

УДК 37

DOI: 10.34670/AR.2026.99.75.008

Развитие интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел России: историко-педагогическая периодизация

Куликова Светлана Геннадьевна

Доктор исторических наук, доцент, профессор,
кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами,
Академия управления МВД России,
125993, Российская Федерация, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, 8;
e-mail: svetlana-1977@mail.ru

Крохина Юлия Валерьевна

Старший преподаватель,
кафедра огневой и физической подготовки,
Международный межведомственный учебный центр подготовки и переподготовки
специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом,
Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России,
142007, Российская Федерация, Домодедово, ул. Пихтовая, 3;
e-mail: i1lya@mail.ru

Аннотация

В статье авторами обосновывается историко-педагогическая периодизация развития интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Необходимость такого рассмотрения обусловлена тем, что история ведомственной подготовки обычно раскрывается через изменение учреждений и нормативного регулирования, тогда как эволюция педагогического взаимодействия остается менее изученной. На основе проблемно-хронологического, сравнительно-исторического и категориального анализа разграничены практико-ориентированные формы, активные методы, интерактивные технологии и интерактивная образовательная среда. Критериями периодизации выступили доминирующая образовательная задача, позиция обучающегося, способ моделирования служебной ситуации, характер обратной связи и степень включенности технологии в различные звенья непрерывного образования. Выделены ключевые шесть этапов: практико-нормативный, институционально-директивный, проблемно-ситуативный, профессионально-технологический, системно-цифровой и гибридно-персонализированный. Показано, что исторический переход к интерактивности определялся не появлением отдельного технического средства, а усложнением способа работы обучающегося с профессиональной ситуацией, развитием совместного решения и содержательной обратной связи. Предложенная периодизация может применяться при анализе образовательных программ в системе учебных заведений МВД России и при проектировании преемственности между профессиональным

обучением, дополнительным профессиональным образованием, подготовкой по месту службы и самообразованием.

Для цитирования в научных исследованиях

Куликова С.Г., Крохина Ю.В. Развитие интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел России: историко-педагогическая периодизация // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 6А. С. 89-104. DOI: 10.34670/AR.2026.99.75.008

Ключевые слова

Интерактивные технологии, непрерывное образование, сотрудники органов внутренних дел, историко-педагогическая периодизация, педагогическое взаимодействие, активные методы, цифровая образовательная среда, профессиональная подготовка.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел требует постоянного обращения к уже освоенным знаниям и способам действия. Меняется законодательство, обновляется техника, усложняются коммуникационные и тактические ситуации, а одна и та же правовая норма применяется в разных обстоятельствах. Поэтому ведомственное образование не заканчивается первоначальной подготовкой или получением диплома. Оно продолжается в профессиональном обучении, программах высшего и дополнительного профессионального образования, профессиональной служебной и физической подготовке по месту службы, а также в самообразовании сотрудника.

Непрерывность в данном случае выражается не столько в количестве пройденных курсов, сколько в связи между ними. Опыт, приобретенный в подразделении, должен становиться предметом учебного анализа; результат обучения, в свою очередь, нуждается в проверке практикой. Если такой обмен не организован, отдельные формы подготовки существуют параллельно и не образуют единой траектории профессионального развития. Эта особенность особенно заметна в образовании взрослых, где новый материал неизбежно соотносится с ранее сложившимися приемами работы и личным служебным опытом. Такое понимание соответствует исходной идее непрерывного образования как связи последовательных образовательных и профессиональных состояний человека [Онушкин, 1987].

Интерактивные технологии позволяют сделать это соотношение содержанием занятия. Обучающийся не только воспринимает объяснение преподавателя, но работает с профессиональной ситуацией: уточняет условия, обсуждает возможные действия, принимает решение, наблюдает его последствия и возвращается к нормативному основанию. Такая организация обучения соответствует логике профессии, однако ее историческое изучение связано с терминологической трудностью. Понятие «интерактивные технологии» вошло в педагогический язык значительно позднее, чем в подготовке полицейских и милицейских кадров появились практические упражнения, разборы случаев и игровые формы.

Отсюда возникают две одинаково спорные трактовки. При расширительном подходе интерактивной объявляется почти любая тренировка прошлого, хотя она могла строиться на показе и точном воспроизведении образца. При узком подходе история интерактивности начинается с компьютера, электронной доски или образовательной платформы. В первом случае

современное понятие переносится в иной исторический контекст без достаточных оснований; во втором теряется длительная линия развития проблемного, игрового и контекстного обучения. Для историко-педагогического исследования необходимо развести эти явления и одновременно показать их преемственность.

История подготовки кадров полиции и милиции представлена в работах Н. И. Мусиной, Т. Г. Мухиной, Д. Д. Ярковой, В. Р. Мальцевой, Н. Д. Уланова, К. А. Ситникова и других исследователей. В них раскрыты становление ведомственных школ и курсов, содержание подготовки, связь обучения с изменением функций полиции и милиции [Мусина, Мухина, Яркова, 2021; Мальцева, 2024; Уланов, Ситников, 2024]. Эти публикации дают необходимую фактическую основу, однако эволюция способа взаимодействия преподавателя и обучающихся не являлась для них самостоятельным предметом.

