

На развитие управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в значительной степени влияют мотивирующие действия командования факультета, руководства вуза, создание благоприятных бытовых условий для службы.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Академия, 2010.
2. Карпов, В. В. Психологопедагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб, 1992. – 36 с.
3. Киселев, А. М. Система совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России к действиям в экстремальных ситуациях : дис. ... докт. пед. наук. – Рязань, 2009. – 361 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Политиздат, 1978. – 248 с.
5. Шарухина, Т. Г. Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России : дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2002. – 227 с.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Академия, 2010.
2. Карпов, В. В. Психологопедагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб, 1992. – 36 с.
3. Киселев, А. М. Система совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России к действиям в экстремальных ситуациях : дис. ... докт. пед. наук. – Рязань, 2009. – 361 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Политиздат, 1978. – 248 с.
5. Шарухина, Т. Г. Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России : дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2002. – 227 с.

УДК 378.147

С.А. Русинова*

Личностное в педагогической диагностике

В статье излагаются выводы автора о том, что именно личностные особенности человека являются онтологическими основаниями зарождения диагностики как таковой и как научной проблемы. Данные обоснования позволяют разделить функциональное назначение педагогической диагностики и мероприятий по контролю обученности.

Ключевые слова: личностное, педагогическая диагностика, функционирование, обучение

S.A. Rusinova*. Personal in pedagogical diagnostics. In article conclusions of the author about what personal features of the person are the ontology bases of origin of diagnostics as that and as a scientific problem are stated. These justifications allow to divide a functional purpose of pedagogical diagnostics and actions for training control.

Keywords: personal, pedagogical diagnostics, functioning, training.

Уточнение эволюционных процессов развития, исследование их трансформации позволяют выявить имеющиеся противоречия в педагогической диагностике как явления вообще и конкретно применительно к развитию личности через механизмы функционирования педагогической диагностики, а также эффективность ее применения в практике современного образования.

Термин «диагностика» происходит от греческих слов «dia» – «между», «врозвь», «после», «через», «раз» и «gnosis» – «знание» [1, с. 8]. Т.е. сравнение между тем, что было, и тем, что стало, осталось. Так в античном мире определялась деятельность людей, которые подсчитывали количество убитых и раненых после сражения. В эпоху Возрождения «диагностика» – уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В XX в. это явление нашло широкое применение в самых разных областях науки и деятельности.

Самые первые данные в истории человечества о деятельности, связанной с оцениванием состояния, контрольно-диагностической, приводит Т.Н. Малкова применительно к бухгалтерскому делу, зародившемуся в древности во всех государствах мира того времени: «Чтобы уметь учитывать, требовалось овладеть письмом и счетом, запомнить огромное число знаков, а затем умело применять их. В этом сложном деле древнеегипетским писцам помогал их «профессиональный бог» Тот (поклонялись Джехути) – бог письменности, счета и мудрости. «Я – Тот, писец, совершенный, чистый руками, владыка омовений, прогоняющий зло, писец правды, для которого мерзость неправда; охраняет его

* Русинова, Светлана Анатольевна, доцент, Академия русского балета имени А.Я. Вагановой, кандидат педагогических наук, доцент. Адрес: Россия, 191023, Санкт-Петербург, ул. Зодчего Росси, д. 2. Тел.: 8-905-232-41-60. E-mail: rusinova_sa@mail.ru

* Rusinova, Svetlana Anatolievna., associate professor, Academy of Russian Ballet name A.Y. Vaganova, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Address: Russia, 191023, St. Petersburg, Rossi str., 2. Tel.: 8-905-232-41-60. E-mail: rusinova_sa@mail.ru

© Русинова С.А., 2014

письменная трость вседержателя”, – такова клятва Тота. На Тота возлагались надежды древних египтян на правильный, без обмана, учет, который в состоянии воспроизвести происходящее и зафиксировать его без искажений» [2, с. 25]. Тот имел торс человека и голову ибиса, иногда торс и голову павиана, с лунным диском или страусовым пером (символом правосудия) на голове или в руках. В руках он держал палетку (дощечку из дерева или слоновой кости для заметок) и трость для письма. Даже женой Тота была богиня Маат, – символ истины и порядка, которая также имела украшение в виде страусового пера [2].

Первые профессиональные управляющие, исходя из накопленной учетной информации, делали прогнозы: когда необходимо заготовить большие запасы, а когда своевременно мигрировать. Требовались особые способности, вести учет могли только наиболее одаренные, т.к. дело это сложное. Община соглашалась их содержать, – учетные сведения позволяли выжить! Но определялись к проведению учета не самые агрессивные и сильные, а самые коммуникативные, способные к общению [2, с. 27].

Следовательно, уже в давние времена люди отмечали необходимость наличия особых качеств личности. Допустимо предположить, что первым диагностическим методом было наблюдение, анализ, сравнение: как человек работает, насколько он успешен в выполняемой им деятельности и т.д.

Исследования, проведенные Е.Е. Леоновой, позволили сделать выводы, что контроль учебных достижений, а также воспитанность учащихся является исторически первой педагогической проблемой, к решению которой подошли на диагностической основе [3].

Диагностика и контроль обученности до сих пор многими рассматриваются в неразрывной целостности. Учебная деятельность состоялась позже, даже исходя из элементарной логики. Диагностические показатели осуществлялись методом сравнивания достижений одного ученика и других как личностные характеристики и возможности обучающихся. Диагностика является первопричиной, из неё развился контроль за результатом обучения и воспитания. Учитывая функциональное назначение данных видов деятельности, имеет смысл рассматривать по отдельности диагностику и контроль.

