, материально-технических факторов, обеспечивающие успех в решении сформулированных задач» [143, с.193]. Рассматривая маркетинг как главное средство реализации дидактических принципов в процессе повышения квалификации, А.Н. Сартаков отмечает значимость организационно – педагогических условий, относя к ним организационную структуру образовательной организации в целом, которая сможет быстро реагировать на постоянные изменения условий рынка, а изменяющиеся содержание и формы образования профессионального, активно реагирующие на спрос рынка в образовательных услугах, на структуру всей системы образования профессионального, то есть методы управления образовательными организациями, подготовки кадров, создание материально-технической базы, общее финансирование, полученное из бюджетов различного уровня [111, с. 32].

Особенности в деятельности профессиональной определяют содержание образовательных программ, что напрямую связано с качеством предоставляемых услуг. Такие услуги могут отличаться друг от друга

различными характеристиками – от степени фундаментализации и профиля подготовки до прикладной направленности программы. Особенностью программы обучения является направленность на профессиональную подготовку конкретного потребителя от начального образования до дополнительного профессионального. Таким образом, ступени образования можно отнести к существенным критериям различий между образовательными услугами. Образовательные учреждения различных типов оказывают широкий спектр образовательных услуг. Учреждениями дополнительного профессионального образования реализуются программы по повышению квалификации, подготовке и переподготовке специалистов, они могут значительно отличаться друг от друга: сроком и формой реализации, уровнем получаемой квалификации, специализацией. Все услуги, на наш взгляд, должны иметь общую и обязательную составляющую – ориентацию на развитие личности обучающегося. По этому критерию образовательные услуги в сфере дополнительного профессионального образования А.П. Панкрухин предлагает разделить на опережающую подготовку кадров и адаптацию кадров к профессиональной деятельности или новым условиям труда. При этом любая профессиональная подготовка должна быть ориентирована на самоорганизацию и саморазвитие [99].

По мнению Л.П. Ореховой, сотрудники ОВД также имеют право на выбор содержания и модели профессионального обучения, имеющих персональную значимость для каждого работника [96]. Это становится возможным при применении системы маркетинга образовательного, который предполагает создание условий необходимых для выбора потребителями образовательных услуг, личностно значимой образовательной программы обучения. Определение данной цели предполагает выбор сотрудниками ОВД программ дополнительного профессионального образования, наиболее значимых для них по качеству, по направленности и рыночной значимости.

Продвижение на рынке новых образовательных услуг требует специальной разработки и внедрения системы информирования

потенциальных потребителей о новых услугах, включающую комплекс мер по их продвижению. Ж.Ж. Лашбен отмечает, что «успешность реализации данного комплекса находится в прямой зависимости от маркетинговых коммуникаций. Автор отмечает, что для обеспечения эффективного согласования спроса и предложения между участниками процесса обмена происходит циркулирование информационных потоков, которые в основном исходят от организации и направлены на доведение до сведения субъектов рынка «позиции, на которую претендует марка или фирма» [82, с. 499].

В данном контексте огромную роль играет доступность и актуальность предлагаемых организацией образовательных программ и услуг посредством их продвижения в определенном экономическом секторе. Открытость и доступность же дополнительного профессионального образования достигается за счет повышения привлекательности программ, применения интерактивных форм обучения, онлайн-технологий и др.

Несомненно, продвижение образовательных услуг напрямую зависит от правильно организованной рекламы и общественных связей как средств маркетинговой коммуникации.

Общественные связи и реклама, являясь средствами маркетинговой коммуникации, имеют свои особенности. Так, например, личностное общение представляет общественные связи, целью которого является повышение интереса к предлагаемому продукту – программам обучения через новостные блоки, символику, аудиовизуальные материалы, описание событий и мероприятий и др. [142].

Отличительной характеристикой рекламы является ее направленность, на формирование долгосрочного имиджа образовательной организации и ее репутации, на размножение информации об особенностях образовательных программ и др. От содержания и формы рекламы зависит выбор средств (СМИ, печатная и наружная рекламы, выставки, ярмарки и др.) [47].

В образовательном пространстве реклама может быть различной в зависимости от решаемых задач. Например, стимулирующая и развивающая

«для превращения потенциального желания в конкретное». Может быть поддерживающая, основная задача которой сохранить уровень спроса, или конверсионная для зарождения спроса, может быть оживляющая – для активизации потенциальных возможностей или противодействующая реклама для снижения или ликвидации спроса и др. Распространение трудов ученых, выступление преподавателей (сотрудников) по общественным научным и культурным вопросам на различных конференциях, совещаниях, встречах, распространение информации через СМИ и каналы Интернет тоже является рекламой образовательной организации профессионального обучения и может носить скрытый, неявный характер. Следовательно, можно рассматривать самих сотрудников ОВД, их научную, общественную и новаторскую деятельность в качестве элементов скрытой рекламы.

Главное, чтобы реклама отражала реальную ситуацию, и образовательная организация отвечала на потребности современных специалистов, позитивно выделялась на общем образовательном рынке, умело подчеркивала свои преимущества. В этом случае реклама становится важным условием учебно-профессионального самоопределения в образовательной организации дополнительного профессионального образования, при этом обеспечивая свое устойчивое положение на рынке образовательных услуг.

Маркетинговая деятельность учреждений дополнительного профессионального образования может быть рассмотрена как система действий по планированию, консультированию и информированию; по изучению предпочтений и удовлетворенности образовательными услугами; подготовке данных о сегментах, размерах рынка, тенденциях и потребностях в услугах организации повышения квалификации; развитию сетевого партнерства, поддержки связей со СМИ и общественностью и др. [142].

Таким образом, использование маркетинговой деятельности в системе дополнительного профессионального образования положительно воздействует на мотивацию сотрудников ОВД к учебно-профессиональной

деятельности, которое возможно при: внедрении нового содержания образования, применении интерактивных образовательных технологий; создании условий для выбора образовательных услуг, усилении педагогического влияния на сотрудников ОВД средствами коммуникаций маркетинговых; исследовании маркетингового подхода в управлении образовательной организацией дополнительного профессионального образования.

В современных научных исследованиях особое внимание уделяется изучению потребностей и запросов слушателей-сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки. При корректировке учебно-тематических планов курсов повышения квалификации используются полученные данные. Методики и подходы к изучению профессиональных потребностей исследованы в работах Я.Л. Ванюшина, З.Р. Танаевой, Л.П. Ореховой и др. [30; 96]. Данное направление определяется как «диагностическое». В целях изучения мотивационного потенциала программ первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, уточним сущность понятия «педагогическая диагностика», его функции, задачи, методы.

Педагогическая диагностика в научной литературе определяется по-разному. Так, Н.Н. Обозов рассматривает ее как процесс изучения личности сотрудника ОВД различными методами, «интерпретации и анализа полученных результатов и дальнейшей коррекции его деятельности, и регулирования его отношений с окружающими» [63, с. 78].

Мы считаем, что наиболее точное определение категории «педагогическая диагностика» дано В.И. Зверевой, которая ее характеризует как «процесс определения и распознавания различных педагогических явлений, их состояния в данной ситуации», а также указывает на необходимость использования и обоснования, определения корректных параметров. Автор характеризует особенности педагогической диагностики, к которым относит возможность определять задачи, методы, функции,

требования к субъектам диагностического исследования и оценку критериального опыта педагогического и определить существующие проблем» [53, с. 112].

В.И. Зверева определяет следующие функции педагогической диагностики: обратную связь (анализ достижения целей деятельности, определение причин неудач по результатам диагностики); педагогическую коррекцию (меры по повышению профессионализма принимаются по анализу данных о качестве работы); мотивацию и стимулирование (дифференцированная оплата труда, активное использование внешних стимулов при повышении уровня квалификации); сбор и анализ информации, контроль за образовательным процессом [53, с. 84].

Н.С. Сунцов, определяя особенности педагогической диагностики, указывает на необходимость определения личностных качеств слушателя, его положительных и отрицательных сторон; на изучение эффективности учебно-профессиональной деятельности слушателя, его профессиональных умений и знаний [116, с. 519].

Особенности педагогической диагностики определяет В.П. Беспалько, который выделяет два ее уровня. «Первый уровень – накопление данных эмпирических о преподавателях (наблюдение, фиксация данных о личности и ее деятельности), позволяющий «узнавать» по характерным признакам объект. На втором уровне перерабатывается и анализируется информация об объекте, соотносятся с практикой полученные данные. Полученные на первом этапе данные, используются при разработке системы мер, по преодолению профессиональных затруднений в процессе повышения квалификации [17, с. 127].

Результаты научных исследований проблем дополнительного профессионального образования свидетельствуют о том, что экспертные методы в педагогической диагностике наиболее результативны. Подтверждение этому мы находим в работах А.Е. Марона и Р.М. Шерайзиной, разработавших специальные методики, позволяющие

изучить различные стороны профессиональной деятельности учителя – предметника [91; 143]. В.А. Ядов, предъявляя требования к проведению экспертных исследований, обращает особое внимание на профессионализм и подготовленность экспертов [145].

В контексте нашего исследования, значимы научные исследования А.М. Моисеева о зависимости роста профессионального мастерства слушателя от его диагностических способностей и способностей к самодиагностике своей профессиональной деятельности [93]. Наиболее полно сущность саморефлексии, самоанализа и самооценки описал В.П. Беспалько, выделив «четыре основных компонента профессионального самосознания: исследование своей деятельности; обнаружение и изучение своих затруднений; осознание мотивов, потребностей, возможностей для перестройки своей деятельности; умение определять эффективность своего опыта и результата его перестройки; определение возможных негативных элементов профессиональной деятельности» [17, с. 216].

Из всего сказанного можно сделать вывод, что использование диагностических методик в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД будет способствовать повышению их профессиональной компетенции посредством формирования и развития умений самодиагностики, что позволит самостоятельно анализировать и вносить необходимые коррективы в свои планы самообразования. При этом сотрудники ОВД выходят на уровень самоорганизации – в режим непрерывного профессионального самосовершенствования, что и составляет высшую ценность управления его профессиональным становлением.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что диагностический подход в деятельности организаций дополнительного профессионального образования на основе диагностического сопровождения слушателей становится важным фактором определения содержания образовательных услуг по повышению квалификации. Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД к процессу повышения квалификации

происходит через осознание ими своих затруднений в практике и оформление соответствующих образовательных запросов. Обязательным условием реализации учебно-профессионального самоопределения как процесса является проявление самостоятельности и активности при рефлексивном анализе профессионального опыта.

Выводы по первой главе

Анализ и систематизация результатов научных исследований проблемы учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки позволил сделать следующие выводы:

1. Учебно-профессиональное самоопределение рассматривается как ценностно-смысловое отношение сотрудников ОВД к организации самостоятельного поиска и принятия обоснованного решения задач своего профессионального развития и самореализации, соответствующих характеру и содержанию профессиональной деятельности.

2. Организация учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки предполагает учет внешних требований (функциональных и ситуационных) к деятельности, динамики внутренних стремлений, связанных с личностными характеристиками, а не с существующими требованиями.

3. Учебно-профессиональное самоопределение рассматривается как система работы всех заинтересованных сторон в организации помощи обучающемуся в формировании и развитии профессиональных направленности, интересов, намерений и др.

4. Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки в нашем исследовании рассматривается с позиции их ценностно-смыслового отношения, которое направлено, в первую очередь, на их профессионально-личностное развитие в учебно-профессиональной деятельности и самореализацию. Учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД, во-первых, это выбор конструктивных самостоятельных способов решения учебно-профессиональных задач, а во-вторых, самоопределение к ситуационным и функциональным требованиям. Учебно-профессиональное самоопределение – это непрерывный двусторонний процесс личностного развития себя как субъекта в контексте современных требований и как носителя своих актуальных стремлений.

5. К факторам, влияющим на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки отнесены: мотивационный потенциал различных компонентов образовательного процесса (задачи, содержание, образовательные технологии); профессионально-критериальный анализ практической деятельности и испытываемых в ней затруднений, на основе которых определяются профессиональные запросы и образовательные потребности сотрудников ОВД в повышении своей квалификации; усиление связей результатов учебы с социально – профессиональным статусом сотрудника ОВД.

6. Особое место в учебно-профессиональном самоопределении сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки занимают мотивационно-организационные факторы, влияющие на развитие их профессионального интереса к первоначальной профессиональной подготовке. К ним отнесены: стимулирующая деятельность преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования, специалистов и руководителей подразделений ОВД; маркетинговая деятельность как организационная форма воздействия на самоопределение к обучению;

диагностический подход учебно-профессиональной деятельности сотрудников ОВД; собственная активность сотрудников ОВД; дифференциация и индивидуализация образовательного процесса; включенность сотрудников ОВД в рефлексивный анализ своего профессионального становления и развития.

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1 Анализ опыта и факторов влияния на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их повышения квалификации

В данном параграфе описаны результаты анализа опыта мотивирования сотрудников ОВД к дополнительному профессиональному образованию.

Исследование проводилось в течение трех лет. В констатирующем эксперименте принимало участие 260 сотрудников ОВД, в формирующем – 182 человека.

На констатирующем этапе изучались опыт и проблемы мотивации сотрудников ОВД к повышению квалификации в Санкт-Петербурге. С этой целью Институтом-Факультетом подготовки, переподготовки и повышения квалификации Санкт-Петербургского университета МВД проанализирована результативность своей деятельности по удовлетворению образовательных запросов сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки; продуктивность организации подготовки сотрудников по месту их службы в период прохождения стажировки в ознакомительный период и работы в системе «наставник – стажер»

Одновременно Институт – Факультет провел выборочное анкетирование стажеров – сотрудников ОВД Санкт-Петербурга для изучения

уровня удовлетворенности их стажировкой и услугами образовательными, которые предоставлялись в подразделениях ОВД по месту работы стажеров.

В ходе представленного анализа специально созданной группой преподавателей и психологов были обобщены и систематизированы результаты диагностики сотрудников. На семинаре – совещании в Институте – Факультете с участием наставников, руководителей подразделений ОВД и преподавателей были представлены выводы.

Особое внимание при анализе материалов уделялось результатам опросов сотрудников в подразделениях ОВД. Так, в 2015 году Институт – Факультет провел исследование социологическое на тему: «Продуктивные технологии повышения квалификации», целью явилось изучение соответствия образовательных услуг потребностям сотрудников ОВД.

Отношение сотрудников ОВД к организации дополнительного профессионального образования также изучалось при проведении семинаров, бесед, консультаций.

Результаты изучения удовлетворенности стажировкой и первоначальной профессиональной подготовки показали, что самой распространенной формой повышения квалификации была система «стажер-наставник», в которой участвовали 75 % стажеров. А в семинарах и консультациях 25 %. Причем разнообразие форм и методов методической помощи было характерно для подразделений ОВД и соответствовало профессиональным интересам сотрудников ОВД. Проводилась также работа по включению стажеров различных подразделений ОВД в проблемные семинары для сотрудников. Важно отметить, что преподаватели и психологи Института – Факультета чаще других становились организаторами различных форм повышения квалификации. В них каждый четвертый сотрудник ОВД практически был включен в обсуждение, они встречались в группах освоения опыта различных подразделений ОВД.

Большой популярностью пользовались группы, в которых были сотрудники близкие по стажу работы. Так, высококвалифицированные

сотрудники ОВД объединялись в группы для использования новых технологий, обмена опытом наставничества. Сотрудники ОВД-стажеры повышали свою квалификацию в системе «наставник-стажер». Результаты анкетирования свидетельствуют о существующих проблемах социализации стажеров, так как содержание стажировки не удовлетворяло их запросы.

В подразделениях ОВД организована традиционная методическая работа, несмотря на имеющиеся возможности включения в лекции и практические занятия различных интерактивных форм. Стажеры получали комплексную консультативную практическую помощь от наставников и психологов на семинарах, где была возможность обмениваться опытом. Основным содержанием семинаров было обсуждение нормативно – правовых документов, анализ различной методической литературы, а также средств и путей решения различных проблем в стажерской практике. Недостатком такой работы является отсутствие возможности научного осмысления проблем, в связи с тем, что в основном рассматривались нормативно – правовые документы, чему было посвящено более 50% времени. Так же изучались некоторые новые проблемы, но их обсуждение было обзорно, в ходе общего знакомства с интерактивными образовательными технологиями и научными подходами к организации самообразования и др.

