

Академия управления МВД России

Т. С. КУПАВЦЕВ

**КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Москва • 2022

Рецензенты: *Н.В. Сердюк*, начальник кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, профессор; *А.Д. Лазукин*, профессор кафедры педагогики Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор; *В.Л. Крайник*, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Алтайского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор.

К 92

Купавцев Т.С.

Концепция педагогической поддержки саморазвития личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании : монография / Т.С. Купавцев. – Москва : Академия управления МВД России, 2022. – 168 с.

ISBN 978-5-907530-32-4

Монография является результатом исследования, проведенного в русле ситуационно-средового подхода к проектированию профессионально-образовательных сред.

В работе представлены методологический анализ подходов к организации личностно-ориентированного взаимодействия субъектов профессиональной деятельности и образовательного процесса с ориентацией на саморазвитие сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, а также концепция педагогической поддержки личностного саморазвития субъектов в непрерывном образовании. Концепция педагогической поддержки личностного саморазвития разработана с учетом основных положений методологии ситуационно-средового подхода в проектировании личностно-ориентированной среды и отражает технологическую идею непрерывного развития личностных функций специалиста в профессии.

Материалы монографии могут быть интересны руководителям системы профессиональной подготовки, профессорско-преподавательскому составу образовательных организаций, сотрудникам руководящего звена территориальных органов МВД России, исследователям, занимающимся вопросами развития личности в профессионально-образовательной среде, проблемами проектирования личностно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе и в профессиональной деятельности.

УДК 37.02
ББК 74.202

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Методологические и теоретические основы исследования саморазвития личности в непрерывном образовании	10
§ 1.1. Методологический анализ понятий «саморазвитие личности» и «личностное саморазвитие»	11
§ 1.2. Сущность и содержание педагогической поддержки личностного саморазвития в непрерывном образовании	39
§ 1.3. Саморазвитие личности и педагогическое взаимодействие в среде непрерывного образования сотрудников в органах внутренних дел Российской Федерации. . .	59
Глава 2. Проектирование сред саморазвития личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации средствами педагогической поддержки	86
§ 2.1. Методологические подходы к проектированию сред саморазвития личности в непрерывном образовании	86
§ 2.2. Моделирование процесса педагогической поддержки саморазвития сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании	125
Заключение	142
Список литературы	145

Введение

*Хочешь – бейся,
Хочешь – бойся,
Хочешь – ставь на карту честь.
Будь спокоен. Беспokoйся.
Стань в ряды, в колонну стройся!
Мир таков, каков он есть.
Ты не рад его покрою?
Он поправ твои мечты?
Тайну я тебе открою.
Слушай: Он такой, как ты.*

Ян Багров

В российском обществе развитие человеческого потенциала выступает в качестве одной из стратегических целей и приоритетным направлением обеспечения государственной и национальной безопасности, заложенной в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации¹. Такая тенденция характерна не только для нашей страны, но и для всех других государств, стремящихся к лидирующим позициям в социально-экономическом развитии. В условиях глобализации всех сфер жизнедеятельности в современном мире, возрастания объема противоречивой информации, при манипулировании фактами, искажении информации и установлении искусственных барьеров и границ взаимодействия между людьми (ведение санкционной политики, угроза пандемий, локальные военные конфликты и т. д.) на передний план закономерно выступили духовно-нравственные ценности, способности человека к свободному самоопределению и конструктивному взаимодействию в социальной и профессиональной средах, к мобильности и быстрой адаптации в стремительно меняющихся условиях жизни, к освоению и развитию компетенций, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности и установления прочных долговременных социальных связей.

Сегодня востребованы специалисты, демонстрирующие высокую профессиональную готовность и надежность,

¹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

но в первую очередь способные действовать свободно, самоопределяться в противоречивых условиях социума, критически мыслить и творчески решать возникающие задачи, самостоятельно принимать выверенные решения в стремительно меняющихся условиях, готовые нести ответственность за результаты труда.

Изложенное имеет особое значение для деятельности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД), который, являясь представителем власти, субъектом правоприменения, непосредственно взаимодействуя с гражданами, призван создавать условия социальной стабильности, уверенности граждан в завтрашнем дне, равенства всех перед законом, неотвратимости наказания за правонарушения. Осуществление профессиональных функций сотрудниками ОВД хотя и строго регламентировано, а соблюдение принципа законности является приоритетным, однако требует от сотрудников не «слепого» исполнительского типа поведения, а творческого применения законодательства в каждой конкретной ситуации, глубокого понимания своего места в социуме, рефлексии происходящих событий, своих решений и действий. При этом служебно-профессиональные ситуации, как правило, возникают стихийно, протекают стремительно, а их исход сложно прогнозировать и невозможно предугадать. Указанные обстоятельства в деятельности сотрудника диктуют требование исключить шаблонность восприятия и оценки ситуаций, стереотипность при принятии решений и при осуществлении деятельности. Готовность сотрудника к осуществлению профессиональных функций предполагает не только выполнение предписанных действий и операций, но и способность предвидеть возможные сценарии развития ситуаций, действовать на упреждение, вариативно, проявляя авторство к проектированию ситуаций профессиональной среды, не меняя направленности на достижение инвариантной цели деятельности. Необходима оптимальность в профессиональной деятельности сотрудника между нацеленностью на безусловное достижение профессионально значимого результата, гуманистической установкой и личностной целостностью. Несбалансированность личностных и профессиональных характеристик специалиста может оборачиваться негативными последствиями, выражающимися в должностных преступлениях (превышение должностных полномочий и т. д.), необеспечении неотвратимости наказания (уход правонарушителей от ответственности), необеспечении личной безопасности (получение травм и ранений сотрудниками), профессиональных деформациях, что, безусловно, отражается в массовом сознании граждан нашей страны

как низкий профессионализм и недоверие власти¹. Нужно отметить, что указанные явления связываются отнюдь не с низкой квалификацией сотрудников или недостатками в профессиональной подготовленности. Складывается противоречивая ситуация: сотрудник, имея необходимую квалификацию, действуя согласно предписанным нормам, нередко однобоко воспринимает разворачивающийся контекст среды, буквально трактуя отдельные нормы в отрыве от складывающейся обстановки, проявляет неспособность действовать «по ситуации», брать ответственность на себя. Аналогичные ситуации происходят и вне службы, в социальной и бытовой сфере, когда сотрудник не может организовать социальную, культурную и духовную стороны своей жизни. Зачастую негативные явления служебной деятельности обуславливаются деятельностью в условиях высоких физических и психологических нагрузок, при необходимости согласования множества противоречивых факторов, порождающих проблемность ситуации и затруднительность действий, вплоть до наступления кризиса. Проблемные ситуации, как никакие другие, востребуют присутствия «здесь-и-сейчас» субъекта, который может сориентировать, оказать поддержку в затруднительной ситуации, подбодрить, вселить сотруднику веру в себя, продемонстрировать в своем лице поддержку сослуживцев. Такую поддержку может оказать авторитетный специалист, старший коллега, обладающий большим профессиональным и жизненным опытом, наставник, непосредственный начальник, просто близкий человек или сослуживец, если он истинно заинтересован в разрешении проблемной ситуации в пользу решения профессиональной задачи при совмещении достижения высокой результативности труда и сохранения безопасности сотрудника, пребывающего в затруднительной ситуации.

Вместе с тем реалии сегодняшнего дня в работе с кадрами в ОВД показывают, что основные негативные явления, в том числе проблемы с комплектованием основных служб, а также закрепляемость сотрудников в подразделениях, обусловлены не только постоянной высокой нагрузкой и ненормированным характером деятельности,

¹ Об итогах мониторинга социально-экономического и правового положения членов семей сотрудников органов внутренних дел, погибших, пропавших без вести при выполнении служебных обязанностей, и сотрудников, ставших инвалидами вследствие увечий (ранений, травм, контузий), заболеваний, полученных при выполнении служебных обязанностей, за 2019 год: докладная записка Министру внутренних дел Российской Федерации. Москва: ДГСК МВД России, 2020. 29 с.; Обзор практики применения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при выполнении оперативно-служебных задач. Москва: ДГСК МВД России, 2022. 12 с.

но в большей степени игнорированием руководителями имеющихся правовых механизмов компенсации сверхурочной работы, что приводит к нарушению баланса служебного и личного времени и общей неудовлетворенности порядком прохождения службы, что в совокупности со снижением экономической привлекательности службы не способствует формированию позитивного имиджа ОВД в социальных представлениях. Указанные проблемы и ряд других нашли свое отражение в критических выступлениях докладчиков на заседании коллегии МВД России 30 июня 2021 г. по вопросу «О состоянии работы с личным составом в органах, организациях, подразделениях системы МВД России и мерах по ее совершенствованию»¹. Многие сотрудники в условиях, когда представления о службе расходятся с реалиями, испытывают дискомфорт, напряженность, психофизические расстройства, продолжительное время находясь в кризисных состояниях, принимают решение о прекращении службы. Другая часть сотрудников адаптируется к условиям профессии, занимая позицию конформизма, замыкая инициативу и творчество, не принимая на себя ответственность в невынужденных условиях, что, конечно, сложно сопоставимо с характеристиками личностного выбора, ответственного отношения к делу, принятием нравственного долга, способностями идти на риск во благо интересов службы, совершать бескорыстный поступок для значимого Другого. И тот и другой вариант пребывания сотрудника в профессии сегодня является преобладающим в социуме, однако его нельзя считать продуктивным с точки зрения личностного развития и личностной самореализации специалиста. Вероятно, обозначенную тенденцию отражают результаты опроса россиян об их отношении к тренингам личностного роста как одного из средств личностного саморазвития: 45 % опрошенных знают о тренингах личностного роста, 12 % из этой группы сами уже участвовали в них, 19 % – выражают желание принять участие в программах личностного роста². Изложенное подтверждается и результатами проведенных современных исследований на выборке сотрудников ОВД (Т. Л. Журавлёва, 2018;

¹ Аналитическая справка к заседанию коллегии МВД России по вопросу «О состоянии работы с личным составом в органах, организациях, подразделениях системы МВД России и мерах по ее совершенствованию». Москва: ДГСК МВД России, 2021. 23 с.; Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2020 год: сборник аналитических и информационных материалов. Москва: ДГСК МВД России, 2021. 72 с.

² Россияне – о тренингах личностного роста: аналитический обзор. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossijane-o-treningakh-lichnostnogo-rosta> (дата обращения: 12.01.2022).