В.С. Аванесов в труде «Тесты в социологическом исследовании» (1982) приводит краткую историю тестов, диагностических приемов при отборе претендентов на обучение в храмах Древнего Египта и получение чиновничих должностей в Древнем Китае [4]. Образование в эпоху эллинизма заключалась в чтении «авторов»: «...прежде всего, это Гомер, Гесиод, позднее – Аполлоний Родосский; лирики Алкман, Алкей, Сапфо, Пиндар и др. (по выбору учителя, часто современники); трагики – Эсхил, Софокл, Еврипид. Из ораторов особое внимание уделялось Демосфену» [5, с. 21].

Выдающимся мыслителем римской философской и педагогической мысли является Квинтилиан (42 – ок. 118). Его трактат «Ораторское образование» состоит из 12 книг, наиболее актуальные из них «О домашнем воспитании мальчика» и «О риторическом обучении». Вершиной образования Квинтилиан считал овладение искусством оратора («...поэтами рождаются, а ораторами становятся»). Достичь такого высокого результата он предлагал с помощью определенной системы обучения [5]. Уже из мнения Квинтилиана о «вершине» можно сделать вывод, что он не предполагал возможность всех и каждого достичь такого положения. Только отдельные и только избранные!

В Средние века проблемы воспитания рассматривались богословскими философами – Квинтом Тертулианом (ок. 160 – 220), Аврелием Августином (354–430), Фомой Аквинским (1225–1274) и др. Все стороны жизни человека определяла церковь. Человек рассматривался как творение божье – и только. Фома Аквинский пишет: «Поэтому божественное милосердие проявило спасительную предусмотрительность, предписав принимать на веру и то, что способен исследовать рассудок, дабы таким образом все легко смогли быть причастными к познанию Бога без сомнения и ошибки» [6, с. 15].

Допустимо предположить, что то, что должно приниматься на веру, не требует диагностики. Воспитание и обучение осуществлялось строго в рамках религиозных догматов (римско-католических или протестантских). Клерикализм являлся тормозом в развитии школьного образования, «парализовывал школу», писал французский историк педагогики Ш. Летурно [7, с. 32].

М.В. Заковоротная считает, что основной причиной такого «невнимательного» отношения к индивидуальности в те времена была твердая вера в христианство [9]. «Никогда больше не возникало такого высокого и подлинно религиозного чувства, как в раннем средневековье» [10]. Но при этом в раннем Средневековье «формируются первые элементы идентичности – соответствие личности идеалу, осмысление внутреннего Я, приобщение к духовному (“всеобщее” без биологических и материальных констант)» [9, с. 129]. Идеал – Бог!

Тем не менее уже были мыслители, которые понимали, что ученики, дети имеют разные способности, проявляющиеся в обучении. Например, Августин Блаженный в своей «Исповеди» вопрошает: «Что же я такое, Боже мой? Какова природа моя? Жизнь пестрая, многообразная бесконечной неизмеримости!» [8, с. 22]. Французский богослов и педагог Пьер Абеляр (1079-1142) учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, соединяя веру и разум, настаивал, что знание – прежде всего результат самостоятельной работы, подвигал учеников на творчество: «Недостаток нашего времени, что мы думаем, будто нельзя уже изобретать» [11]. Наставник детей французского короля, автор трактата «О воспитании знатных детей» Винсент де Бове (1190-1264) в воспитании ставил на первое место нравственность. Он призывал к смягчению методов воспитания, предлагая завоевывать внимание детей шуткой и играми. Винсент де Бове обратил внимание на специфические качества детей, которые необходимо учитывать в воспитательном процессе (незлобивость, искренность, бескорыстие, слабоволие, капризность, необоснованный страх) [11].

В конце XI – начале XII вв. некоторые кафедральные и монастырские школы Европы становятся крупными учебными центрами – первыми университетами, которые имели свою направленность.

Из Сорбонны – богословской школы при Нотр-Даме и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ – образовался Парижский университет (1200 г.), известный преподаванием теологии и философии. Оксфордский специализировался на каноническом праве, Орлеанский – на гражданском праве, университет в Монпелье (южная Франция) – на медицине, университеты Испании – на математике и естественных науках, университеты Италии – на римском праве [11]. Этой специализацией можно подчеркнуть уже имеющие значение индивидуальные особенности личности в образовании и обучении.

Хуан Луис Вивес (1492–1540) родился в Валенсии, но большую часть жизни прожил за пределами Испании, был наставником дочери английского короля Генриха VII. Его принципы воспитания не мыслились без учета природных психофизиологических особенностей детей. Эразм Роттердамский (1467–1536) – «властитель дум» Возрождения – обосновал принцип активности воспитанника: врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд.

Одним из существовавших в то время противоречий было то, что женщинам не позволялось обучаться: гендерные особенности, по мнению очень многих, предопределяли способности. Но английский мыслитель Томас Мор (1478–1533) ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями и считал, что мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершают и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости» [11]. Вред образования для женщин рассматривался Вивесом как предрассудок. Вышеприведенные данные по истории педагогики говорят о том, что личностные качества обучающихся, даже если не были обозначены, подспудно всегда подразумевались как фактор оценивания, диагностики.