Менее распространенными в тематике являлись: анализ новых научных достижений в деятельности подразделений ОВД, обсуждение современных методов диагностики стажеров, коррекция их знаний; стимулирование познавательной активности, технология разработки вариативных курсов, адаптивные методы и способы обучения, зарубежный опыт организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Таким образом, в массе своей, наставники работали со стажерами по достаточно традиционной проблематике, которая отличалась узостью тем, однообразием, а в организации занятий со стажерами, как правило, преобладали созерцательные и информационные формы. Данные об оценке стажерами и

руководителями подразделений ОВД содержания и результативности методической помощи сотрудникам показали следующий рейтинг форм (от низкого к высокому) – повышение квалификации по общим для всех проблемам; семинары-практикумы высококвалифицированных сотрудников ОВД, повышение квалификации в системе «наставник – стажер», первоначальная профессиональная подготовка. В качестве причин низкой удовлетворенности были названы: «замкнутость на нормативно – правовых проблемах», «опора не на исторический, мировой и отечественный, а на опыт отдельных сотрудников, отдельных подразделений ОВД», «непродуманность содержания», «отсутствие целостной программы», «недостаточность внимания анализу качества профессиональной подготовки стажеров», «медленное овладение социально-педагогическими технологиями», «отсутствие опыта по формированию социально-коммуникативных компетенций». Больше других были не удовлетворены организацией и содержанием профессионально-педагогической подготовки сотрудники ОВД.

Приведем пример отзыва одного из сотрудников ОВД об эффективности стажировки. «...традиционные формы и содержание, организация стажировки во многом не соответствуют современным задачам подразделений ОВД и индивидуальным потребностям сотрудников ОВД, а то и сдерживают их профессиональное развитие, общенаучную и методологическую грамотность, так как участие в мероприятиях стажировки исчерпывается присутствием на мероприятиях, где не учитываются особенности личности сотрудников ОВД, предлагается одинаковая для всех информационная основа и отводится роль пассивного потребителя этой информации. Не оказывается должного влияния на рост профессиональной культуры. Сведение методической работы для сотрудников ОВД к «вливаниям информации» – даже очень актуальной и вызывающей интерес, не создает условий для личностного роста.

В планах стажировки и работы с кадрами преобладают текущие учебные, организационно-методические проблемы и конкретные функции в ущерб непрерывному образованию, развитию профессиональной культуры. В результате различные по назначению формы профессионального обучения одинаковы по своей сущности, уровню, содержанию и характеру работы. На самом деле передовой опыт мало чем отличался от «школы профессионального мастерства».

В целом можно сделать вывод о том, что система работы со стажерами на уровне подразделений ОВД и Института – Факультета не отвечала их потребностям и потребностям руководителей данных подразделений. Многообразие и многоуровневость различных форм оказались кажущимися (стажировка, первоначальная подготовка, консультации и различные семинары) на самом деле были единообразны по содержанию и тематике и часто дублировали друг друга. Отсутствовала последовательность, преемственность, взаимосвязь между различными формами повышения квалификации сотрудников ОВД. За многообразием было видно отсутствие системы.

Необходимо было также учесть, что значительное количество кандидатов на должность сотрудника ОВД имеют низкий кругозор, слабую общеобразовательную подготовку. Кроме того, они физически не подготовлены, невысок уровень общей и профессиональной культуры, не имели опыта работы с населением (выступлений перед населением, неразвитость навыков профессионального общения с различными категориями граждан и др.).

Стажеры и наставники оказались весьма заинтересованными в улучшении работы. 91% опрошенных высказали предложения о том, как изменить их работу. Первый блок мнений – это «оставить повышение квалификации сотрудников ОВД в такой форме, в какой она существует» (8% опрошенных). Второй блок – «внести конструктивные изменения на уровне подразделений ОВД – составить четкий план работы, разработать

программы методического обеспечения», «больше работать с молодыми сотрудниками и «учить профессиональному мастерству, изучать новые технологии», «сохранить опыт, накопленный ранее» (43% опрошенных). Третий блок мнений касался изменений работы на уровне: «больше оказывать помощи, меньше контроля и проверок», «уделять больше внимания индивидуальной работе с сотрудниками ОВД», «создать базовые подразделения ОВД по разработке новых технологий», «продумать комплексную программу работы», «больше уделять времени психологии», «создать объединения сотрудников с общими проблемами», «дифференцировать работу с руководителями подразделений ОВД», «создать творческие группы, занимающиеся перспективой развития подразделений ОВД», «больше практиковать встреч с психологами, преподавателями» (29%). Стажеры предлагали организовать постоянно действующий семинар по профессиональному общению, психолого-педагогическим проблемам, школу стажера, консультации опытных сотрудников ОВД, а опытные – оказывать большую помощь в распространении разработанного ими методического материала и его издание. Более 80% опрошенных высказали предложение изменить систему методической работы, как формы повышения квалификации, с тем, чтобы сделать более адресной помощь в развитии профессионального опыта.

Обобщение высказанных предложений позволило выделить приоритеты в изменениях: планировать промежуточные и конечные результаты методической работы по избранной проблеме; создавать наряду с традиционной методической работой проблемно-творческие группы для обеспечения преемственности, согласованности в содержании и организации профессионального обучения; вводить дифференциацию объединений стажеров по характеру решаемых проблем; осуществлять индивидуальное обучение в процессе организации стажировки по месту службы в зависимости от готовности специалистов ОВД к решению учебно-познавательных задач, предоставлять возможность стажерам включаться в

решение общеметодических проблем, использовать их интеллектуальный и творческий потенциал, содействовать профессиональному росту не только через овладение профессиональной культурой, но и через развитие способностей к решению специальных образовательных задач; организовать теоретико-педагогический и методологический всеобуч наставников в форме научно-методических семинаров (проблемно-практических) для выработки общих подходов в решении проблем; ввести в практику «технологические карты профессионального роста» стажера с обязательным включением в них результатов стажировки.

Участникам опроса и собеседований было предложено также при планировании административного контроля формулировать конкретные профессионально-педагогические проблемы в качестве предмета анализа; осторожно относиться к так называемым «авторским» программам; критически анализировать и адаптировать зарубежный и отечественный опыт; сохранять приоритетность методико-дидактических проблем, акцентировать внимание на структуре и содержании образования – его качестве, на методико-методологической грамотности сотрудников ОВД, уровне их профессиональной, коммуникативной, психолого-педагогической культуры.

Наряду с изучением мнений сотрудников ОВД об эффективности стажерской практики, исследовалась их удовлетворенность курсами повышения квалификации с точки зрения: удовлетворения образовательных запросов, сформулированных в заявках на повышение квалификации; решения задач, обозначенных в образовательных программах; возможности использовать результаты курсов для «снятия» затруднений, существующих в профессиональной практике сотрудников ОВД.

Опрос был специально проведен на курсах, во время проведения стажировки. Эффективность оценивалась в баллах (1 – не удовлетворен, 2 – не вполне удовлетворен, 3 – в основном удовлетворен, 4 – вполне

удовлетворен). Итоги обработки полученных данных представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Оценка слушателями степени удовлетворенности курсами

Категории слушателей	Сотрудники ОВД со стажем от 1 до 3 лет (54 чел.)				Сотрудники ОВД со стажем свыше 3 лет (132 чел.)				Наставники, руководители подразделений ОВД (74 чел.)			
Критерии оценки (в %)	1б	2б	3б	4б	1б	2б	3б	4б	1б	2б	3б	4б
Удовлетворенность образовательным процессом	19	31	45	5	12	20	19	49	37	31	18	14
Решение задач образовательной программы	0	19	28	53	34	23	21,5	21,5	11	15	44	30
Помощь в снятии затруднений	20	47	33	0	29	37	13	21	21	26	25	28

Качественный анализ материалов опроса и представленных в таблице данных позволил сделать ряд важных, на наш взгляд, выводов: существуют некоторые различия в общей оценке степени удовлетворенности курсами разных категорий, что связано, по-видимому, с разным уровнем осознанности запросов; достаточно высокую удовлетворенность («3» и «4» балла) отметили лишь около 50% слушателей); наименее удовлетворительно оценивалась эффективность курсов с точки зрения снятия затруднений в практической деятельности; наиболее высокие показатели удовлетворенности – по критерию «решения задач образовательной программы»; особо требовательными (и, соответственно, менее удовлетворенными) оказались наставники, руководители подразделений ОВД.

В целях дифференцированного анализа причин, обуславливающих недостаточную удовлетворенность качеством повышения квалификации, на этих этапах было проведено микроисследование по типу естественного эксперимента

Слушателям было предложено «учебное задание» по обработке умений осуществлять психологическую диагностику ценностно-ориентационного единства коллектива с помощью методики, описанной в работе Л. М. Фридмана, И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкиной [126].

Каждый слушатель должен был назвать и проанализировать 20-25 характеристик (требований) учебного процесса на курсах (его целей, содержания, форм и условий организации), расположив в одном ряду – ранги для «эталонного состояния», в другом – реального. Поскольку все характеристики были «положительными», и их нужно было не оценивать (что, чаще всего, вызывает чувство тревоги), а ранжировать, то результаты оказались достаточно надежными, индивидуально значимыми и вполне содержательными. Количество степеней удовлетворенности определялась путем вычисления коэффициента корреляции r по формуле: $r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2-1)}$, где n – количество характеристик, d – разность рангов. При $0 < r \leq 0,3$ – слабая удовлетворенность, $0,3 < r \leq 0,5$ – умеренная удовлетворенность, $0,5 < r \leq 0,7$ – значительная удовлетворенность, $0,7 < r \leq 0,9$ – сильная удовлетворенность, $0,9 < r \leq 1$ – абсолютная удовлетворенность. Полученные с помощью описанной методики данные подтвердили результаты «простого» опроса и, кроме того, позволили уточнить индивидуальные ориентации и оценки сотрудников ОВД в отношении курсов повышения квалификации.

Наконец, кроме опросов была проведена организационно – мыслительная игра с преподавателями Института – Факультета, руководителями подразделений ОВД, наставниками.

Целью игры являлось выработка рекомендаций по совершенствованию системы повышения квалификации, согласование представлений о

механизмах сближения образовательных запросов и образовательных услуг в дополнительном профессиональном образовании.

Координатор игры (ведущий) распределил ее участников на четыре группы для обсуждения следующих проблем: организация диагностики и входного контроля в системе непрерывного образования; формирование групп курсовой подготовки разных уровней профессиональной подготовленности на основе входного контроля; содержание курсовой подготовки; требования к наставникам, преподавателям и слушателям, проходящим курсовую подготовку.

В каждой группе работал координатор, который руководил ходом обсуждения, и эксперт, который выступал во время публичной защиты, проводимой по окончании обсуждения указанных проблем.

После завершения работы по группам обсуждение продолжилось публично с участием экспертной комиссии, в которую входили преподаватели института и руководители кадровых служб ОВД. Задача комиссии состояла в том, чтобы выбрать из предложенного всеми группами самое конструктивное, доработать, отредактировать и разработать на этой основе рекомендации.

В соответствии с выделенными направлениями в группах обсуждались вопросы.

1. Организация диагностики и входного контроля в системе повышения квалификации. Необходима ли диагностика и с какой целью? Если диагностика и входной контроль нужны, то, что делает Институт – Факультет в этом направлении и что он должен делать? Какие формы входного контроля при прохождении сотрудниками ОВД различного рода курсов повышения квалификации являются наиболее целесообразными и эффективными (тестирование, тестирование с использованием ЭВМ, собеседование и др.)

2. Формирование групп курсовой подготовки разных уровней профессиональной подготовленности на основе входного контроля. Какова

цель их формирования? Какие возможности это дает руководителям и преподавателям курсов для осуществления поставленных задач? Каковы критерии формирования групп? Какова роль слушателей в определении программы занятий? Какие критерии при формировании дифференцированных групп считать определяющими (стаж, результаты тестирования, анализ практической деятельности сотрудников руководителями подразделений ОВД и др.)

3. Содержание первоначальной подготовки. Чему следует уделять особое внимание в ходе первоначальной подготовки сотрудников ОВД (основам юридической подготовки, тактике охраны общественного порядка, психологической подготовке, профессионально-педагогической культуре сотрудников ОВД)? Каков должен быть удельный вес этих компонентов на курсах повышения квалификации различных уровней? Должен ли даваться пакет готовых документов, рекомендаций, годных к применению? Не будет ли такой подход сковывать инициативу сотрудника ОВД, препятствовать развитию его способностей к самоопределению и самосовершенствованию?

4. Требования к преподавателям и слушателям, проходящим курсовую подготовку. В чем состоит роль наставников, руководителей подразделений ОВД в повышении эффективности курсов повышения квалификации (сформулировать на уровне модели); требования к слушателям, прошедшим курсовую подготовку (сформулировать в виде моделей для различных уровней обучения), соответствуют ли реальные качества преподавателей Института-Факультета Вашим требованиям? Соответствует ли Вашим требованиям объем, содержание и качество курсовой подготовки сотрудников ОВД в ее нынешнем виде? Если нет, то почему? Каков механизм приближения реального состояния дел к уровню определенных Вами требований?

Полученные в ходе игры характеристики, наряду с данными об оценке стажировки и повышения квалификации, были сопоставлены с

аналитическими материалами преподавателей и психологической службы института.

Отметим некоторые, наиболее важные для нашего исследования факты и выводы, полученные в результате обобщенного анализа всех полученных в процессе исследования данных:

1. На основе анализа справок о кадровом потенциале подразделений ОВД, организации стажировки только назначенных сотрудников ОВД сделаны следующие выводы:

- методическая деятельность в территориях направлена как на обеспечение роста профессионализма, так и на выявление и обобщение опыта по совершенствованию процесса обучения сотрудников подразделений ОВД;

- в большинстве подразделений ОВД сложилась определенная система работы по профессиональной адаптации только принятых сотрудников и управления ею; как правило, используются индивидуальные, групповые и коллективные формы работы по повышению их квалификации;

- организация методической работы в территории осуществляется на основе нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней и обеспечивает осмысление выбора и использования современных научных достижений, формирование потребностей в повышении квалификации;

- результатом методической работы является профессиональный рост сотрудников, что подтверждено итогами их аттестации.

В целом, положительно оценивая влияние методической работы на удовлетворение потребностей сотрудников в повышении своего профессионализма и квалификации, на улучшение ее результативности, были выявлены следующие проблемы:

- методическая работа в подразделениях ОВД не всегда учитывает результаты анализа затруднений сотрудников. Обобщение результатов анкетирования трех сотен сотрудников ОВД показали, что наиболее

типичными из них являются такие, как: проведение самодиагностики своих способностей с точки зрения профессиональных целей; осуществление самоанализа профессиональной деятельности;

– методическая работа и система управления качеством в большинстве подразделений ОВД осуществляются автономно друг от друга. Данный вывод сделан на основе результатов изучения вопросов управления учреждениями ОВД, результатов мониторинга качества его деятельности;

– качество управления методической работой во многих подразделениях ОВД является достаточно низким: планирование методической работы не всегда обосновано, взаимодействие между различными структурными подразделениями подразделений ОВД в большинстве случаев отсутствует; анализ методической работы сводится к перечислению мероприятий, проводимых в ее рамках.

2. Изучение преподавателями Института – Факультета организации методической работы в подразделениях ОВД, а также обобщение материалов заявок на курсы повышения квалификации и стажировки, направляемых кадровыми службами показали следующее: целенаправленная работа кадровых служб со стажерами по выявлению их потребностей и интересов, конкретная помощь при решении возникающих проблем, участие руководителей и опытных сотрудников подразделений ОВД в экспертизе профессиональной деятельности способствовали повышению активности стажеров и их результатов; повышение уровня квалификации наставников и руководителей кадровых служб позволяет им по-новому строить свою работу. При определении направлений деятельности, тематики консультаций и семинаров учитываются как интересы большинства, так и определенных групп. Меняются формы проведения занятий, шире используются интерактивные технологии, на смену информационно – содержательным приходят те, которые направлены на проектирование и моделирование профессиональной и управленческой деятельности. Происходят положительные изменения и в содержании работы со стажерами и другими

сотрудниками. Наряду с традиционной тематикой многообразия юридических баз, на заседаниях, проблемных семинарах рассматриваются педагогические и психологические основы профессиональной деятельности сотрудников ОВД, анализируются современные образовательные технологии и опыт их применения, обсуждаются пути дифференциации и индивидуализации сопровождения стажеров, разноуровневого их обучения. В деятельности подразделений ОВД растет число творческих групп, школ передового опыта, психологических мастерских, проблемных семинаров; для руководителей стажерских практик, руководителей методических кадровых служб, руководителей подразделений ОВД организованы курсы повышения квалификации. Образовательные программы, планы работы семинаров, формы их проведения направлены на развитие у руководителей кадровых служб и стажировок аналитических и проектировочных способностей.