Д. В. Литвин, 2020; Н. В. Ходякова, 2018; А. А. Рожков, 2020)¹, в том числе в рамках проводимого исследования (Т. С. Купавцев, 2017; 2020)². В частности, установлено, что более 64,28 % сотрудников при реализации профессиональных функций ориентированы на выполнение предписываемых действий и операций безотносительно к содержанию ситуаций; более 71,32 % испытывают недостаток поддержки руководителей и коллег в затруднительных ситуациях, при этом 48,24 % отмечают, что оказание поддержки со стороны руководителей может способствовать повышению продуктивности выполнения должностных обязанностей и развитию личности в профессии; не менее 50 % отмечают преобладание административно-распорядительного стиля отношений в служебных коллективах, при этом 58,44 % отмечают недостаток неформального общения с коллегами по службе. Наряду с оценкой требований профессиональной среды как детерминанты развития личности в профессии 68,23 % сотрудников полагают, что наличие в структуре личности направленности на саморазвитие является не менее значимым в достижении высоких профессиональных результатов и самореализации в профессии. Очевидно, не только требования профессиональной среды определяют успешность деятельности сотрудника, но и его устремленность к личностному саморазвитию, а также поддержка сотрудника со стороны руководителей и профессионального сообщества во всех ситуациях профессии, особенно в ситуациях неопределенности, затруднений.

В решении обозначенной проблемы значительным потенциалом обладает феномен педагогической поддержки, который, в отличие от традиционного педагогического управления обучением и воспитанием, заключается в проектировании благоприятной лич-

¹ Журавлёва Т.Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2019. 168 с.; Литвин Д.В. Образовательная среда профессионально-личностного развития сотрудников органов внутренних дел: монография. Москва: Перо, 2020. 215 с.; Личностно-развивающая среда непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел: монография / Н.В. Павличенко, Н.В. Ходякова, А.М. Столяренко и др. Волгоград: Бланк, 2018. 216 с.; Морально-нравственное воспитание обучающихся в образовательных организациях МВД России: монография / К.В. Злоказов, В.В. Балахонский, А.А. Рожков и др. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2020. 176 с.

² Купавцев Т.С. Методологические основы проектирования среды личностного саморазвития сотрудника МВД России в непрерывном образовании // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. № 4 (90). С. 195–203; Купавцев Т.С. Самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в системе профессионального образования: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2017. 186 с.

ностно-ориентированной среды, предоставлении человеку свободы самоопределения по отношению к среде, субъектам взаимодействия, в отношении самого себя, в построении траектории своего развития в условиях неоднозначности, неопределенности и затруднений.

Изложенное актуализирует потребность научного поиска форм включения педагогической поддержки личностного саморазвития в деятельность педагогического субъекта¹, обеспечивающего личностно-ориентированное взаимодействие субъектов среды, варьирование ее параметров с целью установления оптимального уровня напряженности среды, оказание упреждающей и своевременной помощи в осмыслении сотрудником ценностных оснований деятельности, в осознании себя, своей роли в профессии и в социуме, способов саморегуляции и самореализации в служебной деятельности.

Автор монографии не претендует на исчерпывающее освещение вопросов саморазвития личности как деятельности, как условия непрерывного образования и включенности в данный процесс поддержки со стороны педагогических субъектов, но выражает надежду на возможность обсудить с заинтересованным читателем представленные суждения и выводы, что, несомненно, будет способствовать утверждению личностно-ориентированного взаимодействия при проектировании различных типов сред.

¹ К педагогическим субъектам отнесены все субъекты организации взаимодействия специалистов в образовательной и профессиональной средах, наделенные полномочиями и обязанностями обучения и воспитания личного состава, а также субъекты управления (руководители всех уровней) в системе МВД России.

Глава 1. Методологические и теоретические основы исследования саморазвития личности в непрерывном образовании

*Ты не почитай себя стоящим
Только здесь вот, в сущем, в настоящем,
А вообрази себя идущим
По границе прошлого с грядущим.*
Леонид Мартынов

Проблема саморазвития личности интересовала исследователей на протяжении многих веков, порождая многочисленные споры, дискуссии, гипотезы. Эта проблема не получила окончательного решения до настоящего времени, но в постиндустриальном обществе, в условиях стремительной трансформации отношений в социуме ее значение только возрастает. Очевидно, что именно личностный ресурс и реализация человеческого потенциала является наиболее значимой предпосылкой устойчивого развития современного общества. Потребность в специалистах, способных и готовых творчески решать возникающие задачи, определяет в качестве приоритетов непрерывного образования развитие субъектности личности, воспитание личности, способной к саморазвитию на протяжении всего жизненного и профессионального пути в стремительно изменяющемся мире, создание условий для становления и накопления личностного опыта для наиболее полной самореализации человека в среде жизнедеятельности.

Развитие личности и реализация личностного потенциала в различных видах социально значимой деятельности выступают не только средством повышения качества жизни, но в первую очередь источником непрерывных позитивных преобразований в обществе, основанных на общечеловеческих ценностях, моральных и нравственных принципах, этических нормах, культурных, исторических и профессиональных традициях, на направленности личности на максимально полную самореализацию и жизнестворчество.

Однако по-прежнему возникает множество вопросов о том, что побуждает личность к саморазвитию? Что является источником личностного саморазвития? Какие личностные свойства способствуют продуктивному процессу позитивных преобразований в человеке? Какие средовые условия оказывают определяющее воздействие на формирование личностных качеств, получение и при-

ращение личностного опыта? Что изменяется в структуре личности при включении ее в разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности, и как эта деятельность воздействует на формирование смыслового поля? Какой опыт получает индивид, вовлекаясь в активные отношения в образовательном процессе и в профессиональной деятельности, и какую роль в этом процессе играют педагогические субъекты, которые задают содержательный контекст ситуаций деятельности в среде? Какое содержание среды является стимулом личностного саморазвития?

Исследованию методологических и теоретических основ саморазвития личности, сущностных характеристик педагогической поддержки становления личностного опыта в непрерывном образовании посвящен материал главы.

§ 1.1. Методологический анализ понятий «саморазвитие личности» и «личностное саморазвитие»

Для психолого-педагогических наук понятие саморазвития личности не является новым. Феномен саморазвития в научном дискурсе долгое время рассматривался как явление, объясняющее изменения в структуре личности, как продукт ее субъектной активности, а также как результат адаптации субъекта к воздействиям среды. Вместе с тем накопленные научные данные о саморазвитии позволяют говорить о саморазвитии не только как о процессе изменений субъектом самого себя, а как интегральной личностной функции, обеспечивающей личностные изменения.

Многообразие терминологии, фиксирующей характеристики изменений субъекта и среды, убедительно демонстрирует неоднозначность и многоплановость исследуемого явления. Феномен развития личности раскрывается в диалектике процессов становления, формирования и преобразования¹: *становление* как переход от одного определенного состояния к другому, более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство причинно-следственных связей в акте развития; *формирование* как оформление (обретение формы) личностной позиции и совершенствование (приближение к желаемому, идеальному), устранение разрыва между имеющимся и возможным; *преобразование* как изменение личностных позиций и деятельност-

¹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: ПСТГУ, 2013. С. 15.

ных характеристик субъекта в соответствии с эволюционирующей иерархией ценностей и смыслов; как эволюционирование условий среды согласно изменяющимся возможностям субъектов средового взаимодействия.

Становление, формирование и преобразование как характеристики развития личности связываются с процессом ее социализации, одним из ключевых институтов которого является система образования. Образование при этом, «...к чему бы оно ни «готовило» человека, должно, во-первых, обеспечить развитие его личности, иначе оно негуманно, во-вторых, только будучи атрибутивным свойством и потребностью личности... может стать подлинно непрерывным и неотрывным от человека»¹. Тогда развитие личности становится результатом образования, а саморазвитие – образом жизни и необходимым источником активности, представляя непрерывный процесс накопления и выражения личностных свойств². При этом становление личности всегда осуществляется общественным образом, через взаимодействие с социумом, в котором происходит ее функционирование и одновременное развитие индивидуальности³, осуществляются процессы идентификации личности с социумом и ее обособление⁴. Личность – это определенное свойство, механизм, позволяющий осуществлять контроль над своим жизненным пространством через выработку собственной позиции, установление принципов и правил поведения и следование им в этом самостоятельно организованном пространстве⁵. Личность проявляется в самообосновании и жизнотворчестве, это «...направленность человека на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире... детерминант своей жизненной активности»⁶. Указанная активность ориентирована не на свободу от требований социальной среды, традиций, норм и ценностей, а на автономность самоопределения и самодетерминацию жизненного пути с сознательным при-

¹ Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 32.

² Рубинштейн С. Л. Очерки. Воспоминания. Материалы: к 100-летию со дня рождения / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва: Наука, 1989. 435 с.

³ Абульханова К. А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26–45.

⁴ Мухина В. С. Тезаурус научной концепции: его прочтение в сферах научного сообщества // Развитие личности. 2015. № 1. С. 37.

⁵ Чечулин А. В. Проблема детерминации индивида в современной философской антропологии: дис. ... д-ра филос. наук. Санкт-Петербург, 2000. 281 с.

⁶ Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 15.

нятием социальных норм и ценностей и адекватной их реализацией. В процессе своего развития личность становится все менее зависимой от внешних факторов, ситуаций и жизненных обстоятельств, делает осмысленный выбор среды жизнедеятельности, субъектов взаимодействия, способов преобразования среды и преобразования себя с учетом содержания осваиваемого средового контента, присваиваемых ценностей¹.

Исследование представлений о развитии и саморазвитии показывает, что данные явления характеризуют и демонстрируют изменения, происходящие с человеком и в человеке, интерпретируемые как позитивные субъектные изменения. В традиционных педагогических системах по-прежнему развитие каких-либо свойств и качеств личности преимущественно соотносится с извне организованным процессом (образовательный процесс, профессиональная деятельность и т. д.), который по замыслу проектировщиков может и должен приводить к социально желаемым изменениям в структуре личности, что на практике происходит не всегда². Саморазвитие изначально акцентирует внимание на самодетерминированном характере развития, показывает значение устремленности самой личности в этом процессе. Очевидно, любые средовые условия могут иметь развивающий эффект только в случае принятия их субъектом в качестве лично значимых, т. е. тогда, когда субъект имеет соответствующую цель и смысл взаимодействия со средой. Развивающие факторы среды усиливаются, когда есть средовые альтернативы, условия свободного выбора и соответствующие им личностные возможности. Среда может выступать и сдерживающим фактором развития, когда условия функционирования субъекта безальтернативны, агрессивны, не обращены на удовлетворение его личностных предпочтений. С другой стороны, субъект, имея личностную цель и смысл освоения среды и необходимый для этого личностный опыт, способен усиливать ее возможности даже при неблагоприятных обстоятельствах, блокируя деструктивные средовые факторы, находя возможности для удовлетворения личностных потребностей. Поэтому не вызывает сомнений тезис о том, что развитие субъекта как позитивные личностные изменения всегда является результатом саморазвития, в чем проявляется целостность – единство средовых условий (факторов развития)

¹ *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // *Человек и образование.* 2012. № 1 (30). С. 4–8.

² *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 291 с.