Ян Амос Коменский (1592–1670) выделил принцип природосообразности в воспитании, т.к. природное в человеке обладает самодеятельной и самодвижущейся силой, и развел в идеи подражания природе как естественный метод образования. В его труде «Выход из школьных лабиринтов» излагается принцип самостоятельности воспитанника в осмыслиении и деятельном освоении мира. «Великая дидактика» и «Всеобщий совет», проникнуты глубокой верой в человеческую личность [12; 13]. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», – написано в первых строках «Великой дидактики» [12]. Джон Локк (1632–1704) утверждал, что человеческое знание является следствием внешнего чувственного опыта: появляясь на свет «чистой доской» (tabula rasa), воспринимает окружающий мир посредством своих чувств и внутренний опыт – рефлексию. Умственное развитие формирует характер, а воля и умение сдерживать свои желания – нравственность человека. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности постоянными закаливаниями и физическими упражнениями, поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унизительные физические наказания (исключения делались лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения). Дж. Локк обосновал набор дисциплин и занятий полноценного воспитания и обучения, без которых нельзя быть юным джентльменом, а также навыки социального поведения: «хорошие манеры и знание света», которые также подчеркивают особенности личности, её статус и положение в обществе. Дени Дидро (1713–1784) считал, что если предоставить сыну рости так, «как растет трава», то, «когда этот маленький дикарь вырастет... к ребячье глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины» [11, с. 34]. Жан-Жак Руссо (1712–1778) выдвинул идею свободного воспитания, при котором на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа – развивает способности и чувства; люди – учат; общество – обогащает опыт. Такое развитие позволяет сохранять особенность ребенка. Фридрих Вильгельм Август Фрёбель (1782–1852) определил несколько законов: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания, позволяющие выявлять и развивать в человеке творческие задатки. Осуществить такое возможно через игру как мостик от внутреннего мира к природе. Иоганн Фридрих Гербарт (1776–1841) видел в педагогике не только науку, но и искусство, владея которым, педагог развивает всесторонний интерес к интеллектуальной самодеятельности как «собственных свободных душевных состояний» у детей [11].

В дальнейшем рассмотрение процесса диагностики личности и личностного в истории педагогики связано со становлением национальных образовательных систем. Так, Иммануил Кант (1724–1804), профессор университета в Кенигсберге, выделял проблему самоопределения личности: разумная жизнь, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев «наукой о нравственности, долге и самообладании», которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до него формами познания («категорическим императивом»). Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831) считал, что «Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию», которым он становится «из самого себя», т.е. формируется сам. Воспитание есть «трудная, раздражающая борьба с самим собой» [11].

Особенный интерес применительно к личностному в человеке имеют представители философии иррационализма: С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше. Они отстаивали индивидуалистическое целеполагание в воспитании, настаивали на значении самого педагога. Так, Артур Шопенгауэр (1788–1860) писал, что учителя должны подавать «первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть», внушая ученику мысль: «Не обманывайся и стремись быть лучше» [5; 11]. Фридрих Ницше (1844–1900) в сборнике докладов «О будущем наших образовательных учреждений» выделил проблему элитарного воспитания – талантов и гениев, считая такое воспитание необходимым. Важным условием успеха называл руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования) [11].

При этом, исследователи настаивают: «Ни один из документов до конца XVII века не отражает идеи свободы, самоценности личности, не рассматривалась ценность знания с точки зрения ее развития» [15, с. 14].

Итак, личностное – возможности, особенности, способности и склонности в человеке, являются началом оценивания – сравнивания успешности в деятельности, – послужили основанием развития диагностики, и началом такого отдельного, применительно к личности, направления в педагогике как контроль обученности. На этом основании мы настаиваем на разделении процессов диагностики от контрольных мероприятий. Первым диагностическим методом было сравнение, которое осуществлялся через анализ. Как и педагогика в целом, педагогическая диагностика в России прошла свой онтологический путь и отображает в своих процессах специфику развития общества и государства.

Начальник Киевского учебного округа Ф. Брадке в отечественной педагогике первым предпринял попытку оценивать знания цифрами. При этом обозначил их как «годное число баллов» [15]. Годная по отношению к чему? К допустимому уровню достижений?! В данном определении уже заложено диагностическое оценивание.

29 января 1837 г. Министерство просвещения обнародовало временное – на четыре года – положение о пятибалльной системе оценки знаний, которое было окончательно утверждено 15 февраля 1846 г. Так официально вводилась в учебные заведения России «отметка» [15]. Не все участники образовательного процесса одобряли такое нововведение. Объясняли тем, что система отметок имеет то же значение, что и некогда розга или «дамоклов меч» над головой, и стремиться учащиеся будут именно к получению баллов. Страх получения низкой отметки создают чувство тревоги, подавленное состояние, которое понижает умственную работоспособность на 15–20 %, и это кризисное состояние может длиться от нескольких часов до дней. В России и некоторых странах Европы были осуществлены опыты по обучению без отметок, которые заменялись характеристиками работы учащимися. Тем самым выяснялись причины, задерживающие успешность процесса с учетом личных наклонностей учащегося [16]. В.И. Фармаковский в XIX в. – н. XX в., для начальных классов предложил внедрение графических оценок как средство избегания давления на ребенка. При этом награждать – за повышающиеся кривые успеваемости, энергию, настойчивость; учет производить в форме таблицы, в котором на доступном и ясном языке информируется о продвижении учащегося в учении и о его личных качествах [17].

З.И. Мерешкова выявила, что уже в конце XIX – начала XX вв. в российской педагогической практике начали применять исследовательский подход, в основе которого лежало всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий и закономерностей ее развития с помощью точных естественнонаучных методов. А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, И.В. Эверетов, Н.Е. Румянцев настаивали на том, что учитель должен руководствоваться строго научными данными о возрастных и индивидуальных особенностях личности ребенка, техники и гигиены его умственного труда, свойств памяти, внимания, воображения. А.П. Нечаев создал Педагогическую академию, где «... проводилась научно-экспериментальная разработка проблем теории и практики воспитания и обучения, подготовка высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного просвещения, организаторов внешкольной работы, руководителей учебных заведений, школьных врачей» [18, с. 10].

Деятельность экспериментаторов послужила созданию других центров экспериментально-педагогических исследований. Так, Н. Бернштейн организовал Лабораторию педагогических исследований при Московском педагогическом собрании. Г.И. Россолимо – Институт неврологии и детской психологии при Московских педагогических курсах. Г.И. Челпанов сформировал Психологический институт при Московском университете. В.М. Бехтерев в Санкт-Петербурге создал Педологический институт при Психоневрологическом институте [5].