Вместе с тем, в деятельности кадровых служб существуют недостатки: много внимания уделяется изучению организационных вопросов, в меньшей степени анализируется работа с точки зрения требований квалификационных характеристик; отсутствует единая согласованная программа повышения квалификации сотрудников всех уровней; основной формой обмена опытом по – прежнему остаются курсы и семинары. Практически не используются такие формы, как встречи творчески работающих сотрудников подразделений ОВД, фестивали, конкурсы, конференции по проблемам организации работы со стажерами. Не отработан механизм трансляции методических, инструктивных материалов, материалов из опыта работы, что не позволяет на уровне кадровых служб удовлетворять многие образовательные запросы сотрудников ОВД и оказывать им консультативно – методическую помощь в самообразовании.

3. Представленная преподавателями Института – Факультета информация об их деятельности по удовлетворению образовательных запросов сотрудников подразделений ОВД, по изучению и развитию их

опыта позволила отметить следующие позитивные результаты и выявить проблемы, требующие решения:

- в течение последних лет подготовлены и направлены в подразделения ОВД аннотированные перечни образовательных услуг, предоставляемых Институтом-Факультетом. По заявкам подразделений ОВД преподавателями кафедр оказывается методическая помощь руководителям кадровых служб подразделений ОВД по изучению образовательных потребностей сотрудников. Работа по учебно-методическому обеспечению курсов направлена на разработку гибких учебных планов и программ в соответствии с заключенными договорами на подготовку соответствующих учебных пособий;

- в рамках учебной работы происходит ее интеграция с методической и исследовательской деятельностью. Содержание и технологии учебной работы в Институте – Факультете начинают приобретать исследовательский и практический аспекты, могут составлять содержательное решение проблемы интеграции образования, практики и науки;

- значительную помощь в осмыслении профессионального опыта оказывают занятия с различными категориями сотрудников подразделений ОВД на целевых курсах, где, в частности, появляется заказ сотрудников подразделений ОВД на проведение для них дополнительных модулей и консультаций;

- стали разнообразнее формы трансляции опыта (мастер-классы, конференции, профессиональные выступления на курсах повышения квалификации, выездные тематические занятия, конкурсы). В соответствии с результатами издаются методические материалы.

Вместе с тем, как показывает изучение деятельности подразделений ОВД, анализ стажерской практики и курсов первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД позволил выявить ряд проблем: наставниками неэффективно используются возможности стажировки, отсутствует система выявления и обобщения положительного

опыта сотрудников ОВД, не создана действенная система трансляции опыта; разнообразный и практически значимый материал, используемый в повышении квалификации сотрудников ОВД не анализируется в методическом контексте, не обобщается и не распространяется в подразделениях ОВД; удовлетворенность содержанием программ повышения квалификации, по результатам проведенного анкетирования, сотрудниками недостаточно высока, несмотря на то, что они сами выбирали курсы из предложенного Институтом – Факультетом рекламного перечня.

В связи с вышеперечисленными общими проблемами возникает необходимость внесения корректив в процесс организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД и прежде всего, отработать условия и методы воздействия на их учебно-профессиональное самоопределение в условиях первоначальной профессиональной подготовке.

Прежде чем разрабатывать педагогические условия было проведено самостоятельное экспериментальное исследование готовности сотрудников ОВД к учебно-профессиональному самоопределению в образовательном процессе. В качестве критериев готовности были определены:

- уровень внешней и внутренней мотивации сотрудников к учебно-профессиональной деятельности (мотивационный компонент);
- уровень владения методами и способами самоопределения (операциональный компонент);
- уровень осмысления средств самооценки и самокоррекции учебно-профессионального самоопределения (рефлексивное компонент).

В ходе эксперимента изучалась готовность к учебно-профессиональному самоопределению сотрудников ОВД экспериментальной группы слушателей курсов (182 человека).

Комплексное диагностическое сопровождение экспериментальной группы сотрудников ОВД проводилось в соответствии с результатами их самооценки и оценки преподавателей.

В процессе диагностики учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД использовались методы: организация наблюдения и рефлексия, анализ учебных ситуаций из практики (доклады на «круглых столах», анализ результатов собеседования, рефлексивные отчеты).

Проведем рефлексивное исследование полученных данных.

При диагностике в соответствии с мотивационным компонентом мы учитывали то, что учебно-профессиональная деятельность возможна в случае наличия какой-то потребности, при этом мотивы (побуждения внутренние), характеризуют направленность активности в поведении сотрудников ОВД и их ориентацию на организацию деятельности, как процесса и результата, на описание содержания деятельности и др. или различные побуждения внешние (социальный статус, заработная плата и пр.). Кроме того, мы учитывали ценностные ориентации сотрудников ОВД как субъекта, т.е. «выработанные и принятые обществом основания для оценки назначения труда, его сторон, системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов, профессиональной этики» [81, с. 69].

Диагностическое сопровождение мотивационного состояния сотрудников ОВД в процессе учебно-профессионального самоопределения к образовательной деятельности осуществлялась в процессе обобщения результатов оценки мотивов, выявленных при наблюдении за поведением слушателей – сотрудников ОВД в процессе учебно-профессионального самоопределения в ходе их первоначальной профессиональной подготовки, посредством разработанной анкеты, а также рефлексивного анализа заявок на повышение квалификации (Приложение 1).

В процессе изучения уровня внешней и внутренней мотивации сотрудников ОВД к учебно-профессиональной деятельности мы использовали классификацию мотивов по А. К. Марковой [90].

Результаты исследования позволили нам определить ведущие мотивы учебно-профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Большинство из них назвали мотивы, связанные с социально-профессиональным

взаимодействием, с интересом к опыту других сотрудников ОВД; расширение профессионально-коммуникативного пространства; стремление к повышению своего социально-профессионального статуса; желание завоевать авторитет среди других сотрудников, участвующих в эксперименте.

Данные мотивы включены в группу внутренних, которые направлены и ориентированы на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД. Эти мотивы – доминирующие для 38 % сотрудников ОВД.

В структуре мотивационного компонента готовности слушателей-сотрудников ОВД у 31% из них занимают мотивы развития учебно-профессиональной деятельности, однако, содержание данных мотивов неоднородно: 18% слушателей выделяют потребность в своей самоорганизации как сотрудника ОВД, что характеризует как конструктивную мотивационную направленность. Кроме того, в ходе эксперимента были выявлены внутренние и внешние неконструктивные мотивы. Так, 13% слушателей отдают предпочтение обучению по «назначению», а 6% из них – возможности получения дополнительных льгот по завершению первоначальной профессиональной подготовки.

Качество внешних мотивов характеризуют заявки подразделений органов внутренних дел на первоначальную профессиональную подготовку сотрудников ОВД, не учитывающие ее возможности в определении перспектив развития профессиональной карьеры сотрудников ОВД – 43% таких заявок.

Таким образом, реализация мотивационного компонента создает интерес к учебно-профессиональной деятельности у сотрудников ОВД, а реализация операционального компонента способствует эффективной организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД – обеспечивает ее исполнительную часть.

Данный компонент готовности к учебно-профессиональному самоопределению в образовательном процессе мы диагностировали в соответствии с наблюдениями, по результатам анализа контрольно-тестовых заданий и выполнения рефлексивных отчетов.

В качестве индикаторов оценки готовности сотрудников ОВД выступали: уровень овладения процессом учебно-профессионального самоопределения. Результаты диагностики показали, что 64% сотрудников ОВД не рассматривают учебно-профессиональное самоопределение как самостоятельную деятельность, которая имеет свои цели и характеристику процессуальную.

Что касается компонента рефлексивной готовности, то он проявляется в процессе критериального осмысления своей деятельности, основу которого составляют знания, средства и способы их применения.

Диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента готовности сотрудников ОВД к учебно-профессиональному самоопределению проводилась в процессе выполнения ими специальных заданий рефлексивного характера, на основе рефлексивного самоанализа учебной деятельности и результатов учебно-профессионального самоопределения в учебной деятельности в соответствии с анализом рефлексивных карт сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Основное внимание уделялось фиксированию результатов осознания сотрудниками ОВД сущностных характеристик учебно-профессионального самоопределения и его основных компонентов (мотивационного, операционального, рефлексивного).

В процессе констатирующего эксперимента были выявлены проблемы, в учебно-профессиональном самоопределении сотрудников ОВД. Основным затруднением было понимание взаимосвязи обучающимися содержательного компонента учебно-профессионального самоопределения. Так, у 58%

сотрудников ОВД вызывало затруднение понимание учебно-профессионального самоопределения как целостного процесса, включающего целеполагание, деятельность и результат.

Результаты анализа анкетирования сотрудников ОВД показали, что 46% из них рассматривают учебно-профессиональное самоопределение только как самодиагностику, 40% связывают учебно-профессиональное самоопределение с изучением образовательных потребностей. Каждый второй сотрудник не выделял связь учебно-профессионального самоопределения с осознанием своих профессиональных затруднений.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что готовность большинства сотрудников ОВД к учебно-профессиональному самоопределению в учебной деятельности на начало эксперимента (66%) была преимущественно ориентирована на удовлетворение потребностей индивидуальных и не соотносилась с ценностной ориентацией образовательных программ.

В тоже время социальный тип учебно-профессионального самоопределения, определяемый по наличию оценочной социальной характеристики по отношению к образовательному процессу был характерен только для 32% обучающихся экспериментальной группы.

Уровень готовности к личностному учебно-профессиональному самоопределению характеризуется мотивами саморазвития в образовательном процессе, поиском ценностей саморазвития в образовательных программах, их активным обсуждением и анализом. Только 2% сотрудников ОВД экспериментальной группы осознанно и целенаправленно заявили о данных мотивах.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной эффективной педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД на основе воздействия на их мотивационную сферу.

2.2 Реализация рефлексивной модели педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки

В данном параграфе дается описание формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента состоит в реализации рефлексивной модели педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудника ОВД в процессе первоначальной профессиональной подготовки благодаря:

- введению специального самоопределенческого модуля и программы профессионального обучения преподавателей по их подготовке к обучению слушателей по данному модулю и диагностическому сопровождению данного процесса в контексте выявленных типов самоопределения;
- проведению диагностики и экспертизы деятельности сотрудников в подразделениях ОВД, для выявления затруднений и проблем в их практической деятельности, систематизации их запросов образовательных;
- повышению квалификации в области диагностики и экспертизы деятельности.

Процесс проектирования педагогических условий учитывал существующие представления об учебно-профессиональном самоопределении как форме мотивообразования и обеспечивал учебное самоопределение сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки в Институте – Факультете подготовки и повышения квалификации Санкт-Петербургского университета МВД, а также определение образовательных потребностей сотрудников подразделений ОВД. В процессе моделирования особое внимание уделялось: технологии формирования и развития процесса самоопределения в учебной

деятельности при организации их первоначальной подготовки (дидактический компонент модели); определению содержания и задач в повышении квалификации каждой структуре Института – Факультета в целях повышения качества аналитико-диагностической и консультационно-методической деятельности сотрудников ОВД по совершенствованию их профессиональной практики (организационно-методический компонент).

Особое внимание в процессе моделирования было уделено изучению условий и возможностей подразделений ОВД в решении поставленных задач (информационных, организационных, научно-методических и кадровых), что потребовало введения в учебный план вариативного блока, включающего комплекс микромоделей, учитывающих особенности различных функций управления данным подразделением в контексте имеющихся ресурсов.

Кроме того, существенной характеристикой модели являлось включение самостоятельного блока, предусматривающего формирование у реализующих ее субъектов (преподавателей Института – Факультета, руководителей стажерской практики – наставников.) таких компетенций, как способность мотивировать сотрудников к учебной деятельности, корректировать их учебно-профессиональное самоопределение при решении определенных в модели задач. Уровень сформированности данной компетенции в целом зависит от рефлексивной культуры обучающихся, развитие которой предусматривается в рамках специального модуля модели.

В модели этап учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе первоначальной профессиональной подготовки рассматривается как важное условие формирования их субъектной позиции в данном процессе – важнейшего ценностного ориентира в учебном процессе профессионального обучения и предпосылка его профессиональной продуктивности. В следствие этого, было уделено особое внимание мотивационному компоненту учебно-профессионального самоопределения и его особой функции в проектировании и перепроектировании учебного процесса в системе профессионального обучения.

Рассмотрим более подробно описание модели.

Теоретическим основанием дидактического компонента модели были определены концептуальные представления о самоопределении, рассматриваемом в контексте мотивообразования; критериальное обоснование учебного самоопределения как процесса последовательного осуществления действий, включающих осознание обучаемым представлений о себе как «желаемом», сравнение представлений о себе как «требуемом», изменение представлений по итогам сравнения в соответствии с теорией развивающегося обучения (технологический критерий).

Цикл учебного процесса в технологии развивающегося обучения представляет, с точки зрения Т.А. Каплунович, последовательность следующих этапов: учебное самоопределение, затем проектирование учебной деятельности, ее рефлексия, моделирование практической профессиональной деятельности, затем рефлексия образовательного процесса [135].

При этом первый этап рассматривается как мотивационный. Содержание данного этапа включает самоанализ слушателями затруднений в практической деятельности по самоопределению для определения и планирования учебного процесса. В итоге появляется осознание низкого уровня сформированности определенных профессиональных компетенций, возникает необходимость в разработке индивидуального маршрута в учебном процессе по их развитию. В процессе совместной деятельности преподавателей и сотрудников ОВД уточняются представления об уровне сформированности их профессиональных компетенций и ожидаемом результате в изменении данных компетенций.

Второй этап (организационный), в процессе которого анализируются затруднения, связанные с низким уровнем развития компетенций саморазвития и первоначальное проектирование «образца» решения сформулированных учебных задач. Отличительной особенностью содержания, форм и методов учебного процесса является их направленность не столько на поиск путей решения выявленных профессиональных проблем,

сколько на их структурирование и описание самими слушателями ситуаций из профессиональной практики для проведения рефлексии.

Третий этап образовательного процесса включает специально организованную рефлексивную деятельность слушателей по исследованию развития своих компетенций в решении учебных задач предыдущего этапа, поиск затруднений в профессиональной деятельности и анализ причин, отсутствия критериев. Таким образом, формируется заказ на обеспечение критериальное, который реализуется на следующем этапе образовательного процесса.

Четвертый этап связан с основной целью повышения квалификации – организация критериального решения учебной задачи.

Пятый этап содержит проведение повторной диагностики и самодиагностики компетенций. В процессе рефлексии учебной деятельности сотрудники ОВД оценивают ее результаты, определяют цели самообразования и участия в различных формах профессионального обучения.

Описанная концепция и методология учебной деятельности слушателей в дополнительном профессиональном образовании использовалась для повышения квалификации сотрудников ОВД в процессе первоначальной профессионально подготовки и дополнялась конкретным содержанием, формами в зависимости от их потребностей и запросов.

Например, если для слушателей курсов первый этап сокращен, так как большинство из них уже самоопределены в образовательном процессе, а диагностика первоначального уровня сформированности компетенций и потребностей включена в учебную деятельность, при этом для сотрудников ОВД и их наставников учебно-профессиональное самоопределение становится основным звеном в образовательном процессе и в связи с этим требует согласования целей учебно-профессиональной деятельности сотрудников ОВД и наставников.