и личностных факторов (условий саморазвития). Однако неоспоримо и то, что не всякое развитие является развитием личностным. Личностный аспект развития реализуется не в полной мере, когда «...субъект отчуждается от процесса, когда то, что он творит, не является его собственным бытием»¹. Саморазвитие в личностном плане не только имеет внешние атрибуты приращения какого-либо опыта как его расширение, но и предполагает приращение личностного опыта – опыта быть личностью². Указанный тезис подтверждает мысль о том, что личность с педагогической точки зрения наиболее продуктивно раскрывается в системе категорий, характеризующих социокультурные свойства человека, ведущим из которых является способность занимать и отстаивать определенную позицию, быть субъектом всех проявлений своей жизни³, реализовывать свою сущность «...в самодеятельности и самопричинении»⁴.

Вывод от том, что не всякое развитие можно считать в полной мере личностным, также подтверждается теоретическими положениями концепции феноменологии бытия и развития личности, согласно которой внутренняя позиция субъекта (*она же – личностная позиция – Т. К.*) определяется как особое, ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще⁵. Стремление быть личностью и проявление себя в качестве личности нередко не совпадают: провозглашать ценности и их реализовывать в повседневной жизни – не одно и то же; принимать личностные ценности, но ничего не предпринимать для их осуществления не соотносится с свойством «быть личностью»⁶. Личностная позиция при этом определяет выбор линии поведения человека, задает проекции его развития в будущее⁷, а значит,

¹ Сергеев Н. К., Сериков В. В. Педагогическая деятельность как предмет педагогической науки и содержание педагогического образования // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 8–9 октября 2013 г.). Волгоград: Перемена, 2013. С. 7.

² Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. Москва: Логос, 2013. 448 с.

³ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Питер, 2012. 224 с.

⁴ Абульханова К. А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 32.

⁵ Мухина В. С. Тезаурус научной концепции: его прочтение в сферах научного сообщества // Развитие личности. 2015. № 1. С. 30–51.

⁶ Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

⁷ Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2010. 673 с.

и результаты предметной деятельности зависимы не только от предметно-практических способностей субъекта, но и от той личностной позиции, которую субъект занимает по отношению к деятельности. Указанная причинно-следственная связь характеризует принцип субъектозависимости, согласно которому активность субъекта в освоении среды определяется его личностной позицией¹. Личностная позиция человека формируется «...постепенно, и это происходит главным образом через развитие системы личностных смыслов»². Развитие субъекта сопровождается стабилизацией его личностных позиций, которые приобретают свойства относительной устойчивости, но при наличии соответствующих условий среды способны изменяться. Таким образом, атрибутивными признаками личностного саморазвития являются: *постепенность* как усложнение внутренней структуры личности; *последовательность и преемственность* как наращивание личностного опыта и смена личностных позиций; *устойчивость* как внутренний регулятив коммуникации и деятельности в любых средовых условиях; *непрерывность* как обеспечение цикличности получения личностного опыта в различных образовательных средах; *открытость* как возможность постижения нового опыта, принятие ценностей среды функционирования и личностных смыслов других субъектов в качестве личностно значимых; *целостность* как совмещенность в процессе саморазвития личностных предпочтений и возможностей для освоения среды и средовых условий для удовлетворения личностных предпочтений и для наращивания личностного опыта; *комплементарность* как соответствие личностных предпочтений и возможностей субъекта, а также средовых условий для их осуществления; *обоснованность деятельности* как проявление в поступках и детерминации деятельности.

Исследование феномена саморазвития в организации образовательного процесса как компетенции квалифицированного специалиста и как условия непрерывного образования в современном обществе зачастую сводится к утилитарным характеристикам конкурентоспособности³, что с гуманистических позиций к проектированию образовательных сред неприемлемо. Рассмотрение само-

¹ Сериков В. В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 4 (68). С. 12–18.

² Низовских Н. А. Феномен внутренней позиции личности в контексте саморазвития // Развитие личности. 2018. № 4. С. 15.

³ Щукина М. А. Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1-1. С. 154–164.

развития как формы вложений, социальной и индивидуальной инвестиции, позволяющей человеку достигать наивысших результатов в профессионально-образовательных средах за счет высокого уровня образования, установления (принятия) иерархичности связей и отношений в социальной группе, отражает адаптивную модель развития¹. Подобная установка на саморазвитие соотносится с потребительской стратегией жизнедеятельности человека, когда для субъекта первоначально приобретение материальных и иных благ, обеспечивающих социальную успешность и материальную стабильность. Главное здесь – соответствие требованиям среды, следование предложенному стандарту, «...это успех, который связан с выживанием, с адаптацией...»², что с точки зрения развития личности и ее устремленности к личностной самореализации показывает свою ограниченность³. Принятие в качестве стратегии жизнестворчества формулы «проектирование Я-идеального – борьба личности с Я-настоящим – борьба личности за Я-будущее»⁴ показывает свою уязвимость при избыточности установки на самоизменения (согласно К. Хорни – невротичности потребности⁵), являющейся реализацией нужды в устранении внутриличностного конфликта или какой-либо психотравмирующей ситуации. Ярким примером указанных деструктивных устремлений в саморазвитии является перфекционизм (чрезмерное стремление к совершенству) как дисфункциональная личностная черта⁶. Подобное стремление к достижению идеала не вполне можно отождествлять с саморазвитием, т. к. патологическая устремленность к самоусовершенствованию при неудовлетворенности реальными достижениями показывает риски экзистенциального свойства, связанные с принципиальной

¹ Смирнов С. А. Цифра как соблазн. Человек и новый технологический уклад // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы Международной научной конференции (Новосибирск, 6–7 октября 2020 г.). Новосибирск: ННИГУ, 2020. С. 31–36.

² Асмолов А. Г. О Тони Роббинсе: конвейер сфабрикованного счастья // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7008/> (дата обращения: 12.05.2021).

³ Леонтьев Д. А. Счастье за пределами благополучия // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7887/> (дата обращения: 12.05.2021).

⁴ Шукина М. А. Психология саморазвития личности. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 2015. 346 с.

⁵ Хорни К. Невроз и рост личности: борьба за самореализацию / пер. с англ. Е. И. Замфир. Москва: Академический проект, 2008. 398 с.

⁶ Гараян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3 (101). С. 8–32.

недостижимостью идеального Я-образа, ненасыщаемостью потребности в самоусовершенствовании, невозможностью предугадать будущее¹. Изложенное еще раз подтверждает мысль о том, что не всякие самодетерминированные изменения в структуре личности можно характеризовать как личностное саморазвитие.

Саморазвитие как личностная функция приобретает интегративные свойства и становится направляющим субъектным принципом получения и приращения личностного опыта, когда другой субъект рассматривается как носитель социокультурного опыта, как источник личностного опыта, как главная цель и ведущая движущая сила развития общества². Социальная обусловленность развития выступает как основание личностной активности, закрепляющее способность к общественно полезной деятельности через самоизменения, свободу человека по отношению к своей деятельности и ответственность за нее, позволяющие преодолевать обусловленность развития личности внешними факторами³. Саморазвитие при ориентации на общечеловеческие ценности, требования среды и личностную самореализацию становится единственно возможным условием достижения экзистенциальной сущности человека⁴. Личностное саморазвитие выступает как своеобразное уравнивание субъектом требований среды и свободы самоопределения, это процесс установления баланса между средовыми условиями и личностными факторами субъектной активности, это непрерывный процесс устранения противоречия между внешней нормативностью и собственным жизнетворчеством⁵, это процесс «...становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам... социальных отношений»⁶.

¹ *Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.

² *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. Благовещенск: БГПУ, 2001. С. 67.

³ *Симченко О. С.* Философско-педагогическая основа концепции школы диалога культур В. С. Библера // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 9–10 ноября 2017 г.). Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. С. 68–74.

⁴ *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2015. 355 с.; *Низовских Н. А.* Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2010. 673 с.

⁵ *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 271 с.

⁶ *Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина.* Ярославль: ЯГПУ, 2018. С. 9.

Как уже было отмечено, содержанием личностного саморазвития является личностная позиция субъекта и его личностный опыт, которые возникают в процессе переживаний и оформляются как результат развития не в предметном, объектном виде, а в виде определенного отношения, личностной активности, обращенной субъектом на самого себя¹. Целью этой активности является реализация личностных функций в значении «...ценностно-смыслового поиска... и деятельностного самоутверждения во взаимодействии с внешней средой»², что в личностно-ориентированном подходе составляет предмет непрерывного образования. Развитие личностных функций обеспечивается эволюционным накоплением личностного опыта, непрерывностью поиска, обоснования и ревизии смысла субъектом в различных средах.

Одним из условий личностного саморазвития является закономерная сменяемость сред, их обновление новыми факторами, задающими для субъекта стимулы, возможности и источники непрерывного сопоставления личностных целей и смыслов с требованиями и ценностями среды, личностными смыслами других субъектов. Не требует доказательств суждение о том, что человека невозможно «...заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью»³, из чего следует, что для осуществления саморазвития необходима соответствующая среда, создание специфических условий обретения личностного опыта. Личностный опыт представляет собой личностный аспект любой деятельности. Актуализация личностных функций может активироваться любым явлением материального или духовного мира при условии, если это явление обладает по отношению к личности способностью вызывать целеполагающую, смыслоориентировочную деятельность. Любое взаимодействие субъекта со средой может вести к получению и накоплению им личностного опыта при наличии факторов (средовых, личностных), выводящих из равновесия устоявшуюся систему индивидуальной ценностей, иерархию личностных смыслов⁴.

¹ Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2018. № 2. С. 32–41.

² Борытко Н. М. Воспитательная деятельность в контексте культуры // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: материалы международной научно-практической конференции (Волгоград, 8–9 октября 2013 г.). Волгоград: Перемена, 2013. С. 43.

³ Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 13.

⁴ Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. С. 42–43.

Изложенное позволяет выделить наиболее значимые характеристики субъекта личностного саморазвития, к которым относятся: а) представленность в иерархии личностных целей субъекта направленности на получение и наращивания личностного опыта – *субъект целеполагания, самоопределения*; б) осуществление субъектом поиска и созидания личностных смыслов с опорой на общечеловеческие ценности, нормы морали, нравственности и этики, личностные смыслы других субъектов – *субъект смыслопоиска, рефлексии*; в) осуществление субъектной активности, выражающей свободное творчество при взаимодействии со средой в коммуникации с субъектами среды и в деятельности – *субъект свободного творчества, саморегуляции*; г) фиксирование приращений личностного опыта – *субъект самореализации*.

Учитывая разнообразие исследовательских позиций по вопросу сущности саморазвития, представляется необходимым сфокусировать исследование на выделенных характеристиках саморазвития, которые определяют содержание личностного опыта и соответствующих личностных функций: а) *целеполагание* – принятие в качестве лично значимой предлагаемой извне цели или самостоятельная постановка цели приращения личностного опыта при взаимодействии со средой; б) *смыслотворчество* – согласование своих личностных смыслов с личностными позициями субъектов взаимодействия, принятие средовых факторов как возможностей для получения и накопления личностного опыта и как возможностей для самовыражения; в) *творчество* – свободное самовыражение, обеспечивающее преобразующий характер взаимодействия субъекта со средой, его личностную самореализацию.