Другая исследовательская линия связана с теорией педагогических технологий и активного обучения. Г. К. Селевко рассматривал технологию как воспроизводимую систему педагогической деятельности, в которой цели, содержание, средства и результат образуют согласованное целое [Селевко, 2006]. А. П. Панфилова описала широкий круг интерактивных форм - деловые и ролевые игры, тренинги, дискуссии, кейс-стади - с учетом сценария, обратной связи и послеигрового обсуждения [Панфилова, 2009]. В работах М. В. Кларина интерактивное обучение раскрывается как освоение нового опыта через его проживание и осмысление [Кларин, 2000]. Эти положения позволяют оценивать не внешнюю форму занятия, а устройство учебной деятельности.

Для понимания промежуточных этапов существенны теория проблемных ситуаций А. М. Матюшкина, концепция проблемного обучения М. И. Махмутова и контекстный подход А. А. Вербицкого [Матюшкин, 1972; Махмутов, 1975; Вербицкий, 1991]. Они объясняют, как обучающийся переходит от воспроизведения готового предписания к анализу противоречия и выбору способа действия в модели будущей профессии. Педагогика взаимодействия Е. В. Коротаевой, в свою очередь, позволяет отделить собственно интерактивную организацию обучения от простого использования устройства, имеющего «интерактивное» название [Коротаева, 2007; 2012].

Современные ведомственные исследования показывают распространение кейсов, деловых игр, тренингов, видеоматериалов, облачной совместной работы и компьютерных средств контроля. Возможности этих решений рассматриваются в связи с формированием профессиональных компетенций, моделированием управленческих решений и организацией групповой деятельности [Русскова, Ульянова, 2018; Пиганова, 2023; Ярмак, 2024; Комлев, Еникеева, Рябцева, 2026]. В исследованиях прикладной подготовки отдельно подчеркивается необходимость моделировать действия сотрудника в условиях, близких к профессиональному риску и нормативно обусловленному выбору [Крохина, 2023]. При этом современные практики редко сопоставляются с предшествующим развитием активных методов. В результате история учреждений и история педагогических средств существуют в научной литературе преимущественно как две параллельные линии.

Проблема исследования состоит в том, что накопленный материал позволяет проследить изменения в организации ведомственного образования, но не дает готовой периодизации развития интерактивных технологий. Обычная хронология приказов и образовательных организаций не отвечает на вопрос, при каких условиях практическое упражнение приобретает проблемный характер, отдельный активный метод оформляется как воспроизводимая технология, а совокупность технологий начинает работать в очно-цифровой образовательной среде.

Цель статьи - разработать и обосновать историко-педагогическую периодизацию развития интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел России. Для ее достижения уточнены границы ключевых понятий, определены критерии выделения этапов, охарактеризованы переходы между ними и выявлены линии преемственности, имеющие значение для современного ведомственного образования.

Исследование опиралось на системный, деятельностный, историко-педагогический и андрагогический подходы. Использовались проблемно-хронологический и сравнительно-исторический анализ, категориальное сопоставление, ретроспективная интерпретация научных и нормативных источников. Научная новизна заключается в выборе особого основания периодизации: этапы различаются по доминирующему механизму педагогического взаимодействия, а не только по институциональным реформам или распространению технических средств. Это дает возможность рассматривать развитие интерактивных технологий как внутренний педагогический процесс.

Основная часть

Основания историко-педагогической периодизации

Исходным для периодизации является разграничение практико-ориентированной формы, активного метода, интерактивной технологии и интерактивной образовательной среды. Практико-ориентированное занятие связывает учебный материал с реальным действием, но не обязательно предоставляет обучающемуся пространство для выбора. Инструктор может показать прием и добиваться его точного повторения. Такой способ подготовки профессионально необходим, особенно когда цена ошибки высока, но само по себе наличие упражнения еще не свидетельствует об интерактивности.

Активный метод требует от обучающегося самостоятельной мыслительной или практической операции: обнаружить проблему, восстановить недостающую информацию, предложить решение. Взаимодействие с другими участниками может усиливать этот процесс, но не всегда составляет его обязательное условие. Интерактивная технология устроена иначе. Ее результат возникает внутри заранее спроектированного цикла взаимных действий: участники обмениваются позициями, принимают согласованное либо конкурирующее решение, получают ответную реакцию и обсуждают основания выбора. Технологией этот цикл делает не повторяемость отдельных приемов, а воспроизводимость всей последовательности, включая диагностику результата.

Такое понимание согласуется с технологическим подходом Г. К. Селевко и с описанием интенсивных интерактивных форм у А. П. Панфиловой [Селевко, 2006; Панфилова, 2009]. Для анализа ведомственной подготовки к общим признакам технологии следует добавить два ограничения. Вариативность решения не может выходить за пределы законности и безопасности, а педагогическая обратная связь должна раскрывать не только эффективность, но и правовое основание действия. Иначе удачный с тактической точки зрения вариант может закрепляться без оценки его допустимости.

Интерактивная образовательная среда появляется тогда, когда описанный цикл перестает быть единичным авторским занятием. Он воспроизводится в разных дисциплинах и программах, поддерживается организационно и технически, а полученная информация используется на следующем звене подготовки. Цифровая инфраструктура облегчает такую связь, но не создает ее автоматически. Электронный тест, презентация или тренажер остаются

средствами; их педагогическая функция определяется тем, какое действие выполняет обучающийся и какую обратную связь он получает.

В статье последовательно используется множественное число - «интерактивные технологии». Оно обозначает совокупность различных по сценарию и цели технологий: проблемно-дискуссионных, кейсовых, игровых и ролевых, тренинговых, проектно-кооперативных, сетевых и симуляционных. Общими для них являются профессионально значимая задача, субъектное участие обучающегося, взаимная обусловленность действий, содержательная обратная связь и рефлексия. Сведение этого многообразия к единственной «интерактивной технологии» затрудняет как исторический анализ, так и проектирование конкретного занятия.