Итак, после революции 1917 г. экспериментальная педагогика начала исследования особенностей детского возраста и стала выступать как педагогика, парадигмой которой стала личность ребенка. Она была нацелена на организацию и приспособление педагогической среды к детскому организму и психологии ребенка для обеспечения личностного развития с практическим и коррекционным педагогическим смысловым содержанием. Определение «экспериментальная педагогика» применялось как синоним термина «педология»: наука о детях, полное и глубокое познание их жизнедеятельности, возраста от рождения и до окончания школы. П.П. Блонский в своих педагогических, психологических, педагогических, философских трудах (более 200 работ), рассматривал ее как науку, «изучающую симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и в их за-висимости от различных условий», «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин» [19, с. 10–11]. Сформулировал принципы, которые актуальны и сегодня: неразрывная связь трудового обучения с общим образованием; связь со-держания общего и политехнического образования с современным состоянием науки; необходимость согласования его с возрастными и индивидуальными возможностями ребенка [20].

З.И. Мерешкова отмечает глубокую заинтересованность Н.К. Крупской педагогией как наукой, изучающей законы формирования развивающейся детской личности [18]. Но политика жесткой идеологизации жизни социума с конца 20-х гг. прошлого столетия, прекратила данную научную деятельность. Н.К. Крупскую даже упрекали в отступлении от принципов марксизма, в недооценке роли социального фактора и т.д. Логическим завершением было принятие постановление ЦК ВКП (б) 4 июня 1936 г. «О педагогических извращениях в системе наркомпросов» [21]. Исследования были прекращены, многие ценные результаты отвергнуты и забыты, некоторые учёные-исследователи были репрессированы или вынуждены заниматься другой деятельностью. «Установившемуся в 30-е гг. тоталитарному обществу экспериментальная педагогика с ее гуманистическими идеями индивидуального подхода в воспитании, свободного развития личности была не нужна. Гуманистические идеи К.Д. Ушинского

о всестороннем изучении человека в условиях тоталитарного общества становились опасными для существования системы, не признающей личностную индивидуальность» [18, с. 10–11].

Анализ образовательной практики конца XIX – начала XX вв. демонстрирует активное развитие, интенсивную разработку инновационных диагностических средств, методов и форм, основанных на синергии наук педагогики и психологии, физиологии человека и пр. Интегративные процессы того времени заложили основания развитию и применению анкетных опросов, психодиагностических и дидактических тестов, стандартизированных программ наблюдений и т.д. Формировались целые направления исследовательской деятельности, порой сопровождавшиеся определенными перегибами. Для процесса становления новых направлений деятельности такое состояние можно допустить естественным.

Актуальными остаются идеи А.С. Макаренко: особое отношение, создание определенных педагогических условий обеспечивают корректное педагогическое влияние и соответствующие методы воспитания личности [22].

Постановлением 1918 г. «Об отмене отметок», применительно и к высшим учебным заведениям, рекомендовалось периодическое проведение бесед с обучающимися по пройденной теме, доклады, отчёты учащихся о прочитанных книгах, ведение рабочих дневников, в которых фиксировались все виды работ, для учёта коллективной работы – карточки, круговые тетради, групповые дневники [10]. Тем самым предполагался интерес учителя к личности обучающегося. Учителя должны были систематически вести записи, характеризующие знания их учеников. Что же неправильного в этом положении? По мнению специалистов, отсутствие определенной системы оценок оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, а кроме того, ослабляет ответственность учителей за усвоение программных знаний каждым учеником [18]. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 3 сентября 1935 г. восстановило дифференцированную пятибалльную систему в словесной форме – «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо» [10]. Затем с 1944 г. был осуществлен переход на цифровую пятибалльную систему, что имело прогрессивное значение для повышения ответственности за овладение прочными знаниями, навыками и умениями [23].

Практика применения положений данного постановления (с 1918 г. и до следующего постановления 1935 г.) продемонстрировала разницу между диагностикой и контролем обученности. Это разные виды деятельности с различными целями и функциональным назначением.

Но негативное воздействие отметок имело место в педагогической практике и заставляло задумываться. Наиболее ярким является опыт Ш. Амонашвили, который пропагандировал безотметочное обучение, построенное на содержательно-оценочной основе, ввел практику оценивания учеников друг другом и «безэталонной» учебно-познавательной деятельности учащихся с применением словесных стимулирующих корректировок: «Я рад твоим успехам!», «Попробуй сделать вот так!», «Мне нравится твоя работа!», «Смотри, как я буду это делать! А теперь повтори!» [24].

Предпринимались и другие попытки безотметочного обучения, которые имели свои положительные стороны. Но они не стали и не могут стать обязательными для всех учебных заведений.

В отечественной педагогической литературе вплоть до 70-х гг. XX в. проблемы диагностического плана рассматривались как элементы теории обучения или воспитания [25].

Понятие «педагогическое диагностика» было предложено в монографии «Педагогическая диагностика» немецким учёным-педагогом К. Ингенкампом, как он сам пишет, «по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках одного научного проекта» [26].