Целеполагание является одной из ведущих личностных функций, предпосылкой получения и приращения субъектом любого вида опыта. Основным психологическим механизмом реализации данной личностной функции является механизм *самоопределения*. Как уже отмечалось, саморазвитие показывает самодетерминированную активность личности, обращенную на себя. Возникает противоречие: с одной стороны, личностное саморазвитие является целью и необходимой предпосылкой развития как такового, с другой стороны, цели развития личности изначально формулируются в социуме и предстают в качестве требований к содержанию образования, стандартов осуществления деятельности, требований к активности субъекта в среде. При очевидной доминирующей роли средовых факторов необходимо обеспечить баланс социального и личностного, что становится возможным при согласовании целей организации образования, т. е. в процессе самоопределения.

Личностно-ориентированная методология проектирования образовательных сред базируется на совмещенности множественности оснований целеполагания развития¹. К основным из них относятся: *социальный заказ*, выражающийся в объективных тенденциях развития общества и в осознаваемых образовательных запросах человека; *требования профессии*, выражающие прикладную направленность образования в конкретной профессиональной сфере; *установки педагогических субъектов*, выражающие сущность особой миссии педагогической функции в проектировании образовательных сред; *интенции субъекта саморазвития*, проявляющие личностные потребности, имеющийся личностный опыт и возможности личности в постижении нового. Другими словами, процесс самоопределения можно интерпретировать как сопоставление требований среды и возможностей личности для ее освоения, требований субъекта к среде и ее возможностей для удовлетворения личностных потребностей субъекта.

В различных образовательных средах баланс средовых факторов и личностных факторов меняется, с наращиванием личностного опыта происходит некоторое уточнение значимости тех или иных факторов, определяющих детерминацию активности субъекта в среде. Ведущая роль в построении средового взаимодействия переходит к педагогическим субъектам и субъектам саморазвития². Когда речь заходит о целеполагании в личностном саморазвитии, здесь, бесспорно, ведущая роль принадлежит личностным предпочтениям субъекта саморазвития, реализуемая через понимание своего внутреннего состояния (интересов, возможностей, желаний и потребностей) и требований всех других источников целеполагания, значений и смыслов среды. Понимание является фундаментальной категорией личностного саморазвития и условием самоопределения³, направляющей силой «...самоактуализации, полноты самореализации, самоутверждения, достижения максимально возможного для себя жизненного и профессионального успеха...»⁴.

¹ Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 2–18.

² Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. Ленинград, 1991. 495 с.

³ Сердюк Н. В. Теоретические основы развития герменевтического подхода в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 43 с.

⁴ Сердюк Н. В. Герменевтический подход в педагогической деятельности руководителя ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2 (53). С. 7–10.

Для сотрудника ОВД понимание смысла и значения службы имеет важнейшую роль не только в осмыслении своих возможностей, но прежде всего в осмыслении высокого предназначения служения как особого вида деятельности и образа жизни, когда категории служебный долг, ответственность, честь, доблесть и призвание отстаивать интересы личности, общества и государства становятся движущими силами самоопределения¹. Источником реализации личностной функции целеполагания являются условия среды и процесс адаптации субъекта к требованиям среды. Целеполагание не всегда может быть осознаваемо, но всегда имеет признаки, по которым можно судить о том, что личность проявляет субъектную активность в среде. Одним из главных признаков является адаптация к условиям среды, принятие иерархии целей и ценностей правил и традиций социальной группы в качестве внешних регулятивов, которые направляют активность субъекта в среде. Личностная функция целеполагания позволяет субъекту целенаправленно взаимодействовать со средой, проектировать индивидуальную траекторию развития, проявлять субъектность в целенаправленной трансформации средового контекста. Такая активность обусловлена не просто следами прежней жизнедеятельности, а эффектами от ранее пережитого во взаимодействии со средой, которые определяют личностную доминанту (согласно А. А. Ухтомскому – принцип доминанты)². Доминанта связывает необходимые для ее реализации ресурсы (физиологические, психологические, интеллектуальные, нравственные) в единое согласованное целое, имеющее направленность на достижение цели³. Личностная доминанта как принцип, определяющий субъектную активность, расширяет представление о личностной функции целеполагания, указывая на избирательность при осуществлении свободного выбора⁴, обеспечивая согласование свободного выбора субъекта и его предрасположенность «...к определенному виду занятия, роду деятельности, форме активности, линии поведения, образу мыслей, чувств

¹ Сердюк Н. В. Педагогическая герменевтика в деятельности руководителя органа внутренних дел: монография. Москва: Академия управления МВД России, 2008. 119 с.

² Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.

³ Соколова Л. В., Ноздрачев А. Д. «Небесная физиология» к 145-летию со дня рождения академика А. А. Ухтомского // Вестник Российской академии наук. 2020. Т. 90. № 6. С. 583–592.

⁴ Бикташева Н. Н. Совершенствование личности по А. А. Ухтомскому // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы международной научно-практической конференции (Ярославль, 26–27 сентября 2017 г.). Ярославль: ЯГПУ, 2017. С. 437–440.

и действий»¹. Доминанта как первопричина целеполагания генерализует активность личности и в зависимости от направленности «На Себя» или «На Другого»² определяет характер переживаний и отношения субъекта к среде³. Именно свободный выбор определяет реализацию механизма самоопределения, что задает требования к условиям среды. Закон «Двойника» и закон «Заслуженного собеседника» демонстрируют типологию ориентаций человеческого сознания и поведения в сосредоточенности на себе (доминанта «На Себя»), не позволяя человеку открываться новому, или в стремлении к активному заинтересованному взаимодействию с Другим (доминанта «На Другого»), изначальном признании его уникальности и неповторимости. Доминанта в данном случае предстает как движущая сила формирования образа о другом человеке как о самооценности или как о средстве. В такой логике образовательные среды предстают как пространство трансформации доминант и проектирования условий для принятия в качестве определяющей доминанты «На Другого» и для поддержания свободного выбора, когда у человека появляется способность к диалогу, к пониманию Другого, что способствует реализации личностной функции целеполагания с ориентацией на понимание значимого Другого, а также понимание выдвигаемых требований и факторов среды. С одной стороны, психологический механизм самоопределения способствует осуществлению личностной функции целеполагания, с другой стороны, механизм самоопределения субъекта активизируется только благодаря реализации свободного выбора, который возможен в случае узнавания субъектом среды (требований, правил, традиций) и адаптации субъекта к среде, принятия факторов среды в качестве лично значимых для освоения.

Таким образом, процесс саморазвития личности как процесс непрерывного образования предстает как непрерывный процесс целеполагания личностной активности, как непрерывный процесс самоопределения. Самоопределение субъекта показывает не только реализацию личностной функции целеполагания, но и закрепление

¹ Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 22.

² Ухтомский А. А. От Двойника к Собеседнику (1927–1929) // Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. С. 335–392.

³ Колесникова И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1 (17). С. 22–32.

субъекта в среде, его направленность на постижение личностных смыслов других – реализацию личностной функции поиска смысла.

Личностная функция смыслоопределения обеспечивает динамику развития личности от адаптации к среде к активному осознанному функционированию субъекта в ней. Данная функция обеспечивает и динамику приращения личностного опыта – от опыта постановки целей взаимодействия со средой к поиску, обоснованию и ревизии смыслов. Основным психологическим механизмом реализации смыслопоисковой активности является рефлексия. Невыполнение смыслопоисковой функции, ее недостаточная представленность в жизнедеятельности субъекта является индикатором его замкнутости, наличия барьеров личностного развития¹. В этой связи личностная ориентация проектируемых образовательных сред для субъекта придает качественно новую идею, выражающуюся в познании и преобразовании мира (сред жизнедеятельности), познании и преобразовании себя самого в различных средах (организованных и стихийно возникающих). Приоритетными становятся экзистенциальные смыслы образования, определяя аксиологические ориентиры самоопределения субъектом жизненного пути,² ведь «...образование, онтологически не что иное, как внесение в мир смысла и уже одним этим – изменение мира и изменение человека»³. Иными словами, образование – это возможность индивида стать личностью и, далее, индивидуальностью. Следуя этой логике, образование для субъекта как процесс присвоения им опыта предшествующих поколений может происходить только при наличии личностного смысла постижения опыта прошлого для построения своего будущего⁴. Личностный смысл для субъекта не задан, но может быть извлечен из среды, проектировщики же образовательных сред могут создать для этого необходимые средовые условия, направляющие смыслопоисковую активность субъекта, обеспечивая представленность в образовательных средах соответствующих (ценностно-смысловых) факторов среды.

¹ *Анциферова Л. И.* Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке // под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. Москва: Академический проект, 2000. С. 27–52.

² *Склярченко И. С.* Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2014. 51 с.

³ *Сенько Ю. В.* Экзистенциальные смыслы современного образования // Человек и образование. 2017. 3 (52). С. 5.

⁴ *Зинченко В. П.* Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 17–30.

Непрерывное образование характеризуется осмыслением экзистенциальной позиции личностного саморазвития как способности личности по своей воле «...выходить за пределы самого себя»¹. Эта изначально присущая открытость позволяет человеку устремляться к поиску смысла своего существования, что позволяет оценивать образование как инициированный «...выход индивида во внешний мир...»², как «...способ производства смысла и понимания»³. Таким образом, образовательные среды из пространств передачи-получения социокультурного опыта трансформируются в непрерывный процесс поиска и продуцирования смыслов⁴, что согласуется с идеей последовательного движения через зоны ближайшего развития⁵, идеей выхода из круга влияния в круг забот⁶. Отличие состоит в том, что инициатива смыслопоиска принадлежит субъекту деятельности (саморазвивающемуся), которая позволяет ему на равных с педагогическим субъектом становиться проектировщиком содержания образовательных сред в отличие от доминирующей роли педагога в этом процессе (например, при проектировании зон ближайшего развития). Образование становится процессом «...сопоставления весьма разноречивых реальностей, в первую очередь, человека и мира»⁷, контекстом и условием для возникновения смыслов⁸.

Для проводимого исследования важным являются представления о смысле в психологической теории деятельности⁹, выражающиеся в понимании объективного знания, в отношении к этому зна-

¹ Франкл В. Э. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. С. 51.

² Габай Т. В. Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28.

³ Галенко С. П. В ожидании образовательных революций: проблема смысла и понимания // Almamater. 1997. № 6. С. 6–13.

⁴ Сенько Ю. В. Концептуальные идеи непрерывного образования // Непрерывное образование: методология, технологии, управление / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль: ЯГПУ, 2018. С. 36–48.

⁵ Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99; Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 303 с.; Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.

⁶ Кови Ст. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / пер. с англ. О. Кириченко. 9-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2014. 373 с.

⁷ Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. С. 9.

⁸ Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. Москва: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.