Единицей исторического анализа выбрано изменение способа работы с профессиональной ситуацией. Эта единица позволяет сопоставить явления, которые внешне мало похожи друг на друга: наставнический разбор, деловую игру, кейс, видеоанализ и цифровую симуляцию. В каждом случае существует связь между нормой, обстоятельствами и действием сотрудника, однако распределение работы между преподавателем, обучающимся и группой существенно различается.

Периодизация выстроена по пяти критериям. Учитывались доминирующая образовательная задача; позиция обучающегося; способ моделирования служебного контекста; характер обратной связи; степень включенности технологии в систему непрерывного образования. Критерии применялись в совокупности. Появление, например, компьютерного тренажера не служит самостоятельным основанием для нового этапа, если он используется для тех же операций, которые ранее выполнялись на бумаге.

Хронологические границы имеют аналитический характер. Педагогические практики не сменяют друг друга в один момент: директивное объяснение сохраняется и в цифровом курсе, а разбор служебной ситуации может применяться задолго до его теоретического оформления как кейс-метода. Дата в названии этапа указывает на период, когда новый механизм стал заметным и начал менять требования к подготовке. Поэтому этапы частично накладываются друг на друга, а внутри каждого из них сохраняются формы предшествующего периода.

Практико-нормативный этап (1860-е гг. - 1917 г.)

Нижняя граница первого этапа связана с полицейскими реформами второй половины XIX в. и постепенным усложнением требований к правовой и специальной подготовке чинов полиции. По материалам В. Р. Мальцевой, в этот период развивались школы и курсы для отдельных категорий служащих, обучение проводилось и непосредственно по месту службы, а необходимость повышения квалификации становилась все более очевидной по мере изменения полицейских функций [Мальцева, 2024]. Единой системы непрерывного профессионального образования еще не существовало, но возникали ее организационные и содержательные предпосылки.

Учебное взаимодействие строилось вокруг наставления, объяснения нормативного материала, показа практического действия и проверки. Обучающийся занимал преимущественно исполнительскую позицию. Вопрос о вариантах решения возникал в служебной практике, однако внутри занятия правильный способ чаще задавался преподавателем или опытным наставником. Поэтому ранние практические занятия корректнее рассматривать не как интерактивные технологии, а как деятельностную основу их будущего развития.

Историческое значение этапа определяется тремя изменениями. Содержание подготовки приобрело выраженную профессиональную направленность; обучение стало проводиться на

разных отрезках служебной биографии; практический опыт начал дополнять изучение нормативного текста. Именно эта связь с конкретной службой позднее позволила перейти к обсуждению ситуаций, в которых одна норма должна применяться при различном составе участников и неполной информации.

К началу XX в. противоречие между расширением задач полиции и фрагментарностью подготовки стало особенно заметным. Локальные курсы и наставничество не обеспечивали единообразия требований. Дальнейшее развитие предполагало создание постоянных учебных структур и программ, которые могли бы воспроизводиться в разных регионах и для разных категорий сотрудников.

Институционально-директивный этап (1918 г. - конец 1950-х гг.)

После 1918 г. подготовка милицейских кадров стала частью централизованной государственной системы. Создавались курсы, школы командного состава и учебные пункты, упорядочивались программы и требования к преподавателям. Исследования советской милицейской школы показывают сочетание общеобразовательной, политической, правовой, военной и специальной подготовки; в 1930-е гг. усилилась ее военизированная направленность [Синиченко, Карнович, Кузнецов, 2016; Уланов, Ситников, 2024].

Массовость обучения, неодинаковый исходный уровень слушателей и ограниченные сроки поддерживали директивную модель. Инструктор задавал единый нормативный образец, контролировал порядок действий и исправлял отклонения. Такая организация отвечала задаче быстрого достижения минимально необходимой готовности, но оставляла немного места для обсуждения альтернатив и самостоятельного конструирования решения.

Вместе с тем практическое упражнение закрепились как обязательная часть подготовки. Огневая, физическая, строевая и специальная подготовка требовали повторного действия под наблюдением инструктора. Возник устойчивый цикл «выполнение - контроль - исправление - повторение». Он еще не включал многостороннего обмена позициями, однако преодолевал ограниченность словесного преподавания и формировал привычку к оперативной коррекции действия.

К концу 1950-х гг. организационный контур ведомственного образования в основном сложился: первоначальная подготовка дополнялась обучением по месту службы и повышением квалификации. Педагогические нововведения получили институциональное пространство, в котором могли распространяться за пределами одной школы или авторского курса. Это условие оказалось важным для последующего освоения проблемных и игровых методов.

Проблемно-ситуативный этап (1960-е - 1980-е гг.)

Содержание третьего этапа невозможно объяснить только внутренними изменениями ведомственной системы. Существенную роль сыграло развитие советской дидактики. А. М. Матюшкин исследовал познавательный механизм проблемной ситуации, М. И. Махмутов обосновал целостную организацию проблемного обучения, а А. А. Вербицкий позднее связал учебную деятельность с предметным и социальным контекстом будущей профессии [Матюшкин, 1972; Махмутов, 1975; Вербицкий, 1991]. Общим для этих подходов было признание того, что готовое знание не заменяет действия по его применению в изменяющихся условиях.

В профессиональном образовании расширилось использование анализа конкретных случаев, ролевых и деловых игр, групповых упражнений. Для подготовки сотрудников органов внутренних дел их ценность определялась самой природой служебной ситуации. Даже при одинаковом правовом основании меняются обстановка, поведение участников, объем

доступной информации и время на принятие решения. Ситуационное задание позволяло ввести эту изменчивость в учебный процесс, не отказываясь от нормативной определенности.