В период 1970–80-х гг. проблемы, относящиеся к предметному полю педагогической диагностики, исследовались в работах таких выдающихся отечественных ученых, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Л. Венгер и др. [27; 28]. В 1980 г. Д.Б. Эльконин в прямой постановке рассматривает проблемы психолого-педагогической диагностики [29]. Во второй половине 1980-х и в 1990-е гг. педагогическая диагностика становится объектом специальных научных исследований. Н.И. Загузов [30; 31] выявил, что за указанный период по проблемам педагогической диагностики было издано несколько монографий, более пятидесяти статей, выступлений, рекомендаций: Н.К. Котиленков (Мн., 1979); В.П. Исаенок (М., 1981); педагогическая диагностика спортивного мастерства А.И. Абдурахманов (Л., 1987) и В.А. Булкин (М., 1987); И.В. Житко (Мн., 1990); К. Зарипов (Ташкент, 1990); методические рекомендации для учителей, осуществляющих профессиональную ориентацию на педагогические профессии – психологическая диагностика индивидуально-психологических свойств личности будущего педагога (Сыктывкар, 1992). М.П. Дегтевой подготовлен авторский теоретический курс по психолого-педагогической диагностике (М., 1993). Ленинградский областной институт усовершенствования учителей издал учебное пособие по диагностике учебно-воспитательного процесса и опытно-экспериментальной работы школы (автор-составитель В.Н. Максимова, ЛОИУУ, 1995) и др. [32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39]. В конце 1990-х гг. проблематика педагогической диагностики исследуется в научных трудах В.В. Воронова (1998), В.Н. Максимовой (1995), П.И. Пидкасистого (1996), В.П. Симонова (1995), Н.А. Сыченкова (1987), В.Н. Шамардина (1995) и др.

Показательным, по мнению автора, является приведение термина «педагогическая диагностика» ведущими специалистами в России Н.В. Бордовской и А.А. Реаном в учебнике «Педагогика» [40]. В последнее, вышедшее в 1999 г. издание Российской педагогической энциклопедии, впервые по сравнению предыдущими изданиями была включена статья «педагогическая диагностика», свидетельствующее о признании правомерности её проблематики в современной науке [41].

В отличие от разработок применительно к школьной тематике, исследования по проблеме диагностики усвоения учебной информации студентами вузов начались значительно позже, в основном

в 1960-е гг., в тот же период, когда началось становление педагогики высшей школы [25]. О.Ю. Ефремов справедливо отмечает, что рассмотрение проблем педагогической диагностики применительно к высшей школе является актуальным направлением современных исследований [25]. Педагогическая диагностика и контроль, непосредственно диагностика обученности, качества усвоения учебной информации на всех этапах обучения в вузе выполняет как общие функции, присущие всему процессу обучения, так и специальные, присущие только процессу педагогической диагностики [25].

Кроме того, все специалисты выделяют «психологические барьеры» как психологические ситуации, которые имеют место в процессе диагностики, контроля обученности [42; 43]:

– контролируя знания учащихся, педагог сознает при этом, что он контролирует в какой-то мере результаты своего труда, т.к. обученность – это результат синтетической деятельности обучаемого и обучающего. Сознавая это, педагог должен быть объективным в оценке знаний, умений и навыков учащихся [44];

– как отмечал Б.Г. Ананьев, ни одна часть учебного процесса не задевает так остро обучаемых, не вызывает у них такого сильного нервного напряжения, как проверка их знаний [45]. Зачастую такое состояние не позволяет учащемуся проявить свои истинные знания либо резко влияет на эмоциональный аспект ответа, что тоже приводит к искажению оценивания;

– особенно необходимо достаточно частое оценивание на младших курсах вуза, где наличествуют противоречия в опыте самостоятельной работы студентов. Как правило, они старательно учатся, много работают, и задача педагога – так организовать проверку знаний, чтобы достаточно полно и максимально объективно выявить их [46].

Многовариантная система различных видов и форм диагностики и контроля способствует разрешению излишней напряженности.

Диагностику усвоения учебной информации в вузе общепринято понимают как систему организационных и методических приемов получения и анализа данных. Так, данные характеризующие состояние усвоения знаний на различных этапах образовательного процесса (после изучения темы, раздела), допускают возможность наиболее полного исправления отклонений от намечавшегося результата (полная обратная связь), а также применение полученных данных для управления дальнейшим обучением. Но содержание, количество и последовательность диагностических заданий, их адекватность целям обучения будущего специалиста в вузах определяются каждым преподавателем в отдельности, исходя из его опыта и личных убеждений. Изучению чаще всего подвергается только один аспект диагностики – «как получать и оценивать информацию».

Второй же аспект – «что диагностировать», который в значительной мере является определяющим, т.к. позволяет следовать функциональному назначению педагогической диагностики на каждом этапе в соответствии с поставленной целью, с нашей точки зрения, исследуется недостаточно. Данный вывод подтверждается результатами опроса студентов: у них нет четкого представления как о конечных, так и о промежуточных целях своей учебной деятельности. Обучающиеся не могут определить, насколько уровень их подготовки соответствует или не соответствует этим целям, и преподаватель не объясняет поставленные цели. Такое положение не способствует формированию у студентов устойчивой положительной мотивации не только к получению материалов лекций, но и, в первую очередь, в избранной профессии.

Значительная часть преподавателей также не имеют четкого представления о конечных целях подготовки специалистов определенного профиля в вузе, о роли и месте преподаваемого ими учебного предмета в этой подготовке, и поэтому не могут обоснованно, с учетом ценности учебной информации для будущего специалиста, определять ее содержание и соответствующим образом строить технологию обучения, её стратегию и тактику. В первую очередь это относится к преподавателям общественных и общенаучных дисциплин, преподаваемых на начальных курсах, а потому имеет большое значение для дальнейшего процесса подготовки специалистов в вузе, включая их развитие как личности.

Следует констатировать, что процесс педагогической диагностики развития личности в образовательном процессе вуза не представляется содержательно полным, а, значит, объективным, если не учитываются такие значимые факторы, как диагностика обучения в соответствии с поставленной целью – профессиональное становление специалиста в высшей школе. Педагогическая диагностика развивалась в контексте социально исторических периодов с целью установления, изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее реализации для прогнозирования и коррекции нарушений функционирования и развития как системы в целом, так и ее составляющих. Педагогическая диагностика является актуальной научно-педагогической проблемой, служит важным индикатором деятельности высших учебных заведений, является средством регулирования показателей образовательного процесса и управления качеством обучения будущих специалистов и развития их как личности.