Проведенный анализ поведения слушателей свидетельствует о том, что процесс учебно-профессионального самоопределения явно не наблюдается, а проявляется часто в ситуациях конфликтов. В связи с чем для педагогической организации учебно-профессионального самоопределения специально создается конфликтная ситуация как процесс несоответствия реального и желаемого поведения слушателей. Важно учесть, что осознание несоответствия возникает в процессе рефлексии и возникающих в ней затруднений, что требует первоначальной организации рефлексии.

Необходимо обратить внимание еще на один момент – педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения способствует формированию способностей к самоопределению, что определяет необходимость специального воздействия преподавателя на поведение обучающегося, в данном случае деятельность преподавателя является объектом рефлексии.

В контексте вышеизложенного был разработан самоопределенческий модуль программы первоначальной профессиональной подготовки специалистов ОВД. В содержании модуля определялась последовательность следующих действий: на основе рефлексивного осмысления профессиональной стажировки и выявления субъективно значимых трудностей в практической деятельности, обоснование потребностей сотрудников ОВД в первоначальной профессиональной подготовки (представление себя «желаемого»); рефлексивное осмысление программы первоначальной профессиональной подготовки в контексте обеспечения желаемого результата (образ себя «требуемого»); проведение сравнительного исследования двух образов в контексте предлагаемой программы, выявление соответствия или несоответствия и подготовка предложений по совершенствованию программы на основе рефлексивного анализа с привлечением критерия самоопределения и его типов. На основе диагностики типа самоопределения проведение соответствующей

корректировки в соответствии с рекомендациями по совершенствованию программы первоначальной профессиональной подготовки.

Описанный процесс реализации модуля являлся инвариантной характеристикой дидактической модели. Вариативными были средства и способы решения выделенных в этой схеме задач. Так, например, первый этап проходил либо в форме учебного диалога, либо с помощью специально разработанных (или модифицированных) опросников, предлагаемых слушателям преподавателями («входных» анкет). На втором этапе преподаватель на курсах выступал с установочным докладом, давая аннотацию программы, либо читалась проблемная лекция «Современные парадигмы профессионального обучения сотрудников ОВД» с иллюстрацией различных вариантов программ первоначальной профессиональной подготовки, соответствующих данной парадигме. На третьем этапе либо организовывалась дискуссия, в ходе которой «сталкивались» между собой мнения слушателей (слушателей и преподавателей), либо предлагалось написать «критический отзыв» на программу курсов. Четвертый этап проводился в разных формах: рефлексивного тренинга, ролевой игры, организационно – коммуникативной игры и др. Введение критериев происходило либо в ходе лекции – консультации, либо с помощью учебного текста «Педагогика самоопределения». На пятом этапе организовывалась работа с диагностической матрицей «типы учебно-профессионального самоопределения», либо использовалась первоначальная техника.

В связи с тем, что особую значимость, с нашей точки зрения, имеет готовность преподавателей эффективно реализовать модель в соответствии с обозначенными в ней задачами, раскроем более подробно блок модели, предусматривающий формирование готовности преподавателей Института – Факультета подготовки и повышения квалификации сотрудников ОВД. Названный блок был оформлен в программу-модуль повышения квалификации преподавателей и реализованы в Институте – Факультете.

Структура программы состояла из трех модульных элементов – проектирования, моделирования учебного процесса и его научного исследования. В связи с целевой направленностью курсов основной акцент в содержании был сделан на проблеме педагогической организации учебно-профессионального самоопределения

Результат обучения по первому модульному элементу – формирование первичных представлений о сущности понятия «самоопределение в учебно-профессиональной деятельности», его месте и функциях в проектировании деятельности, а также о типах самоопределения. Кроме того, рефлексивный анализ собственного опыта «проживания» в данном модуле позволяет выделить «модельные» действия преподавателей, направленные на организацию учебно-профессионального самоопределения слушателей и дифференцировать соответствующие этой задаче техники.

Во втором модульном элементе разрабатывался сценарий и осуществлялась демонстрация «самоопределенческого действия». На основе рефлексивного анализа этого действия выдвигалась гипотеза и строилась соответствующая модель педагогической организации учебного самоопределения. Результатом данного этапа стало формирование критериальных представлений о педагогических условиях самоопределения.

Дифференцированные представления о сущности самоопределения, его процессуальной характеристике и подходах к проектированию условий его активизации формировались в третьем модульном элементе. В качестве дидактического материала слушатели курсов получали «текст – диалог» по проблеме самоопределения и в результате первоначальной организационной работы с этим текстом производили научное обобщение теоретических представлений.

В этих целях в процессе работы с текстом преподаватели выполняли следующие задания: критериально обобщали все части текста; выделяли проблемное поле для дальнейшей разработки моделей педагогической

организации самоопределения в учебной деятельности; проводили экспертизу организации дискуссии.

Как пример, опишем возможный вариант работы с учебным текстом— диалогом по проблеме учебно-профессионального самоопределения, который был составлен по публикациям ряда авторов.

Ведущий.

Участники: участник 1, участник 2, участник 3.

Ведущий: «По проблеме, которая будет обсуждаться на круглом столе, представлено несколько материалов. Это своеобразный «диалог концепций». Одни концепции содержат четкие методические положения, некоторые, наоборот, представляют собой эссе. Но все они содержат такие характеристики профессионального образования сотрудников ОВД, которые могут непосредственно использоваться преподавателями в их практической работе. Участвуя в их обсуждении, мы можем сравнить их и самоопределить в концептуальном поле современного профессионального образования сотрудников ОВД. Надеюсь, что мы сможем договориться и принять согласованное решение о концептуальных подходах и моделях педагогической организации учебно-профессионального самоопределения, определить некоторые направления дальнейших теоретических поисков. Предлагаю выступить авторам представленных материалов, а остальным принять участие в дискуссии».

Участник 1. «Принципы учебно-профессионального самоопределения». Учебно-профессиональное самоопределение включает, на наш взгляд, несколько основных принципов:

Первый – личностный смысл первоначальной профессиональной подготовки. Каждый сотрудник ОВД раскрывает свое собственное понимание Программы и ее содержательных элементов. Изучая учебный материал, сотрудник ОВД обучается технологии нахождения своего личностного смысла, что определяет смысл его деятельности и ее осмысления, что, в принципе, ничего нового не привносит, так как повторяет

взаимодействие стажеров и наставников, где формируются универсальные способы понимания, рефлексии и др., а не просто усвоение некоторых смыслов. Организуется работа по приданию личностного смысла учебному материалу и самому процессу овладения им. Для того, чтобы собственное творчество, поиск собственной позиции не притупили интерес сотрудника ОВД к чужому мнению, преподаватель побуждает его к изобретению различных форм для систематизации знаний и умений в профессиональной деятельности.

Второй принцип – междисциплинарные погружения. Преподаватели, сотрудники ОВД, наставники и руководители на нескольких занятиях проводят работу над общими понятиями или универсальными компетенциями. Они создают условия, когда учебное занятие разворачивается на основе вопросов слушателей.

В этих целях в процессе работы с текстом все участники образовательных отношений выполняли следующие задания: критериально обобщали все части текста; выделяли проблемное поле для дальнейшей разработки моделей педагогической организации учебно-профессионального самоопределения в образовательном процессе; проводили экспертизу организации дискуссии. Кто-то сказал, что Институт, Факультет – это место, где обучающиеся получают ответы на вопросы, которые они не задавали. Мы убеждены: на первом этапе содержание должно стать «своим», поэтому мы организуем рефлексию.

Третий принцип – рефлексия. С позиций характерных для обучающегося мотивов (пробовать свои силы), очень важно, чтобы учебные понятия стали предметом их обсуждения, своеобразного философствования. Для взрослых необязательно давать конкретные знания. Больше побуждать к пробе себя, к желанию анализировать. И здесь важно использовать результаты исследований ученых не только для принятия решений, но главное – открытия нового.

В данном случае важно в процессе изучения учебного материала представлять себя в роли другого человека, находящегося в процессе поиска решения проблемы в трудовых, бытовых и экономических условиях жизни, а затем с помощью методов и средств анализа причин возможного особого действия, потом – формировать гипотезу о возможных последствиях действий, влияющих на людей и их судьбы, возможность проектировать действия других и возможные свои действия в той или иной профессиональной среде, а так же способность использовать вышесказанное в профессиональной среде подразделений МВД к самому себе, к обществу, в конкретных условиях самоопределения.

Следующий принцип – творческое продуктивное взаимодействие, когда возможно приобретение опыта учебно-профессионального самоопределения, создаются условия сравнения учебно-профессиональных представлений своих с другими. В ходе такого творческого взаимодействия не проверяются знания, а стимулируется осознание своих взглядов в процессе группового выполнения заданий.

Пятый принцип (самоуправление). Проявление инициативы и предложений по организации образовательного процесса мы считаем основным показателем наличия самоопределения. И это важнее объема знаний слушателей по окончании обучения на курсах.

Шестой принцип – профессиональная деятельность как искусство и исследование. Это означает создание образовательных ситуаций для профессионально-личностного развития слушателя – семинаров, мастерских и др. Главное в них – не сообщение информации, а передача способов работы. Позиция ведущего мастера – это прежде всего позиция консультанта.

Ведущий.

– У кого есть вопросы к выступлению?

Участник 3.

– Ваше выступление можно рассматривать скорее, как совокупность некоторых достаточно общих рассуждений о том, как должен работать

преподаватель. Существуют ли какие-нибудь модели профессиональной деятельности сотрудника ОВД, в описании которых можно будет увидеть, как, названные Вами, принципы работают?

Участник 1.

– Некоторые примеры я привела. Что касается «моделей», то это – отдельный разговор, который выходит за рамки заявленной мной темы.

Ведущий.

– Да, постарайтесь в своих вопросах придерживаться темы выступления. Если других вопросов нет, то предоставим слово следующему выступающему.

Участник 2. «О профессиональной педагогике субъектности».

1. Долгое время в профессиональной педагогике господствовал такой подход к обучающемуся, при котором он, по нашему мнению, становился объектом внимания, нуждающимся в научении основным законам и нормам жизни в обществе для дальнейшего использования его как орудия достижения целей государственного строительства.

2. Человек в развивающемся гражданском обществе должен, как нам кажется, в первую очередь, не правильно усвоить существующие нормы, а получить опыт построения своих норм, для чего необходимы возможность, а затем и умение преломлять нормы существующие – через собственное Я.

3. Критерии хороший (плохой, полезный), вредный, нужный (ненужный) стали принадлежностью общественной идеологии, а не субъектной оценки. Основной ошибкой, с нашей точки зрения, было стремление общества и специалистов, реализующих потребности этого общества, к научению принимать декларируемые нормы и положения без их личностного осмысления и осуществления на основе такого осмысления собственного, независимого от групповых норм выбора.

4. Любые науки, любая предметная деятельность сама по себе малоценна, даже в случае, если обучающийся усвоил их основы. Только

тогда, когда он нашел в них свой смысл, осознал их место в процессе собственного профессионального роста, можно говорить об успешности образования. В данном случае преподаватель является не транслятором норм ценностных, а предъявителем вариантов ценностных, как возможных путей усвоения существующих норм и создания своих собственных.

5. Во многом это точно формулирует наше видение человека, способного свободно существовать и саморазвиваться в современном социуме. В условиях постоянных изменений современного общества только та личность способна успешно действовать, которая обладает способностями к принятию себя, принятию другого, а также к устойчивому отношению к себе как к уникальной личности, обладающей как достоинствами, так и «слабостями».

Ведущий.

Очень интересный материал. Мне кажется, что он в некотором смысле уточняет предыдущий.

Участник 2.

– Позвольте мне доказать, что это не совсем уточнение....

Ведущий.

– Вы сможете потом принять участие в дискуссии. А пока давайте продолжим. У кого есть вопросы к участнику 2?

Участник 1.

– Мне симпатична высказанная позиция, тем более, что речь в ней шла о профессиональном образовании человека, о практике.

Участник 2.

– Идея достаточно проста. Профессионально-педагогическая мастерская строится на учебном содержании профессиональной деятельности сотрудников ОВД как с преподавателями, так и с обучающимися. Об этом шла речь в выступлении участника 1.

Участник 1.

– Да, это очень похоже. Надо подробнее разобраться.

Ведущий.

– Рекомендации по результатам дискуссии могут быть следующие: признать представленный исследовательский опыт как требующий специального изучения, оформления и трансляции. Обобщение материалов дискуссии свидетельствуют о том, что проведение дискуссии на специально подобранном материале из профессиональной практики сотрудников ОВД может служить демонстрацией «самоопределенческого» действия на основе совместно определенных критериев.

Особое значение в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД занимает диагностическое сопровождение образовательного процесса. Критериальную основу диагностики процесса и результатов реализации образовательной программы составляют типы самоопределения (индивидуальное, социальное и личностное). Особенность нашего подхода к диагностике заключалась в том, что она проводилась в форме педагогической организации рефлексивного блока дидактической модели (этап «рефлексивный анализ учебно-профессиональной деятельности» в технологическом цикле учебного процесса). Рефлексивный анализ осуществляли сами сотрудники ОВД, что позволяло максимально учесть тип самоопределения каждого из них.

В задачи преподавателей входило: перевод обучающихся из пространства решаемых учебно-профессиональных задач в рефлексивное пространство, обобщение и систематизация результатов рефлексивного анализа и обеспечение рефлексивно-диагностическим инструментарием («рефлексивными картами», опросниками, основными материалами).

В целом диагностический компонент дидактического блока обеспечивал целостность и цикличность самого учебного процесса.

В качестве базового звена модели выступал организационный компонент, суть которого заключалась в организации в процессе учебно-

профессиональной практики преподавателями первоначальной экспертно-диагностической деятельности.

Необходимость выделения данного звена объяснилась тем, что в процессе учебно-профессионального самоопределения исключительно важным является включение сотрудников ОВД как субъектов в учебную деятельность, представления своих профессионально-образовательных потребностей, адекватных реальным трудностям, испытываемыми ими в своей учебно-профессиональной деятельности. Между тем, квалификация этих трудностей, обеспечивающая их адекватное отражение в сознании и предъявлении соответствующего образовательного запроса, являлась весьма сложной из-за несформированности критериальной базы. В процессе экспертно-диагностической деятельности обеспечивалась критериальность анализа и самоанализа профессиональных затруднений и проблем. Кроме того, постановка «диагноза» и составление экспертного заключения требовало построения «пространственно-деятельностного» представления, что позволяло расширить контекст выявленной проблемы и в дальнейшем внести его в содержание первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

Кроме того, диагностика и экспертиза в отличие от других форм анализа (например, обычного контроля) не сводятся к простой фиксации факторов, а позволяют целостно, с учетом индивидуально-субъектных особенностей квалифицировать проблему.

Указанные соображения и обусловили выбор экспертно-диагностической деятельности в качестве мотивообразующего фактора повышения квалификации сотрудников ОВД.

Нами была разработана система диагностического сопровождения, нормативную основу которой составило Положение об экспертно-диагностической деятельности в системе профессионального обучения сотрудников ОВД. Согласно данному Положению, экспертно-

диагностическая деятельность имеет своими целями выявление профессиональных затруднений и образовательных потребностей сотрудников ОВД, наставников, руководителей подразделений ОВД, удовлетворяемых средствами профессионального обучения, а также определение его эффективности. В процессе реализации этой цели решались задачи: организация системы «стажер – наставник» в целях анализа профессионального опыта и выявления образовательных потребностей субъектов системы; обобщение и систематизация данных о приоритетах в профессионально-образовательных потребностях и запросах стажеров и наставников; разработка рекомендаций по конструированию образовательных программ и диагностированию условий обеспечения качества профессионального обучения сотрудников ОВД в процессе первоначальной профессиональной подготовки; изучение эффективности повышения квалификации по развитию компетентности, профессионализма и продуктивности профессиональной деятельности сотрудников ОВД; обеспечение необходимого уровня первоначальной профессиональной подготовки специалистов системы непрерывного повышения квалификации сотрудников ОВД для проведения экспертно-диагностических обследований в сфере профессионального обучения (Приложение 3).

Организационное обеспечение диагностической деятельности осуществлялось на основе Положения в соответствии с планом работы Института – Факультета.

Специально для преподавателей и наставников – организаторов стажерской практики была разработана интегративная программа курсов по теме «Проблемы повышения качества профессионального обучения сотрудников ОВД». Общий объем базовой программы составил 144 часа.