Позиция обучающегося становилась иной. От него требовалось не только действовать по показанному образцу, но и объяснить основания выбора, согласовать его с действиями группы, отреагировать на новую вводную. Ошибка постепенно превращалась из простого отклонения от образца в материал для обсуждения. Такая работа приближалась к интерактивной, хотя полнота цикла - распределение ролей, взаимная обратная связь, рефлексия - зависела прежде всего от педагогического мастерства преподавателя.

Расширение системы повышения квалификации МВД СССР создало особую аудиторию для проблемно-ситуативного обучения. В 1972 г. был образован институт повышения квалификации руководящих работников системы МВД СССР, с которым исследователи связывают один из важных этапов становления современного дополнительного профессионального образования МВД России [Требенков, Яковцов, 2019]. Взрослый слушатель приходил на занятия с профессиональным опытом, иногда противоречащим предлагаемой учебной модели. Разбор ситуации позволял не игнорировать этот опыт, а проверять его основания и границы применимости.

Интерактивность данного периода правильнее характеризовать как формирующуюся внутри активных методов. Уже присутствовали совместное решение и обсуждение, но методика не всегда задавала обязательную последовательность от постановки проблемы до рефлексии. Переход к технологиям потребовал описать этот цикл так, чтобы он мог быть воспроизведен другим преподавателем и соотнесен с заранее определенным результатом.

Профессионально-технологический этап (1990-2009 гг.)

В 1990-е и 2000-е гг. активные формы обучения все чаще рассматривались в категориях педагогической технологии. В работах Г. К. Селевко технология представлена как системное построение образовательного процесса, а у А. П. Панфиловой интерактивные формы описаны через цели, сценарий, роли, правила, обратную связь и обсуждение результата [Селевко, 2006; Панфилова, 2009]. Это меняло сам предмет методического анализа: значение имел уже не отдельный удачный прием, а целостная организация деятельности участников.

М. В. Кларин связывал интерактивное обучение с циклом освоения опыта, включающим его проживание, наблюдение, осмысление и последующее применение (Кларин, 2000). Е. В. Коротаева раскрывала педагогическое взаимодействие как содержательное основание технологии, обращая внимание на активность и взаимное влияние субъектов образовательного процесса [Коротаева, 2007]. В этой теоретической рамке интерактивность перестала пониматься как внешняя оживленность занятия.

В ведомственном образовании деловые и ролевые игры, тренинги, анализ конкретных ситуаций, дискуссии и проектные задания постепенно включались в учебно-методические комплексы. Их применяли уже не только для поддержания интереса аудитории. Сценарий связывался с формированием определенного способа решения - управленческого, коммуникативного, правоприменительного или тактического. Возникла необходимость заранее определять наблюдаемые признаки результата и порядок педагогического разбора.

Компьютеризация вначале меняла главным образом скорость доступа к материалу и способы контроля. Электронная презентация, база нормативных документов или тест могли поддерживать занятие, не затрагивая его директивной основы. Именно на этом этапе особенно отчетливо проявилась граница между техническим средством и интерактивной технологией. Цифровой инструмент приобретал новое педагогическое качество лишь

тогда, когда становился частью выбора, обмена действиями, обратной связи и коррекции решения.

К концу периода понятие «интерактивные технологии» получило самостоятельное место в педагогическом дискурсе. Практика, однако, оставалась неоднородной. Детально разработанные авторские занятия сосуществовали с лекционно-нормативной моделью, а перенос сценария из одной дисциплины в другую часто приводил к утрате профессионального контекста. Эта неоднородность стала предпосылкой следующего шага - включения технологий не только в занятие, но и в структуру программы.

Системно-цифровой этап (2010-2019 гг.)

Начало 2010-х гг. совпало с реформированием органов внутренних дел, обновлением законодательства об образовании и быстрым распространением цифровых средств. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил возможность применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012]. Приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 систематизировал порядок организации подготовки кадров в рассматриваемый период. Ведомственное образование все отчетливее представлялось как связь нескольких организационных форм, а не как деятельность одной образовательной организации.

Цифровое расширение получили уже известные интерактивные формы. Кейс дополнялся видеозаписью и электронным массивом документов, групповое решение обсуждалось на форуме, выполнение практического действия анализировалось по кадрам, а компьютерный тренажер позволял повторять сценарий. Очные дискуссии, игры и тренинги при этом не исчезли. Характерной чертой периода стало их сочетание с электронными курсами и автоматизированным контролем.

Исследования, выполненные в образовательных организациях МВД России, связывают интерактивные технологии с формированием профессиональных компетенций, моделированием служебных ситуаций и включением обучающихся в совместную деятельность [Русскова, 2019; Русскова, Ульянова, 2018; Пиганова, 2023]. В этот период обсуждалась уже не только полезность отдельной игры или кейса, но и их место в программе подготовки. Интерактивность постепенно становилась характеристикой организации учебного процесса.

Цифровая доступность, однако, опережала методическое освоение новых средств. Перенос лекции на платформу сохранял одностороннюю коммуникацию, а автоматический тест давал быструю, но бедную по содержанию обратную связь. Имитационная программа могла точно фиксировать последовательность операций и при этом не затрагивать мотивы, правовые основания и коммуникационные последствия решения. Наличие техники становилось необходимым, но явно недостаточным условием.