Список литературы

1. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.
2. Малкова, Т. Н. Древняя бухгалтерия: Какой она была? – М., 1995. – 304 с.
3. Леонова, Е. Е. Становление и развитие педагогической диагностики в историческом контексте образования и педагогики : автореф. дис... канд. пед. наук. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006.
4. Аванесов, В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М., 1994. – 135 с.

5. Титов, В. А. История педагогики. – М., 2003.
6. Аквинский, Фома: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч. I. Исходные философские проблемы, понятия и принцип. – М.: Политиздат, 1991. – 672 с.
7. Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
8. Августин Блаженный. Исповедь. – М., 1990.
9. Заковоротная, М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. – Ростов н/Д.: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 198 с.
10. Гуревич, А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. – М., 1981.
11. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.
12. Коменский, Я. А. Великая дидактика // Собр. пед. соч. – М., 1955.
13. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Изд-во Наркомпроса, 1939. – 289 с.
14. Ольховая, Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... докт. пед. наук – Оренбург, 2007. – 45 с.
15. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – М., 1964–1968. – 140 с.
16. Фармаковский, В. И. Охрана здоровья учащихся. – СПб., 1872.
17. Фармаковский, В. И. Методика школьной дисциплины. – СПб., 1886.
18. Мерешкова, З. И. Экспериментальная педагогика в России в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп: СКСИ, 2006. – 22 с.
19. Блонский, П. П. Педология : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 287 с.
20. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические соч.: В 2 т. / сост. и авт. вступ. статьи М.Г. Данильченко, А.А. Никольская; под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. Т. 1. – 304 с.; Т. 2. – 399 с.
21. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1953). – 7-е изд. – Ч. 1–2. – М., 1953. Ч. 2. – 1925–1953. – 1204 с.
22. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / гл. ред. М.И. Кондаков; comment. Л.Ю. Гордина, А.А. Фролова. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
23. Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917–1947 гг. / сост. Н.И. Болдырев. – Вып. 2. – М.-Л., 1947. – 304 с.
24. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984. – 297 с.
25. Ефремов, О. Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России : дис. ... докт. пед. наук. – СПб.: ВСА, 2001.
26. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
27. Психология познавательной деятельности : сб. статей / МГУ им. М.В. Ломоносова, фак. психологии; редкол.: А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 151 с.
28. Экзамен и психика: Экспериментальные исследования: А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.О. Добровицкий, С.Т. Шацкий, Р.М. Микельсон: Педагогические вопросы / предисл. А.Б. Залкинда. – Л.: Гос. изд-во, 1929; М.: 6-я тип. Транспечати. – 120 с.
29. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей : сб. науч. тр. / АПН [СССР], НИИ общ. педагогики; под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИОПП, 1981. – 157 с.
30. Загузов, Н. И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России 1934–1997 гг. : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 1999. – 46 с.
31. Загузов, Н. И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937–1998 годы) : справ. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: ЗАО «НЕСТО», 1999. – 207 с.
32. Котиленков, Н. К. Диагностика профессиональной направленности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук: – Мн: МГПИ им. А.М. Горького, 1979. – 17 с.
33. Исаенко, В. П. Психолого-педагогическая диагностика развития коллектива художественной самодеятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГИК, 1981. – 17 с.
34. Абдурахманов, А. И. Педагогическая диагностика в процессе становления спортивного мастерства борцов вольного стиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л.: ГИФК им. П.Ф. Лесгата, 1987. – 22 с.
35. Булкин, В. А. Педагогическая диагностика как фактор управления двигательной деятельностью спортсменов : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М: ГЦИФК, 1987. – 44 с.
36. Житко, И. В. Педагогическая диагностика в процессе формирования трудолюбия у детей (ст. дошк. возраст) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мн.: МГПИ им. А.М. Горького, 1990. – 17 с.
37. Зарипов, К. Педагогическая диагностика в системе непрерывного повышения квалификации учителей : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1990. – 35 с.
38. Психологическая диагностика индивидуально-психологических свойств личности будущего педагога : метод. рекомендации для учителей / Коми гос. пед. ин-т. Каф. педагогики; Сост. Ильчукова Н.В. и др. – Сыктывкар: КГПИ, 1992. – 41 с.
39. Психолого-педагогическая диагностика : теорет. курс авториз. излож. / Моск. экстер. гуманит. ун-т; [Дегтева М.П.]. – М.: Акад. изд-во МЭГУ, 1993. – 163 с. – (Книга авторизованного изложения).
40. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика. – СПб., 2000. – 496 с.
41. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Редкол. В.В. Давыдов (гл. ред.) и др. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. – Т. I: А-Л. / Гл. ред. В.Г. Панов. – М., 1993. – 1160 с.; Т.2: М-Я. – 1999. – 670 с.
42. Афанасьев, В. В. Диагностика и оценка качества обучения в вузе. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2005. – 169 с.
43. Гапоненко, С. А. Диагностика и условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 1999. – 24 с.
44. Анохина, С. Ю. Организационно-педагогическая система оценивания педагогической деятельности преподавателей вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2005. – 24 с.

Педагогика

45. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды: В 2-х т. Т. 2. – М., 1980. – С. 128-268.
46. Орехова, Е. Ю. Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к вузу (на примере студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси) : автореф. дис. ... канд. пед. наук – Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2006. – 20 с.