⁹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

нию, в выражении эмоций, возникающих в результате осмысления, в деятельности по реализации смыслообразующих мотивов, придавая осмысленный характер ситуации взаимодействия субъекта со средой. Особая ценность здесь не только в осознании «...смысла ситуации, не в выявлении скрытого, но имеющегося смысла, а в его созидании, в смыслопорождении, смыслостроительстве»¹.

Способность к поиску смысла не является врожденным качеством человека и его от рождения присущей потребностью, «...смысл появляется там, где возникает необъяснимый разрыв между реальностью и ее представлением, бытием и сущностью»². Исходя из сказанного, следует, что порождение смысла базируется на возникающем противоречии между имеющимся и возможным (между знанием и незнанием, между способностью и готовностью, между готовностью и подготовленностью), когда субъект фиксирует этот разрыв и пытается его наполнить, активно взаимодействуя со средой. Именно среда дает обратную связь субъекту о имеющемся разрыве, она же является и условием получения ответов на возникающие вопросы. В данном случае личностный смысл становится производным от взаимодействия субъекта со средой, также как и приращение личностного опыта как результат обретения смысла. Диалектика деятельности и поиска смысла очень точно определена тезисом С. Л. Рубинштейна о том, что «...не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат»³. Нужно иметь в виду, что смысл «...нельзя дать, его нужно найти...»⁴, но смысл «...раскрывается лишь тому сознанию, которое само раскрывается, чтобы его принять... смысл есть ответ на определенное ожидание, причем активное и настойчивое, или, точнее говоря, ответ на требование»⁵, что еще раз подчеркивает исключительную роль открытости самого субъекта в поиске и нахождении смысла⁶. Однако помимо открытости «нужна инициатива поступка по отношению

¹ *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: МГУ, 1984. С. 24.

² *Бермус А. Г.* Гуманитарные смыслы образования: из XX–в XXI век. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. С. 13.

³ *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. С. 384.

⁴ *Франкл В. Э.* Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. С. 37.

⁵ *Марсель Г. О.* Присутствие и бессмертие: избранные работы / под общ. ред. В. П. Визгина. Москва: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. С. 19.

⁶ *Визгин В. П.* Экзистенциальная философия Габриэля Марселя: вступительная статья // Марсель Г. О смелости в метафизике: сборник статей / сост. В. П. Визгин. Санкт-Петербург: Наука, 2013. С. 8.

к смыслу»¹, и эта инициатива обусловлена личностным отношением субъектов среды друг к другу, к предмету деятельности и самой деятельности. Другими словами, субъект смыслопоиска – это прежде всего активный субъект взаимодействия со средой, но субъект сомневающийся, вопрошающий, делающий предположения, экспериментирующий. Представляется ценным в отношении сделанного вывода суждение о стремлении человека к успеху, который по сути своей для личности «...является ловушкой. <...> ...Хитрая стратегия счастья – не стремиться к успеху, к счастью, а ставить задачи и разрешать их»². Иначе говоря, смысл невозможно отыскать один раз и навсегда, но смысл, заключающийся в познании и понимании мироустройства и другого субъекта, уже сам по себе становится движущей силой получения и приращения личностного опыта. Нужно отметить, что смыслопоисковая активность может быть удовлетворена только в диалоге, при этом предметно-деятельностное взаимодействие субъектов выходит и закрепляется на более высоком уровне – личностном (открытом, равноправном, уважительном, доверительном). Диалог при этом выступает не как кратковременный фрагмент отдельного мероприятия, а как пространство смысловотворчества³, поскольку не замыкается в образовательной среде или ситуации взаимодействия, отражая природу диалогичности жизни⁴. Непрерывность образования выражается в непрерывности диалога участников взаимодействия в образовательных средах как диалога равных, ориентированности на помощь значимого Другого в освоении среды. Только ориентация на Другого позволяет обратить внимание Другого на себя, тем самым достигая диалогичности отношений, снимая барьеры общения, исключая главенствование социальных ролей во взаимодействии. Согласование личностных позиций субъектов в диалоге, в логике закона «Заслуженного собеседника» усиливает другодоминанту, человек становится открытой системой, свободной от стереотипов, действует, опираясь на личностные смыслы, становящиеся ценностно-целевым регулятивом субъектной активности. Диалогичность тесно связана с психологическим механизмом рефлексии.

¹ Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 т. Т. 1. Москва: Русское слово, 2003. С. 41.

² Асмолов А. Г. Точка опоры в условиях стремительных перемен. Как человеку адаптироваться к быстрой смене всего: дискуссия в рамках Гайдаровского форума 13 января 2022 г. // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/9732/> (дата обращения: 16.01.2022).

³ Белова С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 43 с.

⁴ Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 т. Т. 5. Москва: Русское слово, 1996. 731 с.

Сущностные характеристики рефлексии в различных научных подходах выражаются в зависимости от предмета исследования, но в обобщенном виде предстают как способность человека произвольно обращать сознание на самого себя¹; как способности соизмерять свои возможности с ситуацией, с условиями и возможностью достижения желаемого результата²; как способности совершать и совершенствовать деятельность, продуцировать новые знания³; как способности моделировать себя и одновременно видеть себя моделирующим такую модель, действовать быстро и продуктивно⁴; как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности, создавать образы действий⁵; направленность личности на осознание средств, используемых при решении возникающей задачи⁶. При рассмотрении рефлексии как механизма реализации личностной функции смыслопоиска на передний план выходит способность занимать позицию исследователя по отношению к другому субъекту, его мыслям и действиям⁷ с позиции соответствия среды личностным смыслам субъекта. С точки зрения личностного развития центральным является сопоставление оценок: оценки среды функционирования (пространственный, временной, содержательный аспект) и оценки своего состояния и своих возможностей для осуществления результативных действий в среде жизнедеятельности⁸. Единство указанных аспектов образует полноценное рефлексивное отношение,

¹ Леонтьев Д. А., Осин А. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 114.

² Винникотт Д. В. Игра и реальность. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2012. 234 с.

³ Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 49; Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2005. 798 с.

⁴ Лефевр В. А. Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 2003. 495 с.; Семенов И. Н. Полифоническая персонология В. А. Лефевра и фундаментальное развитие рефлексивных наук о человеке и вселенной // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 607–625.

⁵ Давыдов В. В., Зинченко В. П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–29.

⁶ Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5260> (дата обращения: 20.01.2022).

⁷ Lefebvre V. A. (2006). *Research on Bipolarity and Reflexivity*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.

⁸ Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Рефлексивный подход: от методологии к практике: сборник статей / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-Центр, 2009. С. 133–147.

с которым связывается переход на уровень личностной самодетерминации. Происходит понимание, осознание смысла, установление противоречий, возникающих между требованиями среды и потенциалом личности или между требованиями личности и возможностями среды для удовлетворения этих потребностей, определение путей преодоления возникающих противоречий¹. При этом личность сама определяет границы своей активности в освоении среды, опираясь на оценку своих возможностей, а также определяет границы среды для самовыражения и самореализации, исходя из своих притязаний и внешне заданных требований, в том числе требований референтной группы. При наличии противоречия возникает необходимость преобразования среды или себя для выхода на более высокий уровень возможностей для ее освоения посредством механизма рефлексии². В рефлексивном процессе граница между субъектом и средой становится не линией разграничения, а местом объединения и взаимопроникновения смыслов и активности, диалогичности процесса взаимодействия³. Данный тезис подтверждает мысль о том, что содержание среды может быть воспринято, осмыслено, понято и принято в качестве личностно значимого только при соответствующей личностной готовности⁴.

Признаком рефлексивности является дискретность протекания стадий рефлексивного процесса, которая свидетельствует об управляемости субъектом процесса смыслопоиска⁵. Длительные интервалы и паузы, возникающие в активности субъекта при вхождении в среду и при освоении средового контекста, свидетельствуют о накоплении опыта. Остановка – это пространство длящегося опыта, накопление и его воплощение в последующих взаимодействиях, это активный (оперативный) покой, время, занятое размышлением и оценкой⁶. В зависимости от того, насколько знаком

¹ *Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивная регуляция мышления. Новосибирск: ИФП СО РАН, 1990. 56 с.

² *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата: Казахстанский педагогический институт, 1974. С. 12–28.

³ *Шаров А. С.* Культура как механизм самодетерминации человека // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития: материалы международного форума (Омск, 30 октября 2014 г.). Омск: ОмГПУ, 2015. С. 8–20.

⁴ *Рубинштейн С. Л.* Вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 6–17.

⁵ *Александров Ю. И., Сергиенко Е. А.* Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 98–106.

⁶ *Ухтомский А. А.* Физиологический покой и лабильность как биологические факторы // Избранные труды / под ред. Е. М. Крепса. Ленинград: Наука, 1978. С. 165–181.

средовой контекст и насколько готов к его освоению субъект, такие остановки могут занимать различные временные интервалы, но их значение весьма продуктивно. Происходит осмысление произошедшего и происходящего, прогнозируется будущее, оценивается возможная результативность нереализованных стратегий, что порождает личностные переживания, возникающие как эффект рефлексивной активности¹. Личность проявляется в том, как переживает и что переживает. Переживание «...делает мир чувственным, конкретным, контактным и заставляет нас меняться»², обуславливает содержание поведения и поступков, отражает личностный опыт. Результатом оформления личностного опыта является способность к построению образов ситуаций, образов взаимодействий и образов действий с опорой на отношения, возникающие в процессе личностных переживаний, как практику соучастия во взаимодействии, открывающую для человека возможности автономности и свободного творчества³.

Таким образом, процесс саморазвития личности как процесс непрерывного образования предстает как непрерывная смыслопоисковая активность, как непрерывный рефлексивный процесс. Способность смыслопоиска выступает значимым этапом в освоении субъектом среды, служит индикатором приращения личностного опыта в эволюционирующей среде непрерывного образования, дает информацию о том, что субъект не только адаптирован к условиям среды, но и имеет ценностно-целевую направленность к дальнейшему творческому взаимодействию со средой, проявляет готовность к конструированию нового в среде, проявляя личностную функцию свободного творчества.

Личностная функция творчества обеспечивает динамику развития личности от активного осознанного функционирования субъекта в среде к творческому преобразованию среды (свободной реализации личностной позиции во взаимодействии со средой) при функционировании механизма нравственно-волевой саморегуляции. Основой рассматриваемой личностной функции является лич-

¹ Сериков В. В. Законы развития личности и проявления личностных свойств обучающихся на современном уроке // Учебный год. 2020. № 1. С. 28.

² Ионесов В. И. Парадигмы культурных изменений: опыт и переживание // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений: материалы Международной научно-практической конференции (Самара, 22–23 мая 2014 г.). Самара: СПИК, 2014. С. 34.

³ Василюк Ф. Е., Карягина Т. Д. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32.

ностная активность в отношении среды¹ – не нацеленность на высокий уровень выполнения деятельности, а устремленность к ее преобразованию и развитию².