Системно-цифровой этап обнаружил задачу согласования трех компонентов: профессионального контекста, педагогического сценария и цифровой инфраструктуры. Пока они проектировались отдельно, технология оставалась локальным фрагментом занятия. Их соединение создавало возможность возвращаться к результату, сопоставлять решения разных групп и использовать данные контроля при последующей подготовке.

Гибридно-персонализированный этап (с 2020 г.)

Массовый переход к дистанционным форматам в 2020 г. изменил роль электронной среды: она стала условием устойчивости образовательного процесса, а не дополнительным каналом передачи материала. После возвращения очных занятий в практике сохранились видеоконференции, облачные документы, электронные курсы и цифровая фиксация учебной

активности. Исследователи относят цифровизацию к устойчивым направлениям развития подготовки полицейских кадров, одновременно указывая на необходимость педагогической оценки каждого инструмента [Ярмак, 2024; Шабаетов, Таранин, Дудин, 2025].

Действующий Порядок организации подготовки кадров, утвержденный приказом МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44, закрепляет профессиональное обучение, обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, дополнительное профессиональное образование, а также профессиональную служебную и физическую подготовку [Приказ МВД России № 44, 2024]. Для исследования интерактивных технологий важна сама возможность связать эти формы. Решение, принятое в учебном кейсе, может обсуждаться с учетом практики подразделения, а выявленный дефицит - становиться основанием для индивидуальной тренировки или программы повышения квалификации.

Гибридность означает содержательное распределение функций между очной и цифровой средой. Непосредственный формат незаменим там, где требуется пространственная координация, физическое действие, живая коммуникация и контроль безопасности. Электронная среда удобна для предварительного анализа, многократного просмотра, совместной работы с документами и ветвящихся сценариев. Если эти части подчинены одной профессиональной задаче, переход между ними углубляет обучение; механическое чередование форматов, напротив, дробит его.

Персонализация связана прежде всего с изменением обратной связи. Видеозапись выполнения, траектория решений в симуляции, результаты самооценки и комментарии коллег позволяют точнее увидеть индивидуальный дефицит. Этот вывод согласуется с позицией Р. Р. Садекова, который связывает индивидуализированную подготовку в информационно-образовательной среде с диагностическим, проектировочным и рефлексивно-коррекционным сопровождением при сохранении единых нормативных требований к образовательным результатам [Садеков, 2026]. Обучающийся может повторить не все занятие, а конкретный фрагмент, сопоставить собственную логику с другими вариантами и вновь обратиться к норме. Совместный характер обучения при этом сохраняется: индивидуальная коррекция опирается на материал группового взаимодействия.

Преподаватель в гибридной среде не утрачивает ведущей роли. Напротив, возрастает значение проектирования: необходимо определить границы вариативности, обеспечить безопасность, выбрать данные, имеющие педагогический смысл, и провести разбор. Автоматическая система способна зафиксировать скорость или последовательность действий, но оценка правового, нравственного и тактического содержания решения остается профессиональной задачей педагога.

Опыт сочетания кейс-стади, облачной совместной работы, видеокейсов и игровых элементов в ведомственном вузе подтверждает продуктивность единого сценария по сравнению с простым накоплением сервисов (Комлев, Еникеева, Рябцева, 2026). Новизна современного этапа заключается не в отдельном цифровом инструменте, а в архитектуре взаимодействия - очного и дистанционного, индивидуального и группового, человеческой и автоматизированной обратной связи. При устойчивом воспроизведении такой архитектуры можно говорить об интерактивной образовательной среде.

Сквозные линии развития и преемственность этапов

Сопоставление этапов показывает расхождение между внешней историей средств и внутренней историей педагогического взаимодействия. Печатная инструкция, деловая игра и цифровой симулятор принадлежат разным эпохам, но сами по себе не задают позицию

обучающегося. Педагогический рубеж проходит там, где он перестает только воспроизводить образец и начинает анализировать условия, соотносить действия с позициями других участников, получать содержательную обратную связь и объяснять основания решения.

На рисунке 1 представлены этапы и доминирующие для них механизмы. Сводная характеристика не означает, что все образовательные организации одновременно переходили к новой модели. Она отражает ведущую тенденцию и тот педагогический результат, который создавал условия для следующего этапа.



Рисунок 1 – Историко-педагогическая периодизация развития интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел России

При всех изменениях сохраняется профессионально-практическое ядро: сотрудник должен соотнести норму, конкретную обстановку и собственное действие. На ранних этапах основную работу по такому соотносению выполнял наставник. Проблемное обучение передало часть анализа обучающемуся, ролевая и деловая игра распределили решение между участниками, а цифровая среда добавила возможность сохранять последовательность действий и возвращаться к ней после занятия.

Параллельно менялась функция ошибки. В директивной модели она указывала на отклонение и требовала повторить правильный образец. В проблемно-ситуативной модели

причины ошибки становились предметом обсуждения. Интерактивный сценарий позволил увидеть ее последствия через реакцию других участников и изменение вводной. Цифровая фиксация расширила возможности разбора, поскольку дала материал для сравнения нескольких траекторий.

Для ведомственного образования здесь существует принципиальная граница. Учебная ошибка может использоваться как ресурс только в безопасных условиях и при обязательном возвращении к требованиям закона. Вариативность нужна для выбора правомерного и обоснованного действия, а не для размыwania нормативных пределов. Поэтому интерактивный сценарий должен завершаться профессиональным разбором, даже если участники самостоятельно пришли к приемлемому решению.