Literature

1. Borytko, N. M. Diagnosticheskaya deyatelnost pedagoga : ucheb. posobie / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy. – 2-e izd., ster. – M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2008. – 288 s.
2. Malkova, T. N. Drevnyaya buhgalteriya: Kakoy ona byila? – M., 1995. – 304 s.
3. Leonova, E. E. Stanovlenie i razvitiye pedagogicheskoy diagnostiki v istoricheskem kontekste obrazovaniya i pedagogiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D.: RGPU, 2006.
4. Avanesov, V. S. Nauchnyie problemyi testovogo kontrolya znanii. – M., 1994. – 135 s.
5. Titov, V. A. Iстория педагогики. – M., 2003.
6. Akvinskiy, Foma: Kniga dlya chteniya. V 2-h ch. Ch. I. Ishodnyie filosofskie problemyi, ponyatiya i printsip. – M.: Politizdat, 1991. – 672 s.
7. Dzhurinskiy, A. N. Iстория педагогики : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov. – M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. – 432 s.
8. Avgustin Blazhennyiy. Ispoved. – M., 1990.
9. Zakovorotnaya, M. V. Identichnost cheloveka. Sotsialno-filosofskie aspekti. – Rostov n/D.: Izd-vo Severo-Kavkazskogo nauchnogo tsentra vyisshy shkolyi. 1999. – 198 s.
10. Gurevich, A. Y. Problemyi srednevekovoy narodnoy kulturyi. – M., 1981.
11. Dzhurinskiy, A. N. Iстория zarubezhnoy pedagogiki. – M., 1998.
12. Komenskiy, Y. A. Velikaya didaktika // Sibr. ped. soch. – M., 1955.
13. Komenskiy, Y. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2-h t. – T. 2. – M.: Izd-vo Narkomprosa, 1939. – 289 s.
14. Olhovaya, T. A. Stanovlenie sub'ektnosti studenta universiteta : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk – Orenburg, 2007. – 45 s.
15. Pedagogicheskaya entsiklopediya: V 4-h t. – M., 1964–1968. – 140 s.
16. Farmakovskiy, V. I. Ohrana zdorovya uchashchihsya. – SPb., 1872.
17. Farmakovskiy, V. I. Metodika shkolnoy distsiplinyi. – SPb., 1886.
18. Mereshkova, Z. I. Eksperimentalnaya pedagogika v Rossii v trudah otechestvennyih pedagogov kontsa XIX – nachala XX vv. : avtoref. dis. ... kand. ped nauk. – Maykop: SKSI, 2006. – 22 s.
19. Blonskiy, P. P. Pedologiya : kn. dlya prepodavateley i studentov vyissh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V.A. Slastenina. – M. : VLADOS, 2000. – 287 s.
20. Blonskiy, P. P. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie soch.: V 2 t. / sost. i avt. vstup. stati M.G. Danilchenko, A.A. Nikolskaya; pod red. A.V. Petrovskogo. – M.: Pedagogika, 1979. T. 1. – 304 s.; T. 2. – 399 s.
21. Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo Soyuza v rezolyutsiyah i resheniyah s'ezdov, konferentsiy i plenumov TsK (1898-1953). – 7-e izd. – Ch. 1-2. – M., 1953. Ch. 2. – 1925–1953. – 1204 s.
22. Makarenko, A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8 t. / gl. red. M.I. Kondakov; komment. L.Yu. Gordina, A.A. Frolova. – T. 1. – M.: Pedagogika, 1983. – 366 s.
23. Direktivyi VKP (b) i postanovleniya Sovetskogo pravitelstva o narodnom obrazovanii. Sbornik dokumentov za 1917-1947 gg. / sost. N.I. Boldyrev. – Vyip. 2. – M.-L., 1947. – 304 s.
24. Amonashvili, S. A. Vospitatelnaya i obrazovatelnaya funktsiya otsenki ucheniya shkolnikov. – M., 1984. – 297 s.
25. Efremov, O. Y. Teoriya i praktika pedagogicheskoy diagnostiki v vyisshy voennoy shkole Rossii : dis. ... dokt. ped. nauk. – SPb.: VSA, 2001.
26. Ingekamp, K. Pedagogicheskaya diagnostika / per. s nem. – M.: Pedagogika, 1991. – 238 s.
27. Psihologiya poznavatelnoy deyatelnosti : sb. statey / MGU im. M.V. Lomonosova, fak. psihologii; redkol.: A.N. Leontev. – M.: Izd-vo MGU, 1978. – 151 s.
28. Ekzamen i psihika: Eksperimentalnyie issledovaniya: A.R. Luriya, A.N. Leontev, P.O. Dobrovitskiy, S.T. Shatskiy, R.M. Mikelson: Pedagogicheskie voprosyi / predisl. A.B. Zalkinda. – L.: Gos. izd-vo, 1929; M.: 6-ya tip. Transpechati. – 120 s.
29. Diagnostika uchebnoy deyatelnosti i intellektualnogo razvitiya detey : sb. nauch. tr. / APN [SSSR], NII obsch. pedagogiki; pod red. D.B. Elkonina, A.L. Venger. – M.: NIIOPP, 1981. – 157 s.
30. Zaguzov, N. I. Stanovlenie i razvitiye kvalifikatsionnyih nauchnyih rabot po pedagogike v Rossii 1934-1997 gg. : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. – SPb., 1999. – 46 s.
31. Zaguzov, N. I. Doktorskie dissertatsii po pedagogike i psihologii (1937-1998 gody) : sprav. – 2-e izd., pereb. i dop. – M.: ZAO «NESTO», 1999. – 207 s.
32. Kotilenkov, N. K. Diagnostika professionalnoy napravленности uchashchihsya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: – Mn: MGPI im. A.M. Gorkogo, 1979. – 17 s.
33. Isaenko, V. P. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya kollektiva hudozhestvennoy samodeyatelnosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M.: MGIK, 1981. – 17 s.
34. Abdurahmanov, A. I. Pedagogicheskaya diagnostika v protsesse stanovleniya sportivnogo masterstva bortsov volnogo stilya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – L.: GIFK im. P.F. Lesgafta, 1987. – 22 s.
35. Bulkin, V. A. Pedagogicheskaya diagnostika kak faktor upravleniya dvigatelnoy deyatelnostyu sportsmenov : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. – M: GTsIFK, 1987. – 44 s.
36. Zhitko, I. V. Pedagogicheskaya diagnostika v protsesse formirovaniya trudolyubiya u detey (st. doshk. vozrast) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Mn.: MGPI im. A.M. Gorkogo, 1990. – 17 s.
37. Zaripov, K. Pedagogicheskaya diagnostika v sisteme nepreryivnogo povyisheniya kvalifikatsii uchiteley : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. – Tashkent: TGPI im. Nizami, 1990. – 35 s.