Личностная функция творчества проявляется в способах взаимодействия субъекта со средой, а получение и накопление личного опыта происходит в ситуациях, когда субъект не вынужденно выходит за рамки контекста ситуации (когда этого не требуется, но предполагается возможным)³. Творчество и деятельность – тесно связанные друг с другом явления, но не тождественные⁴. Творчество является одним из условий преобразующего созидательного характера деятельности⁵, духовно-нравственным стимулом преобразующей инициативной активности⁶, способностью отказаться от стереотипа⁷, способностью обнаруживать новые способы решения проблем⁸, способностью к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта⁹. Таким образом, как характеристика личности творчество связано с поисковой активностью, под которой понимается «...вид активности, ориентированной на изменение проблемной ситуации или на перемены в самом субъекте, взаимодействующем с ней»¹⁰. Для деятельности характерно соответствие поставленной цели

¹ *Богоявленская Д. Б.* Об истоках творчества // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 8–10 февраля 2018 г.). Москва: Исследователь, 2018. С. 16.

² *Богоявленская Д. Б.* Психологические основы интеллектуальной активности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1987. 49 с.

³ *Богоявленская Д. Б.* Еще раз о «Креативном поле» // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 1. С. 70–80.

⁴ *Димитриева В. Н.* Творчество и духовно-нравственное становление личности в образовательном процессе: состояние вопроса в современной отечественной педагогике // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 5 (40). С. 15–20.

⁵ *Дружинин В. Н.* Психология способностей. Москва: Институт психологии РАН, 2007. С. 33.

⁶ *Бахтин М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. С. 6–71.

⁷ *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965. С. 433–456.

⁸ *Роджерс К. Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва: ИОИ, 2017. 237 с.

⁹ *Макишанов С. И.* Психология тренинга в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1998. 31 с.

¹⁰ *Савенков А. И.* Психология творчества // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 50.

полученному результату, рациональность в ее достижении¹, в то время как для творческой деятельности – новизна получаемого продукта, в том числе при иррациональном способе его достижения («побочный продукт»)². Таким образом, новизна результата деятельности или выход субъекта за границы активности, очерченные ситуацией, могут служить индикатором творческого подхода субъекта к решению возникающей задачи. Деятельность выступает в качестве формы целенаправленного взаимодействия субъекта со средой, который «...в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется»³. Характер взаимодействия со средой является не только проявлением творческой активности субъекта, но и создает предпосылки к проявлению творчества, к развитию данного личностного свойства, к получению и накоплению личностного опыта творческого взаимодействия со средой. При этом творческая активность выступает как проявление идущей от личности инициативы, как внутренняя движущая сила развития⁴. Имитация творческой активности «...развивает интеллектуальный формализм... <...> Развитие таких субъектных качеств, как инициативность, сопричастность, самостоятельность и ответственность, при этом блокируется»⁵. Подобное явление возникает, когда для субъекта освоение среды не является лично значимой целью, когда активность субъекта имеет выраженную утилитарную детерминацию⁶. Исследовательская активность, имея указанную основу, несет в себе риск деформации творческой мотивации, блокируя ее⁷, в то время как творчество характеризует подлинную свободу субъекта – свободу от внешних стимулов и свободу как внутреннее основание

¹ Там же. С. 55.

² Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 622 с.

³ *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 107; Якиманская И. С. Значение трудов С. Л. Рубинштейна для психологии образования // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 7 (1). С. 84–91.

⁴ *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.

⁵ *Богоявленская Д. Б.* Об истоках творчества // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 8–10 февраля 2018 г.). Москва: Исследователь, 2018. С. 15.

⁶ *Колесникова И. А.* «Академический гострайтнинг»: рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2 (18). С. 127–148.

⁷ *Волков С. В.* Взрослый мир устал // Образование личности. 2012. № 3. С. 18–25.

в выборе средств освоения среды. Иллюстрацией для указанного тезиса может служить подход к разработке и решению проблемных задач в «креативном поле»¹. Избираемый субъектом подход к решению проблемной задачи позволяет фиксировать его способность развивать лично принятую деятельность по своей инициативе за границами условий, предлагаемой к решению задачи. В таком случае смысл деятельности кристаллизуется не вокруг достижения цели, а в процессе свободного выражения своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи, освободившись от утилитарных целей². Новизна продукта деятельности в данном случае не является самоцелью, но становится важным условием трансформации среды, которая своим содержательным контекстом ставит новую задачу по ее преобразованию. Для получения принципиально нового результата не приемлемо выполнение знакомых операций привычным способом. Метафоричный тезис о том, что «...плыть против течения может только живой»³, демонстрирует невозможность преобразовывать действительность без активных усилий субъекта, направленных на преобразование себя. Субъектная открытость новому, творческая избирательность и инициативное включение в ранее неизвестный средовой контекст проявляют личностную готовность и решимость к эксперименту, к преодолению возможных затруднений. Указанные признаки являются характерными для реализации психологического механизма нравственно-волевой саморегуляции. Помимо значимости стимулов среды в этом процессе признается безусловное присутствие внутренних стимулов (волевого усилия), что оказывает влияние на наступление момента проявления творчества в актах творческой активности. «Каждая победа воли, над чем бы то ни было, придает человеку уверенность в собственной своей нравственной силе, в возможности победить те или другие препятствия, и этой уверенности приписываем мы именно укрепление воли»⁴. Без борьбы человек впадает в состояние самоудовлетворенности и прекращает развиваться,

¹ *Богоявленская Д. Б.* Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21.

² *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

³ *Асмолов А. Г.* Как остаться человеком в бесчеловечную эпоху: правила беспорядка // Психология перемен: цикл фильмов. Фильм II. URL: https://smotrim.ru/video/1789714?utm_source=player&utm_campaign=blocked_embed (дата обращения: 16.09.2021).

⁴ *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2-х т. Т. 1. 3-е изд. Санкт-Петербург: Типография А. М. Котомина, 1873. С. 178.

человеку необходимо находить, преодолевать и разрешать противоречия, преодоление дает человеку достоинство, силу и уверенность¹. При этом борьба с самим собой (нравственно-волевая) приобретает определяющее значение в преодолении внешних обстоятельств. Нравственный аспект саморегуляции способствует пониманию и принятию субъектом ценностного контекста среды в качестве лично значимого, закрепляясь в личностных убеждениях, индивидуальных принципах. Укрепление личностной позиции, основанной на выработанных принципах, обеспечивает независимость субъекта в среде, в особенности при возникновении затруднений, обеспечивая перспективность развития. Система индивидуальных принципов при этом играет роль источника саморегуляции, ориентировочной основы для осуществления свободного выбора.

Готовность и способность преодолевать себя становятся одной из характеристик личностной функции творчества, позволяющей избегать схематизма мышления и догматизма, достигать более высокого уровня открытости, осознанности, критичности восприятия, глубины чувствования и волевой включенности. Признаками реализации механизма нравственно-волевой саморегуляции являются такие как: аргументация личностной позиции; толерантность отношения (как принятие многообразия) к субъектам среды; готовность к состязательности; признание ошибок. Рассматривая волевое усилие как механизм личностной функции творчества, необходимо отметить, что при любых средовых условиях для выхода за пределы ситуации необходимо усилие над собой, преодоление своей инертности или опасений перед неизвестностью, перед возможными трудностями². Волевое усилие является условием достижения результативности даже при отсутствии благоприятных средовых условий. Данный механизм определяет целенаправленность мобилизации внутренних ресурсов и мышления в работе над собой, обеспечивая сознательный характер функционирования личности³.

По мере развития личности волевое усилие как необходимый элемент творчества становится все более значимым, определяя потенциальные способности и возможность личности выходить за пределы комфортного (стабильного) функционирования в среде жизнедеятельности, тем самым определяя личностную готовность

¹ *Mundt C. Jaspers Concept of «Limit Situation»: Extensions and Therapeutic Applications / Karl Jaspers' Philosophy and Psychopathology // T. Fuchs, T. Breyer, C. Mundt, eds. New York: Springer, 2014. P. 169–178.*

² *Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Москва: Питер, 2009. 444 с.*

³ *Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. Москва: Тайдекс Ко, 2002. 376 с.*

к изменениям¹, преодолению проблемных ситуаций², способность мобилизации внутренних ресурсов в критических ситуациях³. Волевой компонент таким образом демонстрирует предмет творческой активности, в качестве которого выступает сама личность, что обуславливает эффект личностного саморазвития и место приложения активных усилий самой личности для ее же развития.

Таким образом, процесс саморазвития личности как процесс непрерывного образования связан с реализацией личностной функции свободного творчества, динамикой личностных приращений, обеспечиваемой механизмом нравственно-волевой саморегуляции. Реализация личностной функции творчества показывает характеристики дискретности, некоторой спонтанности приращения личностного опыта, что проявляется как инсайт («озарение») и свидетельствует о личностной самореализации субъекта в личностном событии.

Наступление *события* является моментом фиксации получения и приращения личностного опыта как результата реализации механизмов самоопределения, рефлексии, нравственно-волевой саморегуляции и выражает факт открытия субъектом принципиально новых связей, отношений, закономерностей, которые укрепляют личностную позицию или способствуют ее изменению. Это источник переживаний, повод для оценки прежних целей, смыслов и ценностей. Событие возникает как скачок личностного роста⁴, как продукт «...эволюции личности... уже пережитых ею событий»⁵. Событие указывает на объединяющий (системообразующий) фактор, связывающий разных людей и разные явления в новые связи и отношения⁶. Событие для личности отражает антропологический принцип, согласно которому «...только личность способна наставить Другого на личностный путь развития; только субъект собственной жизни и деятельности способен быть гарантом становления субъ-

¹ Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2.

² Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: МГУ, 1984. 200 с.

³ Голиков К. С. Требуем ли мы перемен? Обращение к метафоре «раковины» Карла Ясперса // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12. № 2-1. С. 96–107.

⁴ Крылова Н. Б. Условия проявления событийности образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 136–143.

⁵ Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. Москва: Логос, 2013. С. 231.

⁶ Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16–27.

ектности – самостояния Другого»¹. Личностно значимое явление становится средой со-бытийности².

Для наступления события характерна реализация психологического механизма личностной самореализации, который, с одной стороны, в наступлении события отражает личностную активность субъекта (самовыражение), с другой – позволяет в конкретных ситуациях запечатлевать уникальные личностные приращения, воплощать в среде накопленный личностный опыт (проявлять личностные позиции, совершить поступки, высказать мнения и т. д.), получая обратную связь от субъектов средового взаимодействия в виде оценок, суждений, мнений (самоутверждение). Самореализация как механизм событийности включает в себя не только взаимодействие субъекта со средой в настоящем, но и формирование жизненных планов и процесс их осуществления, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности, это «...постепенно осознаваемый людьми процесс реализации собственных возможностей, который все более становится понятным людям как то, что обеспечивает смысл и ценность их собственно человеческого существования»³, т. е. ценность и смысл личностного саморазвития. Таким образом, для механизма самореализации характерно не только выражение личностной активности, а логическое постепенное эволюционирование личностного опыта: от принятия личностно значимой цели к осмысленному освоению среды, свободному творческому преобразованию среды и себя с ориентацией на постижение возможного. Самореализация – это не что иное, как экзистенциальное состояние⁴, воплощение задуманного в конкретных событиях, делах, вещах, которые не только значимы для личности, но остаются и закрепляются в культуре, делают осмысленной жизнь самореализующегося субъекта, становятся источником личностного опыта для других субъектов⁵.