Расширялся и состав участников взаимодействия. Связь «инструктор - обучающийся» дополнилась ролевой группой, конкурирующими интерпретациями кейса, распределенной ответственностью в проекте, удаленными участниками и электронными ресурсами. При этом техника не становится субъектом педагогической ответственности. Ее данные имеют значение лишь после интерпретации в контексте цели занятия и требований профессии.

Многослойность современной практики закономерна. В рамках одного занятия могут соседствовать директивное объяснение нормы, проблемный вопрос, ролевая отработка, цифровой тест и рефлексивное обсуждение. Само по себе такое сочетание не является недостатком. Нормативный компонент задает границы допустимого, интерактивный позволяет действовать в изменяющейся обстановке, цифровой поддерживает повторение и фиксацию. Качество зависит от того, связаны ли они общей задачей и единой логикой обратной связи.

Предложенная периодизация отличается от истории технических средств: цифровизация включена в нее как важный фактор, но не как исходная точка интерактивности. Она не совпадает и с периодизацией ведомственных учреждений. Организационная реформа учитывается только тогда, когда меняет позицию участников, способ моделирования ситуации или возможность переносить результат между звеньями непрерывного образования.

Ограничения исследования

Источниковая база разных периодов неоднородна. Ранние публикации и документы подробно фиксируют создание школы, перечень дисциплин, сроки обучения и порядок экзамена, но значительно реже описывают ход занятия. Поэтому применительно к дореволюционному и раннему советскому периодам речь идет о подтвержденных организационных и дидактических предпосылках. Реконструировать конкретные приемы педагогического взаимодействия во всех учреждениях по имеющимся данным было бы необоснованно.

Предлагаемые границы отражают общую логику развития и не исключают региональных различий, а также более раннего появления отдельных авторских практик. Для уточнения периодизации необходим анализ архивных учебных планов, методических разработок, отчетов о занятиях и материалов конкретных образовательных организаций МВД России. Такая работа может показать, насколько синхронно происходил переход от активного метода к технологически оформленному интерактивному циклу.

Открытой остается и верхняя граница современного этапа. Применение искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности создает предпосылки для нового типа адаптивного взаимодействия. Пока рано выделять самостоятельный этап только по факту

появления этих средств. Для такого вывода требуется эмпирически подтвердить устойчивое изменение позиции обучающегося, характера обратной связи и связи между звеньями непрерывного образования.

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассматривать развитие интерактивных технологий в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел как последовательное усложнение педагогического взаимодействия. Подобный ракурс не отменяет значения институциональных реформ и цифровизации, но показывает, при каких условиях они действительно меняют учебную деятельность.

Историческая реконструкция потребовала развести четыре уровня: практико-ориентированную подготовку, активные методы, интерактивные технологии и интерактивную образовательную среду. Их различие связано с позицией обучающегося, степенью взаимной обусловленности действий, характером обратной связи и воспроизводимостью педагогического цикла. Такое разграничение предохраняет от ретроспективного приписывания ранним практическим занятиям признаков, сложившихся значительно позднее.

По совокупности пяти критериев выделены шесть этапов: практико-нормативный (1860-е гг. - 1917 г.), институционально-директивный (1918 г. - конец 1950-х гг.), проблемно-ситуативный (1960-е - 1980-е гг.), профессионально-технологический (1990-2009 гг.), системно-цифровой (2010-2019 гг.) и гибридно-персонализированный (с 2020 г.). Переходы между ними происходили постепенно; новые механизмы включали, а не механически вытесняли предшествующие формы.

Внутренняя логика развития выражается в перераспределении работы по соотношению нормы и ситуации. Сначала ее преимущественно выполнял наставник, затем обучающийся получил проблемную задачу, позднее - роль в совместном решении, а в очно-цифровой среде - возможность повторять сценарий и анализировать зафиксированную последовательность действий. Одновременно ошибка превратилась из основания для повторения образца в материал профессионального разбора.

Множественное число в понятии «интерактивные технологии» отражает реальное разнообразие технологических семейств. Проблемно-дискуссионные, кейсовые, игровые, тренинговые, проектно-кооперативные, сетевые и симуляционные технологии по-разному моделируют опыт. Их объединяет цикл действия, взаимодействия, обратной связи и рефлексии, подчиненный профессионально значимой задаче.

Для современного ведомственного образования решающее значение имеет не количество цифровых сервисов, а преемственность между формами подготовки. Интерактивная технология становится элементом непрерывной образовательной среды, когда результат занятия используется для последующей коррекции профессионального действия, а данные цифрового контроля получают правовую и педагогическую интерпретацию. Предложенная периодизация может служить аналитической рамкой для экспертизы программ и дальнейшей разработки модели развития интерактивных технологий в системе образования МВД России.