Программа модуля состояла из четырех блоков:

Блок 1 (базовый). Педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки (36 часов).

Блок 2. Качество профессионального обучения сотрудников ОВД и проблемы его оценки (36 часов).

Блок 3. Образовательный процесс в системе повышения квалификации как объект управления качеством (36 часов).

Блок 4. Организационно-управленческие условия повышения качества стажерской практики (36 часов).

Раскроем более подробно содержание учебных блоков.

Блок 1. Педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Учебно-профессиональное самоопределение как форма развития мотивообразования. Мотивация и ее структура. Потребностная сфера человека. Мотив, виды мотивов. Проблема мотивации к учебно-профессиональной деятельности в исследованиях по андрагогике.

Виды учебно-профессионального самоопределения: личностное, профессиональное, жизненное. Уровни учебно-профессионального самоопределения: индивидуальное, социальное, личностное. Проблема самоопределения в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД в системе профессионального обучения. Педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения в системе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД: вариативные модели. Педагогическая диагностика, ее назначение. Факторы учебно-профессионального самоопределения в повышении квалификации, предмет профессиональной диагностики и экспертизы.

Блок 2. Качество профессионального обучения сотрудников ОВД и проблемы его оценки.

Качество образования как педагогическая категория. Управление качеством образования: сущность, подходы, проблемы.

Теоретические аспекты диагностики качества обучения в парадигме субъектной педагогики. Целеполагание как основа диагностики результативности образовательного процесса. Основные подходы к диагностике результатов в системе первоначальной профессиональной подготовки.

Методы и процедуры диагностики результативности обучения в системе профессионального обучения сотрудников ОВД. Диагностический инструментарий оценки качества деятельности стажера, наставника, руководителя подразделения ОВД. Методики исследования удовлетворенности слушателей образовательным процессом. Методы измерения эффективности повышения квалификации в послекурсовой период.

Блок 3. Образовательный процесс в системе повышения квалификации как объект управления качеством.

Система повышения квалификации как модель образования взрослых. Квалификация и компетентность сотрудника ОВД. Функции, цели, задачи системы повышения квалификации. Вариативные формы и методы в повышении квалификации сотрудников ОВД. Диверсификация содержания образовательных программ повышения квалификации.

Инновационные методы взаимодействия в образовании взрослых. Концептуальная модель первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Новые информационные технологии и дистанционное обучение в системе повышения квалификации.

Блок 4. Организационно-управленческие условия повышения качества учебно-профессиональной практики сотрудников РОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Система работы со стажерами и наставниками. Функции и принципы организации системы «стажер – наставник». Организационные формы развития профессиональной культуры стажера в процессе его работы с наставником. Формы научно-методического сопровождения становления сотрудника ОВД профессионалом: консультирование, супервизация, модерирование, профессиональный тренинг.

Содержательное, организационное, процессуальное, мотивационное основания системы «стажер – наставник»

Стажерские практики как особый вид интеллектуальной деятельности. Профессионализм наставника: технологический, педагогический, исследовательский, экспертный, управленческий компоненты.

Управление системой «стажер – наставник». Сетевые структуры управления стажерской практикой. Критерии и показатели эффективности управления системой «наставник – стажер».

Результаты обобщения и научного осмысления педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки представлена в виде рефлексивной модели на Рисунке 1.

В следующем параграфе будет дано подробное обоснование критериального блока представленной концептуальной схемы и рассмотрены результаты изучения эффективности в соответствии с указанными критериями.



Рисунок 1 – Рефлексивная модель педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе первоначальной профессиональной подготовки

2.3 Экспериментальное исследование эффективности педагогической организации учебно-профессионального самоопределения в процессе их первоначальной профессиональной подготовки

В данном параграфе дается описание контрольного эксперимента организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки. Для оценки эффективности были уточнены критерии оценивания данного процесса и произведен отбор диагностических методик. В связи с этим были проанализированы существующие подходы к определению таких характеристик профессионального обучения, как «эффективность повышения квалификации» и «качество процесса повышения квалификации». Кроме того, выделены характеристики результатов образовательного процесса, связанные с проявлением субъектности слушателей. Результаты обобщения исследований по данной проблеме, касающиеся указанных вопросов, позволили сформулировать ряд выводов.

Одной из фундаментальных проблем педагогики и педагогического управления остается оценка результатов образования. Б.С. Гершунский отмечает, что «образование как результат» фиксирует факт присвоения и обществом, и личностью, и государством системы ценностей, важных для всех «потребителей» образовательных услуг. Автором к результатам образования отнесены: грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет» [39, с. 478].

В современном обществе при оценке результативности образовательных услуг постоянно используется понятие «качество образования», которое означает наличие у «продукта образования»

определенных свойств, их ценность с позиций потребителей. А.И. Субетто, Н.А. Селезнева при оценке качества высшего образования выделяют понятия «качество подготовки выпускников» и «качество образования как системы»: в первом случае – это соответствие установленным нормам фактического уровня подготовки выпускников; во втором – адекватность системе фактического уровня развития социальных норм с учетом логики прогрессивного развития надсистемы [63].

В стандарте Международной организации по стандартам (ИСО) качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять как установленные, так и предполагаемые потребности. С.Е. Шишов, В.А. Кальней [138] качество образования определяют как социальную категорию, характеризующую состояние и качество образования, соответствующее его потребностям и ожиданиям в формировании и развитии профессиональных, бытовых и гражданских компетенций личности. По мнению М.М. Поташника [121], качество образования рассматривается «как мера достижения цели при том, что результаты (цели) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [121, с. 142].

В системе повышения квалификации сотрудников ОВД проблема оценки образовательных результатов приобретает особую остроту [39; 56; 60; 61; 64]. Этим, по-видимому, объясняется наличие весьма небольшого числа исследований, предметом которых являются критерии и технологии оценки качества первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

С точки зрения М.В. Горшениной, качество состоит «в установлении соответствия характеристик учебного процесса и его результатов тем требованиям, которые предъявляют ему сами обучающиеся. Если для школьника или студента образование выступает в значительной степени образовательным процессом, который необходимо завершить для получения аттестата или диплома, то взрослый обучающийся заинтересован в знаниях и информации, необходимых ему для решения профессиональных и

жизненных проблем ... Качественное профессиональное образование человек получает тогда, когда он оказывается способным самореализовываться как личность в трудовой деятельности» [45, с. 12].

Автор в своей работе построила структурную модель «конкурентоспособного менеджера» – личности, способной «достойно отвечать на вызовы времени и, как следствие, саморазвиваться, самообразовываться и накапливать потенциал для повышения своей профессиональной культуры» [45, с. 14]. К личностным свойствам педагогического управления, которые становятся критерием оценки качества его профессионального обучения, автором определены: «конкурентоспособность (готовность к инновационной деятельности, коммуникабельность и т.д.); управленческая компетентность (организационно – управленческие умения, умения управлять операциями, персоналом, финансами); готовность к самообразованию (умение работать с источниками информации, владение технологией приобретения знаний, рефлексия и квалитативная культура». Далее автор отмечает: «В соответствии с моделью системы качества и механизмов развития человека на основе самоопределения необходимо определить начальный уровень сущностных параметров в виде потребностей, норм и способностей личности, исходя из которых можно планировать их приращение и задавать допустимые границы их изменения» [45, с. 16].

Для нашего исследования значима точка зрения М.В. Горшениной, которая выделила интегративную характеристику личности, согласуемую с точкой зрения И.А. Колесниковой, что «критерий результативности педагогического труда, в первую очередь, – это возможность проявления и развития в системе педагогического взаимодействия человеческой индивидуальности, неповторимости, а не момент соответствия качеств личности заранее заданному извне стандарту» [45; 67, с.41]. Ирина Анатольевна отмечает, что педагогическая цель должна выражаться языком динамики качества человека, на уровне отношений, свойств, характеристик.

«Стандарт» или «модель выпускника» – это «уже не суммарный перечень нормативных знаний, умений, навыков, свойств личности, а описание интегрального личностного образования, заданного через системообразующие, стержневые качества» [67, с. 40]. Данная позиция по отношению к результатам первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, с нашей точки зрения, соответствует субъектной парадигме.

Г.А. Вержицким и Н.В. Кулаковой [32] качество профессионального обучения определяется степенью достижения поставленных целей. В связи с этим авторами рассматриваются особенности целеполагания в системе повышения квалификации и отмечается, что его целями могут выступать: усвоение содержания образования, ускорение знаний, развитие способностей, формирование умений и навыков (И.Я. Лернер) [87].

В контексте первого подхода возможно разделение целей на субъективные и объективные. Объективные цели включают: формирование профессиональных знаний, способствующих повышению профессионально – педагогической компетентности сотрудника ОВД в трудовой деятельности; овладение методами, формами и средствами решения профессионально-практических задач; развитие актуальных ценностей в деятельности сотрудника ОВД в процессе решения профессиональных задач. Субъективные цели определяют развитие способностей, необходимых для эффективной трудовой деятельности; формирование мотивов, потребностей, обеспечивающих достижение высокого уровня профессионализма; развитие способностей к самообразованию.

Г.А. Вержицкий и Н.В. Кулакова определяют различные подходы к диагностике образовательно-профессиональных результатов. «Если в качестве цели выступает усвоение содержания образования, то: преподаватель оценивает результативность курсов по соответствию реально достигнутых результатов цели как эталону; если происходит конкретизация целей в соответствии с поведением, действиями диагностируемого,

наблюдаемая и измеряемая степень соответствия, то уровень устанавливается по эталону» [32, с. 94].

Если цель определяется как усвоение способов решения классов профессиональных задач, то осуществляется самооценка учебной деятельности по критерию решения квази-профессиональной задачи; если цели носят обобщенный, типологический характер, который дает возможность выбора операций решения задач, то уровень устанавливается по степени креативности, оригинальности способа решения [32; 87].

Рассматривая различные возможности двух подходов к постановке целей профессионального обучения, авторы выбирают оценку качества усвоения учебного материала в соответствии с первой целью, ссылаясь на сложность решения проблемы диагностики в рамках второй цели. В современных условиях, с нашей точки зрения, анализ учебно-профессиональной деятельности организаций профессионального обучения свидетельствует об актуальности первой цели, а большое число диагностических методик для определения «модельных» качеств выпускника не способствует совершенствованию учебного процесса, обеспечивающего мотивацию слушателей к данной проблеме.

Нельзя также, по нашему мнению, согласиться с точкой зрения, что, так как определение целей первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД принадлежит руководителям подразделений МВД, то при диагностике ее качества повышения квалификации необходимо предоставлять им информацию о качестве результата обучения слушателей, на основе которого подразделения МВД России формируют заказ на последующий период. В контексте педагогики субъектности в роли заказчика на образовательные услуги выступает, прежде всего, слушатель. В связи с этим важно в процессе обучения организовать учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в учебной деятельности и обеспечить их включение в оценку результатов повышения квалификации с точки зрения характера их самоопределения.

Данный подход к диагностике результативности профессионального обучения исследует М.Н. Арцев [8]. Представленный автором диагностический инструментарий может использоваться при входном контроле уровня знаний сотрудников ОВД, их ожиданий, ориентаций и выходном контроле достигнутых результатов в обучении. Данный инструментарий позволяет сравнивать входные и выходные данные по сотрудникам ОВД и фиксировать различия, трактуемые как результаты обучения. Важно также определять результаты различных групп участников образовательных отношений – преподавателей, организаторов, обучаемых (стажеров и наставников) и руководителей подразделений ОВД, которые оцениваются в контексте их эффективности. Полученные результаты являются основой для выводов и рекомендаций, определения стратегии и тактики обучения. Преподаватели проводят диагностику уровня подготовки аудитории, интереса к учебно-профессиональному процессу, организованности, активности и ответственности; выявляют особенности преподавательской деятельности, организации и условий учебы.

Слушатели оценивают: качество обучения, новизну содержания, необходимость информации, качество материально-технического обеспечения учебного процесса и др.

Руководители подразделений ОВД дают оценку использования полученных умений и знаний в методической, инновационной и экспериментальной работе, результатов практической деятельности сотрудников ОВД после учебы; ориентируют их к получению знаний и умений, обеспечивающих решение перспективных задач подразделения ОВД, формируют целевую заявку на повышение квалификации стажеров и наставников. В этом случае основу заявки составляют не отдельные затруднения конкретного сотрудника ОВД, а потребности подразделения ОВД, его специфика.

Данная система диагностики профессионального обучения сотрудников ОВД в процессе первоначальной подготовки позволяет, с нашей

точки зрения, обеспечить отбор содержания процесса повышения квалификации в сочетании с углубленной практической подготовкой. Однако она не позволяет проектировать индивидуальную образовательную траекторию для каждого стажера и каждого наставника.

В нашем исследовании оценка результатов обучения основана на диагностике: степени удовлетворения потребностей слушателей в профессионально-личностном развитии в соответствии с их учебно-профессиональным самоопределением; субъектности обучающихся в образовательном процессе; уровня сформированности способности к решению продуктивных профессиональных задач.

Мы изучаем степень удовлетворенности образовательным процессом в соответствии с критерием – реакцией сотрудников ОВД на предлагаемый модуль, определяемым как совокупность оценок и мнений слушателей.

Степень актуальности цели и задач образовательной программы в начале обучения осуществлялась в процессе обучения по самоопределяемому модулю, при этом корректировалась программа, либо использовалась информация как регулятор самоопределения. Особую роль в диагностике играли рефлексивные карты, а при изучении реакций слушателей на прослушанный модуль проводилась ориентация на эмпирические индикаторы, отражающие отношение к содержанию, методам и формам преподавания; условиям организации курсовой подготовки. С помощью эмпирических индикаторов была изучена реакция слушателей на содержание, организацию учебного материала; на формы подачи учебного материала, проведения практических и семинарских занятий; отношение к аудитории, взаимодействие со слушателями. Реакция на курс в целом оценивалась по степени удовлетворенности и с учетом конкретных предложений по его совершенствованию. Данные, полученные в ходе измерения удовлетворенности служили показателем качества обучения по образовательной программе.

Рассмотрим содержание диагностических материалов, использованных нами на курсах.

Влияние модуля, реакция слушателя изучалась с помощью анкетирования.

В Приложении 2 представлены примеры диагностических таблиц. Например:

1. Оцените степень удовлетворенности (совершенно не удовлетворен; не удовлетворен; удовлетворен и не удовлетворен; удовлетворен; полностью удовлетворен).
2. Напишите, что конкретно не устроило в курсовой подготовке.
3. Внесите предложения по улучшению первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД в будущем (содержания, форм, организации, сроков и т.д.).
4. Оцените удовлетворенность (неудовлетворенность) результатами с точки зрения реализации образовательных потребностей (отметить в таблице).
5. Дайте оценку эффективности первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД с точки зрения снятия основных затруднений (по результатам заполнения таблицы (Приложение 2).

Опрос слушателей осуществлялся на этапе самоопределения и на этапе рефлексии качества повышения квалификации.

Опишем результаты диагностирования по второму критерию оценки эффективности модели.

В данном контексте нами была изучена субъектная позиция слушателей в учебном процессе. При этом мы опирались на работу Л.И. Божович и ее точку зрения, что одним из компонентов субъектности является «личностно-смысловое отношение обучающихся к содержанию осваиваемых знаний», формирование которого влияет не только на процесс обучения, но и на общественные отношения, в которые сотрудник ОВД включен, а также накопленный опыт и знания [23, с. 174].

В нашем экспериментальном исследовании для оценки субъектной позиции стажеров и наставников были использованы модифицированные критерии Л.И. Божович. К критериям отнесены: потребности в репродуктивных или продуктивных, активных или пассивных формах своего участия в образовательном процессе (первый критерий); потребность и готовность обучающихся высказывать свое отношение к изучаемым подходам и технологиям учебно-профессиональной деятельности и вносить предложения по их совершенствованию (второй критерий); способность самостоятельно оценивать изучаемые профессионально-педагогические проблемы (третий критерий) [23].