¹ Слободчиков В. И. На пути к новому образу образования // Народное образование. 2017. № 1–2 (1460). С. 14.

² Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Педагогика «проживания»: сквозь призму со-бытийности // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество: материалы научно-практической конференции (Воронеж, 15 апреля 2020 г.). Воронеж: ВГПУ, 2020. С. 12–16.

³ Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2000. С. 33.

⁴ Сулима И. И. Бытийный статус образования: герменевтическая концепция: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Новгород, 2004. 54 с.

⁵ Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 39 с.

Таким образом, событийность взаимодействия субъекта со средой показывает идею обеспечения непрерывного образования через сменяющие друг друга личностные события. Идея самореализации личности задает разрыв между имеющимся и желаемым (возможным), что является внутренним стимулом субъекта к саморазвитию. Самореализация здесь выступает и как форма проявления факта приращения личностного опыта в событии. Событие показывает факт приращений личностного опыта целеполагания, обретения смысла, креативности при реализации механизмов самоопределения, рефлексии, саморегуляции и самореализации в границах перехода соответствующих образовательных сред, что позволяет зафиксировать личностные изменения в эволюционирующей среде. С усложнением среды усложняется и структура личности, расширяются возможности субъекта по освоению среды, расширяются и границы средового взаимодействия.

Как уже было отмечено, личностный опыт может рассматриваться и как специфическое содержание образования и вообще любой деятельности, предполагающей не механическое выполнение действий и операций, а проявление личностной позиции субъекта, его сложившиеся ценностные установки, убеждения, принципы. Человек – это не только уникальная личность, но и социальная единица, однако это не раздвоенность человека, а его «истинно сущностная целостность»¹. Личностный опыт не может быть получен субъектом до возникновения ситуации, в которой субъект встречает значимое для него (другую личность или продукт деятельности личности). Вне ситуации взаимодействия со средой субъект не может проявить и апробировать свои возможности, личностные предпочтения, убеждения и принципы. Изложенное подтверждает тезис о том, что «...у каждого своя конкретная ситуация... В одной и той же среде люди оказываются в разных жизненных ситуациях».² Таким образом, ситуация взаимодействия со средой, которая для личности является источником переживаний, поводом для ревизии смыслов, основанием для актуализации внутренних ресурсов, проявления воли, становится процессуальной основой приращения личностного опыта. Важной характеристикой ситуации для субъекта является ее комплементарность, когда условия среды соответствуют личностным факторам (согласно В. В. Серикову – контекстуальность).

¹ Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 860.

² Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. Москва: Логос, 2013. С. 231.

Динамика переходов одной личностной ситуации в другую, требующих проявления соответствующих личностных функций, отражает сущность непрерывности образования. Личностная ситуация в нашем исследовании не совпадает по своему значению с личностно-ориентированной ситуацией¹, хотя является близкой по смыслу. Основное отличие заключается в том, что личностно-ориентированная ситуация – ситуация, предполагающая проявления личностной позиции (личностных функций) субъекта, – является предметом проектирования образовательного процесса. В то время как личностная ситуация с позиции приращения личностного опыта – это прежде всего запрос субъекта по отношению к среде. Такая ситуация предполагает не только соответствие содержания ситуации личностно-ориентированной педагогической задаче, но и соответствие ситуации (среды) личностным предпочтениям, имеющейся личностной позиции, что демонстрирует активную роль личности в ситуации взаимодействия со средой, ее иницирующее начало. Предлагаемый альтернативный подход к рассмотрению ситуации взаимодействия субъектов образовательной среды не противоречит личностно-ориентированному подходу, но скорее дополняет его, обеспечивая полноценность личностно развивающей ситуации, при условии, когда проектировочная активность присуща как саморазвивающемуся субъекту, так и субъекту организации образовательного процесса.

Исследование саморазвития личности как педагогического феномена позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Развитие личности сотрудника ОВД представляет собой накопление сотрудником личностного опыта (опыта реализации личностных функций: мотивации, смыслопоиска, целеполагания, свободного выбора, избирательности, рефлексии, принятия ответственности, духовности, диалогичности, автономности, самостоятельности, творчества, волевого усилия, риска, сопереживания, сотрудничества, преодоления стереотипов и др.). Это становление и развитие личностной позиции сотрудника ОВД (усложнение ее структуры и иерархизация личностных отношений).

2. Личностный опыт представляет собой результат становления, утверждения или корректировки личностной позиции, это продукт проживания и переживания определенных жизненных ситуаций; система смыслов и опыта самоопределения, рефлексии, саморегуляции, самореализации в профессионально-образовательной

¹ Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

среде в форме продуцирования личностных смыслов, обмена личностными смыслами, нравственно-волевой саморегуляции, творчества при постановке задач своего развития и решения профессионально-служебных задач.

3. Саморазвитие личности сотрудника ОВД выступает как развитие личности, иницилируемое и реализуемое самим сотрудником; непрерывная творческая перестройка (коррекция и уточнение) личностной позиции; личностная функция, интегрирующая в себе личностный опыт (целеполагание, обретение смысла, креативность); целостное надпредметное динамическое свойство личности; условие разрешения жизненных и профессионально-служебных противоречий, авторского преобразования личностной позиции по отношению к среде и надситуативной активности в преобразовании среды.

4. Личностная позиция сотрудника ОВД определяется как система взаимосвязанных отношений сотрудника к себе, профессионально-образовательной среде, к субъектам взаимодействия.

5. Личностная ситуация сотрудника ОВД представляет собой объективно-субъективный педагогический феномен, репрезентирующий механизм взаимной обусловленности личностных и средовых факторов жизни, профессионально-служебной деятельности и образования сотрудника ОВД, характеризующий его личностную позицию.

§ 1.2. Сущность и содержание педагогической поддержки личностного саморазвития в непрерывном образовании

Исследование различных аспектов организации развития личности показало, что данный процесс может происходить только при взаимодействии субъекта со средой, а непрерывное образование как получение и приращение личностного опыта возможно только при условии, если личностный опыт является компонентом содержания образования. С одной стороны, средовые условия определяют личностную активность субъекта и его возможности в получении личностного опыта, с другой стороны, личностная активность создает предпосылки для расширения средовых условий и личностной самореализации в среде.

Для организации образовательных сред в ОВД безусловным приоритетом в отборе содержания образования и организации взаимодействия субъектов является специфика правоохранительной функции¹, а также требования по реализации образовательных стандартов, образовательных программ, требования по обеспечению соответствия подготовленности сотрудников квалификационным характеристикам². Анализ профессионально-образовательных сред в ОВД³ позволяет констатировать, что решение педагогических задач является характерным не только для сотрудников, чья профессиональная деятельность связана с осуществлением педагогической деятельности. Решение отдельных педагогических задач в ОВД вне организованного образовательного процесса является функциональной обязанностью всех сотрудников, чья деятельность связана с подбором и расстановкой кадров (кадровые подразделения), с организацией морально-психологического обеспечения (подразделения психологической и воспитательной работы),

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс»; О полиции [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»; О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 1 февраля 2018 г. № 50.

³ Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации: сборники аналитических и информационных материалов за 2018, 2019, 2020, 2021 годы.

а также всех сотрудников руководящего звена (воспитание личного состава и обучение сотрудников в системе профессиональной служебной и физической подготовки, морально-психологической подготовки)¹. Кроме этого, педагогические функции выполняются сотрудниками ОВД в рамках реализации институтов поручительства, наставничества, кураторства с сотрудниками ОВД на различных этапах их служебной деятельности (при приеме на службу, при совмещении служебных обязанностей, при перемещении по службе, при включении в кадровые резервы, при нахождении в длительных служебных командировках и по возвращении из них и т. д.). Обозначенная позиция предусмотрена соответствующими правами, обязанностями и полномочиями, а также требованиями к педагогическим субъектам, которые закреплены в квалификационных требованиях к соответствующим должностям в ОВД. По существу, должностные лица в ОВД при реализации педагогических функций осуществляют организацию пространственно-временных и предметно-коммуникативных характеристик совместной деятельности субъектов, т. е. осуществляют проектирование образовательных сред. Обновленная среда, наполненная возможностями, стимулами и источниками, создает предпосылки для адаптации субъекта к новым условиям деятельности, для расширения его профессиональных компетенций, круга общения, для получения и расширения личностного опыта. Очевидно, ориентация средообразующей активности педагогических субъектов только на требования нормативных правовых актов (стандарты) без обращения к личностной сфере не позволяет создавать условия для целостного решения педагогических задач, а следовательно, и полноценные условия для наращивания субъектом нового опыта. Сказанное подтверждается суждением о том, что без личностной ориентации образовательная среда утрачивает гуманистические перспективы образования². К сожалению, нужно констатировать, что указанное явление (преобладающая ориентация на требования стандартов) по-прежнему

¹ Об утверждении Положения о Министерстве внутренних дел Российской Федерации и Типового положения о территориальном органе МВД России по субъекту Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 21 декабря 2016 г. № 699. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»; Об утверждении Типового положения о территориальном органе МВД России на районном уровне: приказ МВД России от 5 июня 2017 г. № 355; Об утверждении Типового положения о подразделении по работе с личным составом территориального органа МВД России на региональном уровне: приказ МВД России от 25 мая 2015 г. № 630.

² Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (дата обращения: 24.12.2020).

характерно для организации образовательных сред. Система ОВД не является исключением, что связано как с самой спецификой организации деятельности военизированных учреждений с доминирующей административно-командной моделью отношений, так и с недостатками профессионально-педагогической подготовленности педагогических субъектов в ОВД¹. Отчасти подобное положение является следствием системы оценки результативности образовательного процесса через призму категории «эффективность»². Эффективность как вклад конкретного педагогического субъекта в развитие другого субъекта может быть оценена только другой личностью и только в конкретных жизненных обстоятельствах. В этом случае по-иному открывается сущность стандарта, который предполагает не некоторый усредненный необходимый уровень развития субъекта для вовлечения в социальные и профессиональные отношения³, а тот максимальный уровень, какой только возможен для персонализации его развития не только через трансляцию образцов прошлого опыта, но прежде всего через вариативность среднего контекста, многообразие содержания деятельности, форм взаимодействия между субъектами в среде, поддержку разнообразия и генерирование возможностей развития личности. В противном случае происходит формирование личности «в конвейере типовых задач», обреченной на трудности в изменчивом мире⁴.