Библиография

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
3. Комлев, Ю. Ю. Кейс-стади и облачная технология в преподавании поведенческих дисциплин в образовательной организации высшего образования Министерства внутренних дел Российской Федерации / Ю. Ю. Комлев, С. З. Еникеева, О. Н. Рябцева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2026. – № 2 (110). – С. 229–241.
4. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 171–174.
5. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография / Е. В. Коротаева. – М. : Academia, 2007. – 256 с.
6. Крохина, Ю. В. Педагогические условия подготовки сотрудников МВД России к применению физической силы и огнестрельного оружия / Ю. В. Крохина // Современное образование. – 2023. – № 1. – С. 29–38. – DOI 10.25136/2409-8736.2023.1.43612.
7. Мальцева, В. Р. Зарождение основных педагогических подходов к организации непрерывного профессионального образования сотрудников полиции в России во второй половине XIX – начале XX в. / В. Р. Мальцева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 105–117. – DOI 10.25688/2076-9121.2024.18.2.06.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
9. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
10. Мусина, Н. И. Историко-педагогический анализ развития системы профессиональной подготовки сотрудников российской полиции (милиции): XVIII–XXI вв. / Н. И. Мусина, Т. Г. Мухина, Д. Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 3 (36). – Ст. 2. – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-2.
11. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
12. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 (утратил силу). – URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102475693>.
13. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 (зарегистрирован в Минюсте России 12 марта 2024 г. № 77488). – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202403130011>.
14. Онушкин, В. Г. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 207 с.
15. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
16. Пиганова, Е. В. Практика внедрения интерактивных технологий в процесс подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел / Е. В. Пиганова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 1 (97). – С. 160–168. – DOI 10.35750/2071-8284-2023-1-160-168.
17. Русскова, Ю. Н. Сущность и содержание интерактивных технологий обучения как средства формирования профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России / Ю. Н. Русскова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-4. – С. 19–23.
18. Русскова, Ю. Н. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России средствами интерактивных технологий / Ю. Н. Русскова, И. В. Ульянова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 4 (75). – С. 65–71. – DOI 10.24411/1999-6241-2018-14012.
19. Садеков, Р. Р. Педагогические условия реализации индивидуализированной подготовки специалистов - полиграфологов в информационно-образовательной среде ведомственного образования МВД России / Р. Р. Садеков // Управление образованием: теория и практика. – 2026. – Т. 16, № 4. – С. 399–412. – DOI 10.25726/i2353-4547-5119-и.
20. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
21. Синиченко, В. В. Система профессионального образования советской милиции в Восточной Сибири в 20-х гг. XX в. / В. В. Синиченко, С. А. Карнович, А. А. Кузнецов // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2016. – № 3 (78). – С. 53–63.
22. Требенюк, А. А. Система дополнительного профессионального образования МВД России: история становления, организационно-правовой и содержательный аспекты / А. А. Требенюк, С. А. Яковцов // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 10. – С. 96–100.
23. Уланов, Н. Д. Профессиональная подготовка сотрудников милиции в период с 1918 по 1942 гг. (на примере Воронежского региона) / Н. Д. Уланов, К. А. Ситников // Via in Tempore. История. Политология. – 2024. – Т. 51, № 1. – С. 162–171. – DOI 10.52575/2687-0967-2024-51-1-162-171.

24. Шабает, В. В. Современные образовательные технологии в вузах системы МВД России: адаптация к вызовам цифровой эпохи и задачам профессиональной подготовки / В. В. Шабает, М. А. Таранин, Н. С. Дудин // *Human Progress*. – 2025. – Т. 11, № 4. – Ст. 25. – DOI 10.46320/2073-4506-2025-4a-31.
25. Ярмак, К. В. Место цифровизации в структуре современных трендов в отечественной системе подготовки полицейских кадров / К. В. Ярмак // *Прикладная психология и педагогика*. – 2024. – Т. 9, № 3. – С. 139–157. – DOI 10.12737/2500-0543-2024-9-3-139-157.

Development of Interactive Technologies in Continuing Education of Employees of the Internal Affairs Bodies of Russia: Historical and Pedagogical Periodization

Svetlana G. Kulikova

Doctor of History, Associate Professor, Professor,
Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel,
Management Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
125993, 8, Zoi i Aleksandra Kosmodemyanskikh str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: cvetlana-1977@mail.ru

Yuliya V. Krokhina

Senior Lecturer,
Department of Fire and Physical Training,
International Interdepartmental Training Center for Training
and Retraining of Specialists in Combating Terrorism and Extremism,
All-Russian Institute for Advanced Training
of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
142007, 3, Pikhtovaya str., Domodedovo, Russian Federation;
e-mail: illya@mail.ru

Abstract

In the article, the authors substantiate the historical and pedagogical periodization of the development of interactive technologies in continuing education of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. The need for such consideration is conditioned by the fact that the history of departmental training is usually revealed through changes in institutions and regulatory framework, while the evolution of pedagogical interaction remains less studied. On the basis of problem-chronological, comparative-historical, and categorical analysis, practice-oriented forms, active methods, interactive technologies, and the interactive educational environment are delimited. The criteria of periodization were the dominant educational task, the position of the learner, the method of modeling a service situation, the nature of feedback, and the degree of inclusion of technology in various links of continuing education. Six key stages are identified: practice-normative, institutional-directive, problem-situational, professional-technological, systemic-digital, and hybrid-personalized. It is shown that the historical transition to interactivity was determined not by the emergence of a separate technical means, but by the increasing complexity of the learner's way of working with a professional situation, the development of joint decision-making, and

meaningful feedback. The proposed periodization can be applied in the analysis of educational programs in the system of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia and in designing continuity between professional training, additional professional education, on-the-job training, and self-education.

For citation

Kulikova S.G., Krokhina Yu.V. (2026) Razvitie interaktivnykh tekhnologiy v nepreryvnom obrazovanii sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossii: istoriko-pedagogicheskaya periodizatsiya [Development of Interactive Technologies in Continuing Education of Employees of the Internal Affairs Bodies of Russia: Historical and Pedagogical Periodization]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (6A), pp. 89-104. DOI: 10.34670/AR.2026.99.75.008

Keywords

Interactive technologies, continuing education, employees of internal affairs bodies, historical and pedagogical periodization, pedagogical interaction, active methods, digital educational environment, professional training.