Необходимо отметить, что, в контексте исследований Д.Б. Богоявленской и Я.И. Пономарева, выбор второго и третьего критериев был обусловлен потребностью практики обеспечить взаимосвязь личностного и интеллектуального развития со способностью человека проявлять «интеллектуальную инициативу», мотивированную изнутри в решении новых задач, а не извне [20; 101].

В соответствии с первым критерием данные были обобщены по результатам анкетирования, в котором слушатели выбрали наиболее предпочитаемые виды и формы деятельности на курсах: анализ ситуаций из практики работы сотрудников ОВД, в том числе стажеров и наставников; лекции специалистов по различным психолого-педагогическим и профессиональным проблемам; выступления слушателей с рецензиями и аннотациями статей, практическими материалами; выполнение заданий по применению полученных знаний (репродуктивный характер); выступления с докладами, сообщениями; слушание сообщений коллег; использование методики «Портфолио»; ответы на вопросы преподавателей по изученному материалу; написание рефератов, критических отзывов, статей.

Обобщение результатов опроса позволило определить предпочитаемый каждым слушателем тип работы в соответствии с первым критерием: активный (пп. 3; 4; 12), пассивный (пп. 5; 9; 10), потребительский (пп. 1; 2; 8).

Опросом было охвачено 260 человек, в том числе в экспериментальных группах – 182 человека. Результаты опроса представлены в Таблице 5.

Таблица 5

**Динамика проявленности субъектной позиции в процессе
первоначальной организации учебно-профессионального
самоопределения**

Этапы исследования	Предпочитаемые типы работы (% от числа опрошенных)		
	Активный	Пассивный	Потребительский
Начало самоопределенческого модуля	6	37	57
Окончание самоопределенческого модуля	32	65	3

Анализ материалов таблицы свидетельствует о том, что первоначальная организация учебно-профессионального самоопределения определенно влияет на личностную позицию слушателей в образовательном процессе.

Обратимся ко второму критерию и рассмотрим методику, результаты исследования поведения слушателей.

При использовании второго критерия мы исходили из предпочтений и ценностей слушателя, при этом мы специально подбирали учебные задания для диагностики и для изучения субъектной позиции, которые предполагали выражение слушателями собственного мнения, связанного с их переживаниями и предпочтениями или знаниями, освоенными в ходе обучения, а также единством субъективного опыта и освоенного знания.

В контексте второго критерия использовалась техника «Уголки», которая широко применяется в процессе развития критического мышления. Слушателям сообщалась информация (лекция или текст научной статьи) по

поводу значимой для них профессиональной проблемы, указанной в самоопределенческом модуле и предлагалось сформулировать ее решение, опираясь на тезисы лекции или раздаточный материал.

Проведение таких практических занятий позволило выявить уровень осмысления материала, ценностные ориентации слушателей и наличие (отсутствие) рефлексивно-оценочного отношения к проблеме и путей ее решения.

Для отделения «объективного» аспекта участия в решении задачи от «субъективного», эмоционально окрашенного, создавалась конфликтная ситуация и вводилась арбитражная позиция, которую предлагалось занять любому желающему. Таким образом, дифференцировалось «формальное» участие слушателей в учебно-профессиональной деятельности и проявление ими субъектной позиции. Мы полагали, что выбор арбитражной роли является показателем высшего уровня субъектности в этой ситуации (активной), соединяющего когнитивный и эмоциональный компоненты (Таблица 6).

Таблица 6

**Динамика проявленности субъектной позиции при введении
арбитражной позиции**

Этапы исследования	Проявленность субъектной позиции (%)		
	Активный уровень	Пассивный уровень	Потребительский уровень
Начало самоопределенческого модуля	-	47	53
Окончание самоопределенческого модуля	43	51	6

При изучении субъектной позиции слушателей по третьему критерию уточнялся ценностный аспект позиции субъекта учения и отделялись

конкретные ситуативные личностные и смысловые установки по отношению к повышению квалификации в процессе обучения от внеситуативного устойчивого отношения, которые были соотнесены с ценностными ориентациями.

Нам интересна точка зрения Л.И. Божович, которая отмечает: «ценностный аспект позиции субъекта учения выступая в том случае, если в качестве объекта анализа из многообразия ценностных ориентаций будут выделены ценностные ориентации на образование» [22, с. 121].

В процессе экспериментального исследования была изучена степень значимости образования для личности, его место в иерархии ценностных ориентаций слушателя. При этом важно было учесть понимание слушателями задач образования, функций и целей, требований и ожиданий его получения.

Одним из диагностических знаний, которые давались слушателям в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, было задание оценить «идеальное» и «реальное» состояние образовательной среды в Институте – Факультете с использованием метода «векторного моделирования» (В.А. Ясвин) [149].

В процессе анализа выполненных заданий особое внимание уделялось обоснованию слушателями своего мнения, основу которого составили ценностные основания выбора «идеального» варианта. Корреляционный анализ двух векторов позволил установить уровень рефлексивно-оценочного отношения к процессу повышения квалификации и степень удовлетворенности им, которая определялась значением коэффициента корреляции.

В связи с тем, что не проводилась оценка анализа со стороны преподавателей, усиливало проявленность субъектной позиции слушателей и позволяло соотнести выявленный на начальном этапе модуля тип самоопределения в учебной деятельности (индивидуальный, социальный,

личностный) с общими ценностными ориентирами сотрудников ОВД, касающимися их профессиональной позиции.

Таблица 7

Динамика самоопределения сотрудников ОВД в образовательном процессе

Этапы исследования	Типы самоопределения в процессе повышения квалификации (в %)		
	Индивидуальный	Социальный	Личностный
самоопределенческий модуль	66	32	2
завершающий модуль	18	64	18

Кроме того, нами изучались способности слушателей к продуктивной деятельности (третий критерий оценки эффективности), которые рассматривались как осознанное компетентное использование методов и средств продуктивной деятельности в преобразовании «исходного материала в конечный продукт» (О.С. Анисимов) [5, с. 115]. В данном контексте профессиональные способности рассматривались как владение набором «техник», позволяющих сотрудникам ОВД профессионально выполнять свои функции, требующие привлечения культурных средств профессионального действия. Такая техника развития как рефлексивная техника, включенная в профессиональную деятельность, является базовой квалификационной характеристикой, так как позволяет фиксировать затруднения в практической деятельности на основе осмысления теоретических основ и соотнесения ее с практикой, находить причину этих затруднений, строить проект измененной деятельности. Осуществление рефлексивных шагов и последующая реализация нового проекта профессиональной деятельности свидетельствует о наличии у сотрудника ОВД способности к самоорганизации в профессиональной деятельности, которая являлась в нашем исследовании

интегративным личностным критерием эффективности, соответствующим парадигме субъектной педагогики.

Мы определяли умения сотрудников ОВД осуществлять учебно-профессиональную самоорганизацию своей деятельности, обеспечивающую в образовательном процессе учет специфики профессионального труда. Исследователи И.А. Андреева, Е.С. Асмаковец, А.А. Базулина, К.В. Богатырев и др. [4; 10; 13; 19] определяют самоорганизацию, выделяя особенности личности такие как эмоциональные, интеллектуальные и волевые, которые обеспечивают сотрудникам ОВД успешность в профессиональной деятельности, а исследователи И.В. Биочинский, В.А. Бодров, А.В. Борисов [18; 21; 24] – «как деятельность, позволяющую совершенствовать процесс труда». При этом О.С. Анисимов считает, что самоопределение – это уровневая характеристика профессиональных способностей человека [5]. Обобщение исследований данных авторов позволяет сделать вывод, что способность к учебно-профессиональной самоорганизации выступает характеристикой рефлексивных способностей сотрудников ОВД.

Уровень сформированности компетенций сотрудников ОВД в учебно-профессиональной самоорганизации, которые определялись в соответствии с освоенного ими содержания способа организации учебно-профессиональной деятельности, включающем: представления сотрудников ОВД о культурном способе действий в их профессиональной деятельности; успешность учебно-профессиональной деятельности. При этом диагностическое сопровождение данного процесса включало: критериальную оценку знаний теории учебно-профессионального самоопределения, умений организовывать свои действия в соответствии с нормативно-правовыми документами организации деятельности сотрудников ОВД и оценивать ее эффективность в соответствии с требованиями.

В качестве показателей оценки уровней учебно-профессиональной самоорганизации сотрудников подразделений ОВД выступают характеристики, представленные в Таблице 8.

Таблица 8

**Уровневая характеристика сформированности способностей
сотрудников подразделений ОВД к учебно-профессиональной
самоорганизации**

Уровни	Характеристика уровня
Первый	Сформированы ценностно-целевые ориентации, умения осуществления анализа своей деятельности в контексте сравнения ее способа и результата с принятой нормой и внесения корректив в данную деятельность в соответствии с нормой
Второй	Имеются потребности к учебно-профессиональной самоорганизации в творческой деятельности, способности сотрудников ОВД к целеполаганию и планированию своей деятельности, сформированы умения корректировки нормы посредством уточнения ее в соответствии с ситуацией и личностными установками
Третий	Сформированы потребности к развитию личностных качеств и способностей сотрудников ОВД в процессе учебно-профессиональной деятельности в соответствии с определением новых идей к ее проектированию по их применению при проведении критериальной оценки и корректировки результата.

В ходе экспериментального исследования применялись диагностические методы оценки уровня сформированности компетенций сотрудников ОВД к учебно-профессиональной самоорганизации в процессе их первоначальной профессиональной подготовки: анкетирование, включенное наблюдение, самоанализ и самооценка сотрудниками ОВД и преподавателями, самоанализ и рефлексия практики, проектирование.

Результаты формирующего эксперимента представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Динамика уровней способностей сотрудников ОВД к учебно-профессиональной самоорганизации в процессе их первоначальной профессиональной подготовки (экспериментальная группа)

Этапы эксперимента	Количество сотрудников ОВД (в % от общего числа), имеющих соответствующий уровень		
	Уровень способностей к самоорганизации		
	Первый	Второй	Третий
Констатирующий	48	36	16
Формирующий	14	47	39

В реальной практике эффективность первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД в соответствии с определенными выше критериями оценивалась специалистами в контексте предложенной им диагностической матрицы.

Уровни сформированности способности сотрудников ОВД к учебно-профессиональной самоорганизации представлены в Таблице 10, а обобщенные результаты экспериментального исследования в Таблице 11.

Таблица 10

Классификация уровней сформированности умений учебно-профессиональной самоорганизации сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки (по степени выполненности)

Уровни	Отношение к затруднениям в учебно-профессиональной деятельности	Действие в соответствии с затруднениями	Осмысление проблемы затруднений
Первый уровень	Затруднения выявляются и определяются интуитивно	Наблюдаются попытки поиска причин затруднений	Осмысливается проблема интуитивно
Второй уровень	Затруднения определяются на основе диагностического анализа	Проектируется учебно-профессиональная деятельность по преодолению затруднений	На основе анализа проблем, разрабатывается технология их решения, используется опыт других
Третий уровень	Характеристика затруднений на основе рефлексивной диагностики в процессе системного изучения учебно-профессиональной практики	Постоянно занимается самообразованием, моделирует свою профессиональную практику	Определяет особенности своих затруднений, проектирует их решения

Таблица 11

Обобщенные результаты эксперимента по формированию умений учебно-профессиональной самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД

типы самоопределения	Всего слушателей			
		Первый уровень самоорганизации (в %)	Второй уровень самоорганизации (в %)	Третий уровень самоорганизации (в %)
индивидуальный	23	3	12	8
социальный	117	26	44	47
личностный	42	3	15	24

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, направленной на формирование их способностей к самоопределению, на уровень их учебно-профессиональной самоорганизации.

Особое внимание при оценке эффективности экспериментального исследования было уделено оценке включенности сотрудников ОВД в процесс моделирования своей учебно-профессиональной деятельности, что свидетельствовало о развитии их субъектности. По результатам эксперимента 25% сотрудников ОВД экспериментальной группы стали субъектами системы «стажер – наставник», 15% проектируют индивидуальный маршрут своего развития. Данные показатели свидетельствуют о росте способностей сотрудников ОВД, прошедших первоначальную профессиональную подготовку, к рефлексивному анализу и коррекции собственной учебно-профессиональной деятельности в процессе самообразования, к проектированию своего самообразования, обоснованному определению своих образовательных потребностей.

Также важным показателем оценки эффективности первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД стало совершенствование их квалификации и профессионализма. Так, 68% прошедших обучение по программе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД, показали умения самостоятельно планировать и организовать свою учебно-профессиональную деятельность.

Указанные изменения обнаружились и в росте качества профессиональной деятельности сотрудников ОВД как наставников.

В ходе экспериментального исследования была разработана система учебно-методических материалов (диагностический инструментарий, информационно-справочные материалы, обобщенные справки сотрудников ОВД по итогам первоначальной профессиональной подготовки и др.), которые находят применение при проведении для сотрудников ОВД

семинаров-совещаний, диагностики уровня профессионализма сотрудников ОВД, оценки деятельности наставников и руководителей подразделений ОВД.

По результатам анализа качества учебно-профессиональной деятельности сотрудников ОВД, прошедших первоначальную профессиональную подготовку спроектированы программы консультаций в соответствии с их планами самообразования и обучения. Включенность сотрудников ОВД в систему «стажер-наставник» способствовала развитию их рефлексивных компетенций и теоретическому осмыслению своей учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования результаты, свидетельствуют об эффективности разработанной нами системы педагогической организации первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД к их учебно-профессиональному самоопределению.

Выводы по второй главе

Анализ опыта и организационно-педагогических факторов влияния на учебно-профессиональное самоопределение сотрудников ОВД в процессе повышения квалификации свидетельствуют о зависимости успеха их первоначальной профессиональной подготовки от уровня готовности к учебно-профессиональному самоопределению. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что готовность большинства сотрудников ОВД (66%) к учебно-профессиональному самоопределению характеризовалась ориентацией на удовлетворение своих индивидуальных потребностей (индивидуальный тип учебно-профессионального

самоопределения), только для 32% сотрудников ОВД из экспериментальных групп было характерно наличие оценочной характеристики по отношению к учебно-профессиональной деятельности, что характерно для социального типа учебно-профессионального самоопределения.

Особенно низкий результат показали обучающиеся сотрудники ОВД (2%) в соответствии с личностным уровнем готовности к учебно-профессиональному самоопределению, характеризующим мотивацию к саморазвитию в процессе учебной деятельности, связи ценностей развития и программ обучения, их анализа и активного обсуждения.

В ходе эксперимента было доказано, что эффективность процесса организации учебно-профессионального самоопределения возможна в процессе первоначальной профессиональной подготовки, если будут созданы педагогические условия по формированию субъектной позиции стажеров, наставников и руководителей подразделений ОВД.

2. В ходе эксперимента была разработана концептуальная схема педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки. Особенностью формирующего эксперимента было использование технологии развивающего обучения, включающего последовательность пяти этапов: учебное самоопределение (мотивационный); проектирование учебно-профессиональной деятельности (организационный); рефлексия учебно-профессиональной деятельности (оценочный); моделирование практической профессиональной деятельности (технологический); рефлексия образовательного процесса (рефлексивный).

В целях специального воздействия преподавателей на поведение обучающихся был введен специальный самоопределенческий модуль и программа обучения преподавателей по их подготовке к работе по данному модулю.

Особое значение в ходе контрольного этапа эксперимента имело включение наставников и руководителей подразделений ОВД в экспертное и

диагностическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

3. Эффективность реализации модели определялась по динамике степени удовлетворенности слушателей-сотрудников ОВД содержанием и условиями образовательного процесса; проявленности их субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности; уровня способностей к рефлексивной самоорганизации в учебном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование подтвердило актуальность поиска подходов к организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в условиях первоначальной профессиональной подготовки и позволило сформулировать ряд обобщающих выводов.

1. Данная подготовка выстраивается с учетом результатов стажировки в подразделениях ОВД и обеспечения включения в совместную учебно-профессиональную деятельность стажеров и их наставников.