38. Psihologicheskaya diagnostika individualno-psihologicheskikh svoystv lichnosti buduscheho pedagoga : metod. rekomendatsii dlya uchiteley / Komi gos. ped. in-t. Kaf. pedagogiki; Sost. Ilchukova N.V. i dr. – Syktyvkar: KGPI, 1992. – 41 s.
39. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika : teoret. kurs avtoriz. izlozh. / Mosk. ekster. gumanit. un-t; [Degteva M.P.]. – M.: Akad. izd-vo MEGU, 1993. – 163 s. – (Kniga avtorizovannogo izlozheniya).
40. *Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. Pedagogika.* – SPb., 2000. – 496 s.
41. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: V 2 t. / Redkol. V.V. Davyidov (gl. red.) i dr. – M.: Bolshaya Ros. entsikl., 1993-1999. – T. 1: A-L. / Gl. red. V.G. Panov. – M., 1993. – 1160 s.; T.2: M-Ya. – 1999. – 670 s.
42. *Afanasev, V. V. Diagnostika i otsenka kachestva obucheniya v vuze.* – Orehovo-Zuevo: MGOPI, 2005. – 169 s.
43. *Gaponenko, S. A. Diagnostika i usloviya razvitiya psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelya pedagogicheskogo kolledzha :* avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D: RGPU, 1999. – 24 s.
44. *Anohina, S. Y. Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema otsenivaniya pedagogicheskoy deyatelnosti prepodavateley vuza :* avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – N. Novgorod: VGIPU, 2005. – 24 s.
45. *Ananov, B. G. Psihologiya pedagogicheskoy otsenki // Izbr. psihol. trudyi: V 2-h t. T. 2.* – M., 1980. – S. 128-268.
46. *Orehova, E. Y. Pedagogicheskie usloviya aktivizatsii protsessa adaptatsii studentov mladshih kursov k vuzu (na primere studentov korennyih malochislennyih narodov Severa, hantyi i mansi) :* avtoref. dis. ... kand. ped. nauk – Ryazan: RGU imeni S.A. Esenina, 2006. – 20 s.

УДК 37.017.7

Н.П. Маюров*, И.Л. Миронов**

Теоретическое и экспериментальное обоснование постсекулярной технологии профессионально-нравственного воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России

Данная статья посвящена теоретическому и экспериментальному обоснованию постсекулярной технологии профессионально-нравственного воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Ведущей методологической предпосылкой исследования является социологическая теория соотношения религии и современности.

Ключевые слова: профессионально-нравственное воспитание, технология, постсекуляризм.

N.P. Mayurov*, I.L. Mironov. Theoretical and experimental basis of postsecular technology of professional and moral education of cadets and students of educational institutions of the MIA of Russia.** This article is devoted to theoretical and experimental basis of postsecular technology of professional and moral education of cadets and students of educational institutions of the MIA of Russia. A sociological theory of relations between religion and modernity is a leading methodological premise of the study.

Keywords: professional and moral education, technology, postsekularizm.

В ежегодном Послании Федеральному Собранию 12 декабря 2012 г. Президент Российской Федерации Владимир Путин подчеркнул фундаментальную для среднесрочной и ближайшей перспективы развития России мысль: «Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация. Быть и оставаться Россией» [6].

Историческую преемственность в нравственном воспитании сотрудников полиции закрепляет и «Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации»: «Нравственные ценности составляют основу морального духа сотрудника, воплощающего осознание причастности к благородному делу защиты правопорядка, героической истории органов внутренних дел, победам, достижениям, успехам предыдущих поколений» [9, ст. 4, п. 4].

Духовная идентичность любой нации основана на традициях, культурных архетипах. При этом немаловажная роль в формировании национального единства принадлежит традиционной религии, которая являет собой не только элемент отечественной культуры, но и ее системообразующую доминанту.

Постсоветский период истории России характеризуется многими современными мыслителями как постсекулярный. Данное обстоятельство связано прежде всего с отменой господства атеистической

* Маюров, Николай Петрович, начальник кафедры кадровой и воспитательной работы Санкт-Петербургского университета МВД России, доктор юридических наук, профессор. Адрес: 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1. Тел.: 300-77-07. E-mail: mayurov2010@mail.ru.

** Миронов, Игорь Леонидович, доцент кафедры кадровой и воспитательной работы Санкт-Петербургского университета МВД России, кандидат педагогических наук, доцент. Адрес: 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1. Тел.: 459-65-99. E-mail: igmironov@mail.ru.

* Mayurov Nikolai Petrovich, the head of the department of personnel and educational work of the St. Petersburg University of the Ministry of the Interior of RF, PhD, professor. Address: 198206, Russia, St. Petersburg, Pilot Pilyutov str., 1. Tel.: 300-77-07. E-mail: mayurov2010@mail.ru.

** Mironov, Igor Leonidovich, assistant professor, Department of personnel and educational work of the St. Petersburg University of the Ministry of the Interior of RF, PhD, assistant professor. Address: 198206, Russia, St. Petersburg, Pilot Pilyutov str., 1. Tel.: 459-65-99. E-mail: igmironov@mail.ru.

© Маюров Н.П., Миронов И.Л., 2014