References

1. Verbitsky, A. A. Active learning in higher education: a contextual approach: a methodological manual / A. A. Verbitsky. M.: Vysshaya shkola, 1991. - 207 p.
2. Klarin, M. V. Interactive learning - a tool for mastering new experiences / M. V. Klarin // Pedagogy. - 2000. - No. 7. - Pp. 12-18.
3. Komlev, Yu. Yu. Case study and cloud technology in teaching behavioral disciplines in an educational organization of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation / Yu. Yu. Komlev, S. Z. Enikeeva, O. N. Ryabtseva // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2026. - No. 2 (110). Pp. 229-241.
4. Korotaeva, E. V. Interactive learning: issues of theory and practice of teaching / E. V. Korotaeva // Pedagogical education in Russia. - 2012. - No. 2. - Pp. 171-174.
5. Korotaeva, E. V. Pedagogical interactions and technologies: monograph / E. V. Korotaeva. - Moscow: Academia, 2007. 256 p.
6. Krokhina, Yu. V. Pedagogical conditions for training employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the use of physical force and firearms / Yu. V. Krokhina // Modern education. - 2023. - No. 1. - Pp. 29-38. - DOI 10.25136/2409-8736.2023.1.43612.
7. Maltseva, V. R. The emergence of the main pedagogical approaches to the organization of continuous professional education of police officers in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries / V. R. Maltseva // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology". - 2024. - Vol. 18, No. 2. - Pp. 105-117. - DOI 10.25688/2076-9121.2024.18.2.06.
8. Matyushkin, A. M. Problem situations in thinking and learning / A. M. Matyushkin. - Moscow: Pedagogy, 1972. - 208 p.
9. Makhmutov, M. I. Problem-based learning: main theoretical issues / M. I. Makhmutov. - M.: Pedagogika, 1975. - 368 p.
10. Musina, N. I. Historical and pedagogical analysis of the development of the professional training system of Russian police (militia) employees: 18th–21st centuries / N. I. Musina, T. G. Mukhina, D. D. Yarkova // Bulletin of Minin University. - 2021. - Vol. 9, No. 3 (36). - Art. 2. - DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-2.
11. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
12. On approval of the Procedure for organizing the training of personnel to fill positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated May 5, 2018 No. 275 (no longer in effect). - URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102475693>.
13. On approval of the Procedure for organizing the training of personnel to fill positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024 No. 44 (registered with the Ministry of Justice of Russia on March 12, 2024 No. 77488). - URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202403130011>.

14. Onushkin, V. G. Theoretical Foundations of Continuous Education / edited by V. G. Onushkin. - M.: Pedagogy, 1987. - 207 p.
15. Panfilova, A. P. Innovative Pedagogical Technologies: Active Learning: A Textbook / A. P. Panfilova. - M.: Academy, 2009. - 192 p.
16. Piganova, E. V. Practice of Implementing Interactive Technologies in the Process of Training Future Employees of Internal Affairs Bodies / E. V. Piganova // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2023. - No. 1 (97). - P. 160-168. - DOI 10.35750/2071-8284-2023-1-160-168.
17. Russkova, Yu. N. The essence and content of interactive learning technologies as a means of developing professional competencies of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / Yu. N. Russkova // Scientific review. Pedagogical sciences. - 2019. - No. 4-4. - Pp. 19-23.
18. Russkova, Yu. N. Formation of professional competencies of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia by means of interactive technologies / Yu. N. Russkova, I. V. Ulyanova // Psychopedagogy in law enforcement agencies. - 2018. - No. 4 (75). - Pp. 65-71. - DOI 10.24411/1999-6241-2018-14012.
19. Sadekov, R. R. Pedagogical conditions for the implementation of individualized training of polygraph examiners in the information and educational environment of departmental education of the Ministry of Internal Affairs of Russia / R. R. Sadekov // Education Management: Theory and Practice. - 2026. - Vol. 16, No. 4. - Pp. 399-412. - DOI 10.25726/i2353-4547-5119-u.
20. Selevko, G. K. Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes. Vol. 1 / G. K. Selevko. - Moscow: Research Institute of School Technologies, 2006. - 816 p.
21. Sinichenko, V. V. The system of professional education of the Soviet militia in Eastern Siberia in the 1920s. / V. V. Sinichenko, S. A. Karnovich, A. A. Kuznetsov // Bulletin of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2016. - No. 3 (78). - P. 53-63.
22. Trebenok, A. A. The system of additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia: history of formation, organizational, legal and substantive aspects / A. A. Trebenok, S. A. Yakovtsov // Secondary vocational education. - 2019. - No. 10. - P. 96-100.
23. Ulanov, N. D. Professional training of police officers in the period from 1918 to 1942 (on the example of the Voronezh region) / N. D. Ulanov, K. A. Sitnikov // Via in Tempore. History. Political Science. - 2024. - Vol. 51, No. 1. - Pp. 162-171. - DOI 10.52575/2687-0967-2024-51-1-162-171.
24. Shabaev, V. V. Modern educational technologies in universities of the Russian Ministry of Internal Affairs: adaptation to the challenges of the digital age and the tasks of professional training / V. V. Shabaev, M. A. Taranin, N. S. Dudin // Human Progress. - 2025. - Vol. 11, No. 4. - Pp. 25. - DOI 10.46320/2073-4506-2025-4a-31.
25. Yarmak, K. V. The place of digitalization in the structure of modern trends in the domestic system of police training / K. V. Yarmak // Applied Psychology and Pedagogy. - 2024. - Vol. 9, No. 3. - P. 139-157. - DOI 10.12737/2500-0543-2024-9-3-139-157.