Обобщение результатов исследования проблемы учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД позволило его отнести к категории мотивообразования и рассмотреть, как процесс формирования личностного отношения к учебно-профессиональной деятельности и способ самореализации обучающихся на основе согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

В качестве отличительных особенностей первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД было рассмотрено: вовлечение стажеров, наставников и руководителей подразделений ОВД в экспертно-аналитическую деятельность; реализация технологии развивающего обучения, представляющей последовательность этапов учебно-профессионального самоопределения, проектирования учебной деятельности, ее рефлексии, моделирования практической профессиональной деятельности и самооценки учебного процесса; критериальное диагностическое сопровождение образовательного процесса, особенностью которого была педагогическая организация рефлексивного блока дидактической модели.

2. Выявлены и обоснованы организационно-педагогические факторы и условия учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки.

Установлено, что основными условиями эффективной организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД являются: вариативная организация учебного процесса; методическое и организационное сопровождение процесса учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД; взаимодействие учреждения дополнительного профессионального образования с подразделениями ОВД; включение в содержание обучения опыта эмоциональных ценностных отношений и творческой деятельности сотрудников ОВД; вовлечение сотрудников ОВД в активную рефлексивную деятельность при получении новой учебной информации; создание условий для применения интерактивных (дистанционных, игровых и др.) технологий учебно-профессиональной деятельности.

3. Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования подтвердили необходимость педагогической организации учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД посредством целенаправленного педагогического воздействия на данный процесс.

Подтверждением эффективности данного процесса можно считать: положительная динамика уровня сформированности способностей сотрудников ОВД к продуктивному решению профессиональных задач; рост уровня готовности обучающихся к учебно-профессиональному самоопределению, степени их удовлетворенности содержанием и условиями организации образовательного процесса; развитие способности сотрудников ОВД к рефлексивному самоанализу нововведений в учебно-профессиональной деятельности, проявление способностей в самообразовании и саморазвитии своей трудовой деятельности.

В целом, критериальный анализ всех полученных результатов подтверждает гипотезу о том, что эффективность первоначальной

профессиональной подготовки сотрудников ОВД может быть повышена за счет педагогической организации их учебно-профессионального самоопределения и использования синергетического и рефлексивного подходов.

В качестве основного вывода выступает тезис о том, что педагогическая организация учебно-профессионального самоопределения сотрудников ОВД не только повышает качество их первоначальной профессиональной подготовки, но и создает предпосылки для подготовки высокопрофессиональных специалистов для подразделений ОВД.

К числу проблем, требующего специального теоретического исследования отнесено обоснование проектирования системы непрерывного образования сотрудников ОВД; компетентностный подход к их профессиональному развитию и карьерному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва, 1973. – 228 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избр. психологич. труды / К. А. Абульханова-Славская. – Москва-Воронеж, 1999. – 216 с.
3. Алексеева, Т.О. Международное сотрудничество в области подготовки кадров: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.10 / Алексеева Татьяна Олеговна. – М., 2003. – 147 с.
4. Андреева, И. А. Методика организации социально-психологических исследований в органах внутренних дел / И. А. Андреева, В. А. Корчмарюк; под общ. ред. В. Л. Кубышко. – М.: ЦОКР МВД России. – 2008. – 64 с.
5. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов // ИНО АПН СССР Всесоюзный методологический центр. – Москва, Экономика, 1991. – 415 с.
6. Авдеев, В. В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников ОВД в экстремальных ситуациях. – М.: МВД СССР, 1988. – 47 с.
7. Анисимов, О. С. Игры. Игротехника. Методология. В 2-х т. / О.С. Анисимов. – М., 2006. – с. 345–346.
8. Арцев, М. Н. Диагностика эффективности повышения квалификации педагогических и руководящих работников / М. Н. Арцев // Гуманитарное образование в современном вузе. – Тверь: ТвГУ. – 2000.
9. Асеев, В. Г. Проблемы мотивации и личности / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1994. – с. 123-124.

10. Асмаковец, Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – №1. – С. 11-14.
11. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва-Воронеж, 1996. – 161 с.
12. Афанасьева, Т. П. Инновации в российском образовании. Послевузовское и дополнительное образование / Т. П. Афанасьева, И. А. Елисеева, Н. В. Немова // под ред. И. А. Елисеева, Г. А. Новикова. – М.: ИНИДО, 2011. – 260 с.
13. Базулина, А. А. Субъективная парадигма в моделировании процесса повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел / А. А. Базулина, Т. А. Каплунович // Инновации в образовании. – Тверь: НОУ Институт «Верхневолжье», 2010. – с. 25-36.
14. Бакшеева, Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогических вузов в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бакшеева Наталья Анфиногентовна. – М., 1997. – 24 с.
15. Бастриков, М. В. Педагогические условия развития профессиональной компетентности офицеров – руководителей МВД России в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бастриков Михаил Васильевич. – Калининград, 1999. – 168 с.
16. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.
17. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 304 с.
18. Биочинский, И. В. Психология и педагогика профессиональной подготовки специалистов в образовательных учреждениях МВД России /

И. В. Биочинский // Учебное пособие. – Нижегородская Академия МВД России. – Н. Новгород, 2001. – 227 с.

19. Богатырев, К. В. Организационно-правовое обеспечение первоначальной подготовки кадров Российской милиции и зарубежной полиции (сравнительный анализ): дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.11 / Богатырев Керим Вениаминович. – М., 2004. – 196 с.

20. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема формирования личности профессионала / Д. Б. Богоявленская. – Ростов, 1983. – 243 с.

21. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров // Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

22. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б. Альмуханова и др. – М.: Эксмо, 2007. – 542 с.

23. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович // Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 174 с.

24. Борисов, А. В. Концептуальные основы работы с персоналом органов внутренних дел в современных условиях / А. В. Борисов, А. В. Кудрявцев. – М.: Академия МВД России, 1992. – 143 с.

25. Борисова, С. Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С. Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 52–57.

26. Борисова, С. Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты / С. Е. Борисова – М.: Академия управления МВД России, 1998. – с. 20–21.

27. Ботов, А. И. Организация и правовое регулирование профессиональной подготовки кадров в системе МВД России: дис. канд. юрид. наук: 12.00.14 / Ботов Александр Иванович. – М., 2001. – 199 с.

28. Будило, И. В. Профессиональная подготовка кадров: основные требования к управлению учебным процессом в образовательных

учреждениях МВД России / И. В. Будило, Л. В. Кузнецова // учебное пособие. – Барнаул: БЮИ МВД России, 2003. – 104 с.

29. Буюева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буюева. – Москва: Мысль, 1978. – 216 с.

30. Ванюшин, Я. Л. Организация профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран: аналитический обзор / Я. Л. Ванюшин, З. Р. Танлина // Челябинский юрид. ин-т МВД России. – Челябинск. 2009. – 51 с.

31. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А. А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – № 2. – С. 15–19.

32. Вержицкий, Г. А. Диагностика качества обучения в системе профессионального обучения / Г. А. Вержицкий, И. В. Кулакова. – Новокузнецк: ИПК. – 2000. – 118 с.

33. Вершловский, С. Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие / С. Г. Вершловский. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 148 с.

34. Виноградова, А. А. Институт повышения квалификации как элемент подготовки кадров в сфере правоохранительной деятельности: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.11 / Виноградова Алена Александровна. – М., 2011. – 202 с.

35. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь ключевых понятий, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМУСПО, 1999. – 538 с.

36. Возженникова, О. С. Переговорная компетентность руководителей органов внутренних дел и психологические пути ее совершенствования: дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Возженникова Ольга Сергеевна. – М., 2004. – 237 с.

37. Воломеев, С. А. Профессия как фактор самореализации личности.: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Воломеев Сергей Анатольевич. – М. 1998. – 154 с.

38. Гебос, А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к изучению / А. И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР, ч. 1. – Москва, 1997. – 161 с.

39. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. Учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

40. Гневашева, В. А. Формирование профессиональных компетенций молодежи России в системе ВПО: взаимодействие рынка труда и рынка образовательных услуг / В. А. Гневашева: М-во образования и науки Российской Федерации, Федер. Ин-т развития образования. – Москва: ФИРО, 2012. – 72 с.

41. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.09 / Головаха Евгений Иванович. – АН УССР: Ин-т философии. – Киев, 1989. – 34 с.

42. Голубков, Е. П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика / Е.П. Голубков. – М.: Финпресс. 1998. – 416 с.

43. Гонтарь, В. Н. Операционно-деятельностный компонент личностно-ориентированного обучения курсантов в вузе МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гонтарь Владимир Николаевич. – Нижний Новгород, 2004. – 19 с.

44. Горминский, И. В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути ее развития / И. В. Горминский. – М., 1999. – 214 с.

45. Горшенина, М. В. Проектирование учебных дисциплин для сферы профессионального обучения на основе системы качества ИСО9000: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горшенина Маргарита Владимировна. – Тольятти, 2002. – 22 с.

46. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018-2025 годы) // Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/>.
47. Готская, И. Б. Системный и маркетинговые подходы как методологическая основа проектирования структуры методической системы обучения студентов педвуза / И. Б. Готская, В. М. Жучков // Наука и шк. – 2000. – №2. – С.207.
48. Громыко, Ю. В. Организационно-деятельностные игры как средство развития образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Громыко Юрий Вячеславович. – М., 1993. – 56 с.
49. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода / Э.Н. Гусинский – М., 1994. – 143 с.
50. Дистанционное обучение. Учебное пособие / Под ред. Е.С. Палат. – М., ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
51. Донина, И. А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как образовательной организации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Донина Ирина Александровна. – В. Новгород, 2015. – 402 с.
52. Захаров, Ю. А. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования / на примере КемГУ / Ю. А. Захаров, Н.Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Т. М. Чурекова. – Кемерово. 1996. 159 с.
53. Зверева, В. И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В. И. Зверева – М.: Перспектива, 1998. – 112 с.
54. Зейгарник, Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Г.С. Братусь. – Москва, 1980. – 157 с.
55. Змеев, С. И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ИООМОРФ, 1999. – 215 с.
56. Зырянов, В.Л. Развитие рефлексивного стиля профессиональной

деятельности руководителя органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Зырянов Виктор Леонидович. – Челябинск, 2002. – 145 с.

57. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Литер, 2000. – 12 с.

58. Иваницкий, А.Т. Организационно-педагогическая система профессионального развития и саморазвития курсантов (слушателей) вузов МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Иваницкий Анатолий Тихонович. – СПб., 2000. – 37 с.

59. Кабачевская, Е. В. Формирование профессионального интереса юношей кадетов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кабачевская Елена Вячеславовна. – Кемерово, 2003. – 225 с.

60. Казарцева, Г. А. Организация модульного обучения: в помощь преподавателям образовательных учреждений МВД России: учебно-методическое пособие / Г. А. Казарцева – Челябинск: ГОУ ВПО ЧЮИ МВД России, 2008. – 90 с.

61. Калейник, Н. С. Формирование профессиональной компетентности у слушателей вузов МВД России в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калейник Нинель Семеновна. – СПб, 1999. – 156 с.

62. Карнозова, Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации /Л. М. Карнозова // Вопросы психологии. – 1990. – С. 75-82.

63. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Сборник научных статей. Часть 4 / Под ред. А. И. Суббето, М. А. Селезневой – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 154 с.

64. Кикоть, В. Я. Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кикоть Владимир Яковлевич. – СПб., 1998. – 410 с.

65. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – Москва, 1990. – 18 с.

66. Кожевников, И. Д. Формирование профессиональных интересов у учащихся классов юридического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кожевников Игорь Дмитриевич. – Брянск, 1997. – 177 с.
67. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб.: СПб УПМ, 1999. – 242 с.
68. Комплексное внедрение активных методов обучения в процессе повышения квалификации управленческих кадров: методические разработки. / сост. С. Б. Перионов и др. – Киев, 1983. – с. 13-17.
69. Комплексное изучение теории и практики непрерывного технического образования: региональный аспект: монография / Е. А. Пахомова, М. П. Пальянов, Ю. П. Похолков и др. – Юрга, Юргинский технологический институт, 2015. – 328 с.
70. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: «Политиздат», 1984. – 37 с.
71. Копытина, О. И. Инновационные компоненты непрерывной практики как условие совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Копытина Ольга Игоревна. – Воронеж, 2003. – 196 с.
72. Копытина, О. И. Психолого-педагогические особенности оценивания деловых качеств сотрудников ОВД / О. И. Копытина // Социальная значимость: Труды науч.-практ. конф. – Воронеж, 2002. – С. 17–19.
73. Копытина, О. И. Психолого-педагогический подход к профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД / О. И. Копытина // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход. – Сб. науч. тр. – Воронеж, 2003. – Вып. 3. – С. 129-132.
74. Кораблев, С. Е. Коммуникативная компетентность участкового уполномоченного милиции и ее развитие на этапе первоначальной

подготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Кораблев Сергей Евгеньевич. – М., 2003. – 252 с.

75. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1991. – 785 с.

76. Крившенко, Л. П. Теория и практика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональному самоопределению школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Крившенко Лина Поликарповна. – М., 2000. – 332 с.

77. Крягжде, С. П. Управление формированием профессионального интереса / С. П. Крягжде // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 23-30.

78. Кудрявцев, А. В. Проблемы организации непрерывной подготовки кадров в органах внутренних дел / А. В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1994. – С. 51-55.

79. Кузнецова, И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагогов в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецова Ирина Юрьевна. – Кемерово, 2011. – 26 с.

80. Кулюткин, Ю. Н. Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование / Ю. Н. Кулюткин. – СПб, 1992. – 62 с.

81. Латкова, И. А. Профессиональная педагогика в работе с персоналом органов внутренних дел / И. А. Латкова, И. Ф. Колонтаевская – М.: Академия МВД РФ, 1995. – С. 17-22.

82. Лашбен, Ж. Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива. Перевод с франц. / Ж. Ж. Лашбен. – СПб.: Наука, 1996.

83. Лежнев, В. Г. Ученые записки МГПИ / В. Г. Лежнев // Серия Психология. Вып.1. – Москва, 1939. – С.11.

84. Лекарева, М. П. Гештальтподход в работе с учителем / М.П. Лекарева // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 20-22.

85. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как

постижение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 28-32.

86. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 1972. – 304 с.

87. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. А. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

88. Маркова, А. Б. Совершенствование профессиональной направленности сотрудников органов внутренних дел: на опыте работы с выпускниками вузов МВД России: дис... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Маркова Анна Борисовна. – СПб, 2000. – 208 с.

89. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

90. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова – Москва: Просвещение, 1999. – 308 с.

91. Марон, А. Е. Проблема опережающего образования взрослых в современном информационном обществе / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, Е. А. Марон // Современные адаптивные системы образования взрослых. – СПб, 2002. – С.76-81.

92. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 192 с.

93. Моисеев, А. М. Основы стратегического управления школой: учебное пособие / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: Центр педагогического образования. 2008. – 256 с.

94. Неверкович, С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении / С. Д. Неверкович // Психологическая наука и образование, 2000. – № 2. – С. 68-73.

95. Никитина, Н. Н. Профессионально-личностное самоопределение учителя как психолого-педагогическая проблема. Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности / Сборник статей // Под редакцией Н. Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 68 с.

96. Орехова, Л. П. Совершенствование профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Орехова Любовь Павловна. – М., 2003. – 236 с.
97. Пакаташ, Д. Анализ структуры интересов и профессиональной направленности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Пакаташ Дюла. – Л., 1978. – 13 с.
98. Паликус, М. А. Маркетинг образовательных услуг. Уч. пособие / М. А. Паликус. – СПб.: Книжный дом, 2007. – 112 с.
99. Панкрухин, А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А. П. Панкрухин. – М., 1995. – 240 с.
100. Петровский, А. В. Психология о каждом из нас / А. В. Петровский. – М: Российский открытый университет, 1992. – 332 с.
101. Пономарев, Я. А. Исследование творческого потенциала человека / Я. А. Пономарев // Психологический журнал – М.: Наука. 1991. – Т.1 – С. 4.
102. Попов, Е. Н. Перспективы подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов в высших профессиональных училищах (тезисы докладов симпозиума) / Е. Н. Попов. – Казань, 1990.
103. Попова, Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Попова Надежда Павловна. – Новгород, 1999. – 151 с.
104. Почекаева, А. В. Активные методы формирования коммуникативной компетенции курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России / А. В. Почекаева // Вопросы совершенствования правоохранительных деятельности ОВД. Сборник статей адъюнктов и соискателей. – М., МУ МВД России, 2005. – С. 353-357.
105. Почекаева, А. В. Формирование коммуникативной компетенции курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.08 / Почекаева Анна Владимировна. – М.: Московский университет МВД России, 2006. – 18 с.

106. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и профессионального обучения: приказ Министерства труда и социальной защиты от 08.10.2015 № 608н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71202838/>.

107. Проценко, Е. Д. Государственная образовательная политика в системе МВД России (Историко-правовой анализ): дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01 / Проценко Евгений Дмитриевич. – СПб., 1998. – 398 с.

108. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников – М., – Воронеж, 1996. – 20 с.

109. Пряжников, Н. С. Профессиональные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики / Н. С. Пряжников – М., 1991. – С. 22-48.

110. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

111. Сартаков, А. Н. Структура и содержание маркетинговой деятельности в профессиональном лицее: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сартаков Анатолий Николаевич. – СПб. – 1995. – 193 с.

112. Сергун, П. П. Государственная служба в органах внутренних дел Российской Федерации: теоретико-правовое исследование: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.02 / Сергун Петр Павлович. – М.: 1998. – 322 с.

113. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов // Учебное пособие для студентов педагогических вузов, учителей и слушателей ФПК. – М., Международная педагогическая академия. – 1995. – 192 с.

114. Ситников, А. И. Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнологии / А. И. Ситников // Монография. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

115. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъектной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Учебное пособие для ВУЗОВ – М.: Школьная пресса. 2000. – 416 с.
116. Сьюпер, Д. Психология: Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. – СПб.: Евразия, 1999. – 124 с.
117. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
118. Технология модульного обучения в системе подготовки студентов ОВД: научн.-метод. пособие / авт.-сост.: В. А. Ноголевич, Г. А. Казарцева; под общ.ред. О. Д. Нациевского. – Челябин. нац. ин-т МВД России, 2002. – 26 с.
119. Трофимов, А. Б. Современные информационные технологии обучения в вузах МВД России / А. Б. Трофимов // Монография – СПб., Санкт-Петербургский университет МВД России, 2002. – 276 с.
120. Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/prezident/news/57425>.
121. Управление качеством образования: Практиориентированная монография и методическое пособие / под. ред. М. М. Поташника. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 148 с.
122. Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011г. № 3-ФЗ (в редакции от 03.08.2018г. № 332-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/.
123. Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» № 342-ФЗ от 30.11.2011г. (в ред. от 03.08.2018г. № 307-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122329/.

124. Фетисов, Н. В. Профессиональная адаптация курсантов образовательных учреждений МВД России. / Н. В. Фетисов. – Брянск, 1996. – 18 с.

125. Формирование регионального заказа на подготовку рабочих кадров в условиях социального партнерства (интеграция регионов) / А. Т. Глазунов, В. Г. Казаков, В. Н. Малов, В. А. Щеголев; Ин-т развития проф. образования, Ком. по нач. проф. образованию при Правительстве Калуж. обл. – Калуга: КЦНТИ, 2003. – 97с.

126. Фридман, Л. М. Изучение личности учащихся и ученического коллектива. Книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М.: Просвещение, 1988. – 164 с.

127. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2х томах / Х. Хекхаузен. – Т.1. Педагогика, 1986. – с. 12.

128. Чебышева, В. В. Психология трудового обучения: трудовые умения и навыки и условия трудового обучения/ В. В. Чебышева. – Москва: Просвещение, 1969. – 303 с.

129. Чернер, С. Л. Педагогическая поддержка жизненного и профессионального самоопределения школьников / С. Л. Чернер, И. И. Зарецкая // Школа. – №3, 2000. – С. 26-29.

130. Чистякова, С. Н. Проблемы самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 19-27.

131. Чистякова, Л. А. Педагогические условия развития профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чистякова Любовь Андреевна. – СПб., 2000. – 21 с.

132. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 95 с.

133. Шерайзина, Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-

методологический подход) / Р. М. Шерайзина. – СПб, 1994. – 349 с.

134. Шерайзина, Р. М. Новые ценности непрерывного педагогического образования: личностно-профессиональный выбор – социально-психолого-педагогическая поддержка – экспертное консультирование / Р. М. Шерайзина // Непрерывное образование – 2012. – Вып. 2. – С. 57-60.

135. Шерайзина, Р. М. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов / Р. М. Шерайзина, Т. А. Каплунович // Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии. Сб. науч. Тр. / Науч. редакция: Р. М. Шерайзина, Т. А. Каплунович: В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. – С. 68-77.

136. Шерайзина, Р. М. Технологическое описание микромоделей педагогической деятельности в системе повышения квалификации / Р. М. Шерайзина, Н. Д. Иванов, Т. А. Каплунович, О. С. Орлов. – Новгород, Институт усовершенствования учителей, 1991. – 52 с.

137. Шибаева, М. М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема / М. М. Шибаева // Культура и мировоззрение. Вып. 11. – Москва, 1985. – С. 93-97.

138. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кольней. – М.: Педагогическое общество России. 2000. – 320 с.

139. Шубкин, В. Н. Социология и общество: научное познание и этика науки: монография / В. Н. Шубкин. – Москва, 2010. – 424 с.

140. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий – М., 1993. – 154 с.

141. Щеклеина, С. Н. Социальное самоопределение старшеклассников в образовательном пространстве поселка городского типа / С. Н. Щеклеина // Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы II междунар. Заоч. науч.-практ. конф., 26 марта 2011 /под ред. Г. И. Симоновой. – Киров: Изд-во

ВятГГУ, 2011. – С. 216-220.

142. Щетинин, В. П. Рынок образовательных услуг в современной России / В. П. Щетинин / Школа. – № 3. – 1997.

143. Эванс, Д. М. Маркетинг /Д. М. Эванс, Б. Берман / Пер. с англ. – М: Сирин, 2002. – 308 с.

144. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Руководитель авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев; Науч.-ред. совет: Батышев С. Я. (пред.) и др. – М. : Рос. акад. образования: Проф. образование, 1999. – 27 с.

145. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

146. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва: Просвещение, 1969. – 317 с.

147. Якунин, В. А. Психология педагогической деятельности / В. А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1990. – 102 с.

148. Яковлева, С. Семинарские занятия как форма повышения квалификации / С. Яковлева // Законность. – 2006. – № 9. – С. 22.

149. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

150. Янушкевич, Ф. Технология общения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич – М., Высшая школа, 1986. – 135 с.

Приложения

Анкета сотрудника ОВД

1. Что для Вас является основным побудителем к повышению квалификации (отметьте только одну причину):

- | | |
|---|----|
| 1.1 Личная инициатива | 01 |
| 1.2 Инициатива руководителей подразделений ОВД | 02 |
| 1.3 Получение более высокой должности | 03 |
| 1.4 Потребность в изменении содержания, пересмотре собственных методов работы | 04 |
| 1.5 Желание расширить знакомство с положительным опытом сотрудников ОВД | 05 |
| 1.6 Желание изменить специальность | 06 |
| 1.7 Потребность в самосовершенствовании | 07 |
| 1.8 Другие причины (впишите) | 08 |

2. Какие направления, используемые в работе Института – Факультета, наиболее подходят для условий и потребностей подразделений ОВД (отметьте 3-6 направлений):

- | | |
|--|----|
| 2.1 Курсы повышения квалификации | 09 |
| 2.2 Проблемные курсы | 10 |
| 2.3 Курсы переподготовки | 11 |
| 2.4 Курсы по предметам юридической направленности | 12 |
| 2.5 Проблемные семинары | 13 |
| 2.6 Научно – практические конференции | 14 |
| 2.7 Семинары – совещания по актуальным вопросам стажировки | 15 |
| 2.8 Методические сборы по информированию и развитию лучшего опыта | 16 |
| 2.9 Методические сборы целевые (молодых сотрудников, стажеров и опытных сотрудников) | 17 |
| 2.10 Конкурсы профессионального мастерства | 18 |
| 2.11 Смотры инновационных идей | 19 |

2.12 Оказание практической помощи руководителя подразделений ОВД	20
2.13 Оказание практической помощи наставникам	21
2.14 Оказание практической помощи стажерам	22
2.15 Другие направления (указать)	23

Диагностические таблицы

Таблица 1

Образовательные потребности	Удовлетворяют ли курсы Ваши актуальные образовательно – профессиональные потребности			
	да	И да, и нет	нет	Затрудняюсь ответить
1. Содержательный интерес к работе в органах внутренних дел				
2. Знакомство и освоение новых технологий в профессиональной деятельности				
3. Приобретение новых психологических знаний и умений для использования их в работе				
4. Расширение фундаментальных знаний в области профессиональной деятельности сотрудников ОВД				
5. Знакомство и освоение новых социальных технологий в профессиональной деятельности				
6. Повышение уровня методологической, исследовательской культуры				
7. Развитие умений планирования, проектирования, организации, контроля и др.				
8. Знакомство с опытом коллег				
9. Развитие информационно – коммуникативных способностей				
10. Повышение уровня общей культуры (социология, политология и т.д.)				
11. Развитие умений анализа, обобщения и представления собственного опыта				
12. Другие потребности (указать)				

Таблица 2

Аспект профессиональной деятельности сотрудников ОВД	Степень затруднения			
	высокая	средняя	низкая	Нет затруднений
1. Планирование				
2. Обеспечение освоения содержания профессиональной деятельности сотрудников ОВД				
3. Выстраивание профессиональной деятельности как системы образовательных задач				
4. Подбор практических задач, решение которых позволит развивать профессиональные компетенции				
5. Организация групп по решению коллективных задач в профессиональной деятельности				
6. Обеспечение активности в своей профессиональной деятельности				
7. Формирование учебно – познавательного интереса				
8. Формирование способности к целеполаганию				
9. Формирование действий самоконтроля				
10. Формирование действия оценки				
11. Проект индивидуального маршрута непрерывного образования				
12. Осуществление самоконтроля (знаний, умений и навыков): входного; промежуточного; итогового				
13. Обеспечение достижения уровня стандартных требований к своим знаниям и умениям				
14. Анализ своей профессиональной деятельности				
15. Общение с коллегами				
16. Общение с администрацией				
17. Общение с общественностью				
18. Работа с населением				
19. Другие затруднения (какие)				

Положение о диагностической деятельности Института – Факультета в процессе первоначальной подготовки, переподготовки, повышения квалификации сотрудников ОВД Санкт-Петербургского университета МВД.

I. Общие положения.

1.1 Диагностическая деятельность в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД Института – Факультета имеет своей целью выявление образовательных потребностей стажеров, наставников, руководителей подразделений ОВД, удовлетворяемых средствами профессионального обучения, а так же определение эффективности процесса повышения квалификации стажеров и наставников.

1.2 В соответствии с обозначенной целью определены следующие задачи:

- обеспечение необходимого уровня первоначальной профессиональной подготовки преподавателей Института – Факультета для проведения диагностических обследований в процессе профессионального обучения сотрудников ОВД;
- организация работы по выявлению и уточнению образовательных потребностей стажеров, наставников, руководителей подразделений ОВД;
- обобщение и систематизация данных о приоритетах образовательных потребностей стажеров, наставников и анализ динамики развития этих потребностей в процессе первоначальной профессиональной подготовки;
- диагностирование условий для обеспечения качества процесса профессионального обучения;
- определение качества результатов первоначальной профессиональной подготовки специалистов ОВД; (уровня результативности) в процессе диагностического обследования, изменений уровней компетентности, профессионализма и продуктивности профессиональной деятельности сотрудников ОВД;

- накопление, обработка, систематизация знаний о современных методах, инструментариях и средствах диагностики образовательных потребностей специалистов ОВД и качества их удовлетворенности;

- обобщение и систематизация сведений об опыте применения современных методик и инструментария диагностирования сотрудников ОВД в процессе их первоначальной профессиональной подготовки в России и за рубежом;

- участие в создании информационной базы, критериально – оценочной базы и нормативно – правовых оснований управления качеством профессионального обучения сотрудников ОВД;

- адаптация и апробация диагностических методик и инструментария с учетом особенностей условий работы Института – Факультета, кадровых служб подразделений ОВД, а также особенностей различных подразделений ОВД;

- коррекция методов и инструментария диагностирования стажеров и наставников, уровня удовлетворенности их потребностей в системе первоначальной подготовки специалистов ОВД на основе анализа результатов апробации диагностических методов и средств в условиях различных курсов повышения квалификации и различных мероприятий, проводимых в подразделениях ОВД;

- организация диагностических обследований в системе первоначальной профессиональной подготовки динамических изменений образовательных потребностей стажеров и наставников, а так же эффективности процесса профессионального обучения;

- организация распределенных баз данных и банков диагностической информации по качеству повышения квалификации сотрудников ОВД;

- подготовка рекомендаций по обновлению содержания и технологий первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД на основе анализа диагностических данных об эффективности процесса профессионального обучения;

Изучение и обобщение инновационного опыта диагностической деятельности преподавателей Института – Факультета по проблемам выявления и развития потребностей стажеров и наставников и проблем эффективности первоначальной профессиональной подготовки специалистов ОВД.

II. Структура и содержание деятельности

Приоритетными направлениями диагностической деятельности в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД являются:

- определение уровня компетентности преподавателей Института – Факультета, наставников, руководителей кадровых служб – подразделений ОВД в вопросах диагностирования образовательных потребностей специалистов ОВД и оценке качества их удовлетворения в процессе профессионального обучения;
- организация профессионального обучения сотрудников ОВД, осуществляющих диагностирование по проблемам выявления образовательных интересов, запросов и потребностей стажеров и наставников и определения уровня их удовлетворенности;
- оценка реальных изменений уровня профессиональных знаний и умений сотрудников кадровых служб ОВД и наставников по вопросам диагностической деятельности;
- подготовка и планирование проведения диагностических обследований различных категорий сотрудников подразделений ОВД в процессе их повышения квалификации;
- организация обеспечения преподавателей, наставников и сотрудников кадровых служб необходимыми материалами для проведения диагностики в процессе повышения квалификации, семинарах, в деятельности подразделений ОВД;

- анализ качества реализации диагностических процедур в системе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД и качества результатов обследований эффективности профессионального обучения.

III. Организационные основы диагностической деятельности в системе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

3.1 Организация диагностики образовательных потребностей и уровня их удовлетворения в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД осуществляется на основе данного положения, обеспечение ее происходит в соответствии с планом работы Института – Факультета.

3.2 Планирование и реализация диагностических обследований по заявленной ранее проблематике осуществляется непосредственно кадровыми службами подразделений ОВД.

3.3 Координация информационного, кадрового, научно – методического и квалиметрического обеспечения диагностики в системе первоначальной профессиональной подготовки осуществляется преподавателями Института – Факультета.

3.4 Для эффективного организационного обеспечения системной диагностической деятельности Институт – Факультет координирует свою работу с руководителями кадровых служб подразделений ОВД.

3.5 Для обеспечения качества диагностических исследований в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД Институт – Факультет организует разработку и реализацию совместных исследовательских проектов с различными вузами ОВД и исследовательскими центрами, занимающимися проблемами профессионального развития сотрудников ОВД.

3.6 Анализ и экспертиза эффективности обеспечения качественных результатов диагностической деятельности в системе повышения квалификации осуществляет Институт – Факультет на основе критериально – оценочного комплекса, разработанного преподавателями института – факультета.

VI. Управление обеспечением диагностической деятельности в системе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

4.1 Непосредственное управление комплексным обеспечением диагностики в процессе повышения квалификации осуществляет руководство Института – Факультета.

4.2 Управление диагностической деятельностью в процессе повышения квалификации на уровне подразделений ОВД осуществляют руководители соответствующих кадровых служб.

4.3 Принятие управленческих решений в исполнительной вертикали института, кадровой службы подразделений ОВД осуществляется в соответствии с планирующими документами каждого из перечисленных уровней управления.

4.4 Учет и отчетность по осуществлению диагностической деятельности на всех перечисленных уровнях управления ею осуществляется на основе положений о соответствующих структурах.

4.5 Управление качеством диагностической работы в системе повышения квалификации осуществляется на основе норм, регламентирующих качество деятельности Института – Факультета.