Указанное противоречие снимается при реализации личностно-ориентированного подхода к проектированию образовательных сред, когда педагогический субъект и другой субъект занимают равнозначные позиции в определении содержания образовательной среды, в проектировании способов взаимодействия субъектов в среде и со средой. Педагогический субъект при проектировании образовательных сред связывает социальные требования, социокультурный опыт с личностным опытом другого субъекта, персонифици-

¹ *Лазукин А. Д.* Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2001. 59 с.

² *Пуденко Т. И.* О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад: материалы научно-практической конференции (Москва, 19–20 февраля 2014 г.). Москва: Дело, 2014. С. 304.

³ *Алексеев Н. А.* Психология обучения: феноменология и алгоритмы // Развитие человека в современном мире: материалы научно-практической конференции (Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.). Новосибирск: НГПУ, 2016. С. 8–18.

⁴ *Асмолов А. Г.* Избыточная конкретизация: нельзя превращать стандарт в «корсет» // Образовательная политика. 2019. № 1-2. С. 18–23.

руя требования профессии, оформляя их жизненным контекстом¹. Педагогический субъект, прогнозируя возможные затруднения, раскрывает возможные риски и тем самым создает условия для нахождения самим субъектом многообразия альтернатив. В таком случае в образовательных средах взаимодействуют не социальные роли (педагог и обучающийся, руководитель и подчиненный), а личности, и тогда любое мероприятие в структуре образовательной или профессиональной среды «...занимает место средства, а не цели»². Целью же является конкретный сотрудник, создание условий для активизации его субъектной активности³. Среда таким образом становится совместным проектом двух субъектов (педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта). Саморазвивающийся субъект получает импульс развития в результате самодетерминированной активности при ее поддержке со стороны педагогического субъекта. Данный вывод подтверждается мыслью о том, что «...личность устроена так, что из всех форм воздействия на нее она приемлет только одну – поддержку!»⁴. Необходимо согласиться с мнением о том, что поддерживать можно только уже имеющееся в наличии⁵. Другими словами, педагогическая поддержка личностного саморазвития без устремленности субъекта к наращиванию личностного опыта затруднена.

Специфика педагогической поддержки как вида педагогической активности раскрывается в диалектике понятий «определение–самоопределение», которые имеют принципиальные различия. Самоопределение – это, прежде всего, «...личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной – своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями»

¹ *Сенько Ю. В.* Гуманитарное определение образования в диалоге // Образование в процессе гуманизации современного мира: материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20–21 мая 2004 г.). Санкт-Петербург: СПбГУП, 2004. С. 56.

² *Сенько Ю. В.* Предмет педагогической деятельности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы научно-практической конференции (Барнаул, 13–15 октября 2014 г.). Барнаул: АлтГПУ, 2014. С. 25.

³ *Корнетов Г. Б.* Восхождение к ребенку (к 80-летию со дня рождения О. С. Газман) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 117.

⁴ *Серигов В. В.* Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 19.

⁵ *Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. Москва: Инноватор, 1996. С. 29.

ми, установками, с достигнутым и желаемым в себе»¹. Таким образом, педагогическая поддержка как вид педагогической активности выступает как особое организованное взаимодействие субъектов, интегрирующее внешне определяемые требования к образовательным средам и личностные потребности и возможности другого субъекта, и наряду с обучением и воспитанием предстает в качестве самостоятельного вида педагогической деятельности². Предметом данного вида педагогической деятельности является создание средовых условий для личностного самоопределения субъектов, условий для развития интегральной личностной функции – способности личностного саморазвития³.

Для рассматриваемого вида педагогической деятельности инвариантным признаком является наличие педагогической цели – поддержка свободного выбора другого субъекта при проектировании педагогически целесообразной среды, создание средовых условий для проявления личностной позиции и приращения личностного опыта⁴, а также применение педагогических средств для достижения указанной цели. Функция педагогического субъекта концентрируется на опосредованном управлении личностной ситуацией через подбор оптимальных параметров среды, обеспечивающих условия реализации психологических механизмов личностного саморазвития.

Идея педагогической поддержки как способа организации взаимодействия между субъектами образовательных сред в научном отношении оформилась как теория педагогической поддержки⁵. Основная идея рассматриваемого подхода фокусируется на понимании обучения и воспитания как видов педагогической деятельно-

¹ Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002. С. 180.

² Корнетов Г. Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 71.

³ Кутавцев Т. С. Предмет педагогической поддержки // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Белгород, 21 мая 2021 г.). Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. С. 106–111.

⁴ Сериков В. В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие: доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglasaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie> (дата обращения: 29.03.2021).

⁵ Крылова Н. Б. Социальное управление и формирование культуры личности. Москва: Знание, 1978. 64 с.; Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / сост. А. О. Зверев, А. Н. Тубельский. Москва: МИРОС, 2002. С. 178.

сти, направленных на социализацию человека и его идентификацию со средой, т. е. на создание условий для его развития. Педагогическая поддержка здесь решает самостоятельную задачу – индивидуализацию процессов обучения и воспитания субъекта и его обособление в среде (осознание субъектом своей значимости, уникальности, самоценности), т. е. создание условий для его саморазвития (самоопределения, рефлексии, саморегуляции, самореализации). Данный тезис подтверждается суждением о том, что «если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность – это встреча с самим собой, с собой как другим»¹. Таким образом, целостность образовательного процесса достигается связью и взаимозависимостью процессов «социализации – индивидуализации»; «отождествления – обособления»; «развития – саморазвития»; «обучения и воспитания – педагогической поддержки».

Рассматривая сущностные характеристики педагогической поддержки, необходимо отметить, что в представлениях педагогических субъектов в ОВД данный вид педагогической активности не выделяется в качестве самостоятельного вида педагогической деятельности². Понимание педагогической поддержки фокусируется в основном на оказании помощи другому субъекту (в особенности в ситуациях дезадаптации субъекта в среде), что не в полной мере отражает сущность данного явления. Не полное представление о педагогической поддержке зачастую приводит к его интерпретациям с позиции реализации организаторских (координирующих) функций, направленных на недопущение проблемных ситуаций или нивелирование их последствий³. Проблемная ситуация характеризуется невозможностью реализации личностных потребностей (мотивов, стремлений, ценностей и пр.) привычными способами. Вместе с тем общепризнанным является то, что развитие обеспечивается не исключением проблемности, а установлением состояния оптимальной напряженности средовых условий и личностных факторов⁴, когда имеется некоторое несоответствие личностного опыта и требований среды (согласно

¹ Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 43.

² Кунавцев Т. С. Концептуальные основы педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. № 4 (86). С. 193–200.

³ Кунавцев Т. С. Педагогическая поддержка в проектировании личностно-ориентированной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 38–46.

⁴ Левин К. Разрешение социальных конфликтов / пер. с англ. И. Ю. Авидон. Санкт-Петербург: Речь, 2000. С. 127.

Л. С. Выготскому – зона ближайшего развития), но есть возможность и личностная потребность имеющиеся несоответствие устранить. При наличии проблемности ситуации (имеющейся или прогнозируемой) для педагогического субъекта появляется возможность реализовать себя не только в качестве субъекта проектирования образовательной среды, но и в качестве субъекта педагогической поддержки. Содержание проблемной ситуации детерминирует процесс выбора средств осуществления педагогической поддержки педагогическим субъектом, для которого это момент нравственного выбора, определения своей педагогической задачи и принятия нравственной ответственности за судьбу другого человека с ориентацией либо на устранение проблемности как таковой (что для работы с личностью неприемлемо), либо на наиболее полное использование потенциала проблемной ситуации для решения задач развития личности. С позиции решения педагогических задач проблемная ситуация должна быть управляемой и прогнозируемой личностной, тогда она выступает центральным звеном процесса поэтапного развертывания средового контекста, в основе которого лежит закономерная трансформация личностной ситуации с включенными психологическими механизмами личностного развития¹. И если представить проблемную ситуацию как некий ценностный и смысловой разрыв между имеющимся и необходимым (возможным), как некую «пропасть», которую можно преодолеть только осуществив прыжок, скачек к новому, неизведанному, но личностно значимому, то педагогическая поддержка для саморазвивающегося субъекта должна стать устойчивой опорой для скачка и надежной страховкой для безопасного преодоления разрыва. В этом случае ситуация взаимодействия педагогического субъекта со средой становится ситуацией педагогической поддержки. Сохранение указанного разрыва (несоответствия средовых и личностных факторов) обеспечивает непрерывную цепь взаимосвязанных, длящихся проблемных ситуаций, а также пролонгированность и динамику ситуации педагогической поддержки при освоении субъектом среды. Механизмы педагогической поддержки при этом обеспечивают стабилизацию психологических механизмов личностного саморазвития². По ходу усложнения средовых условий вместе с эволюцией личностной ситуации за счет подбора соответствующего механизма

¹ *Ходякова Н. В., Митин А. И.* Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22 № 4. С. 101–109.

² *Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. Москва: ТЦ Сфера, 2010. 158 с.

педагогической поддержки эволюционирует и ситуация педагогической поддержки в целом, обеспечивая непрерывность личностного саморазвития субъекта, непрерывность педагогической поддержки и непрерывность образования (см. рисунок 1).

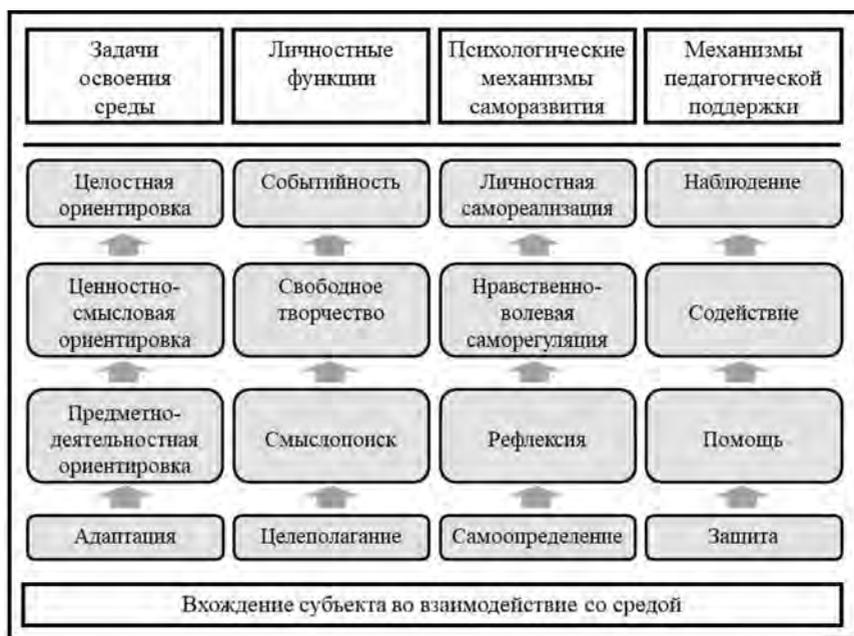


Рис. 1. Механизмы педагогической поддержки в эволюционирующей личностной ситуации

Чем более выражена личностная активность саморазвивающегося субъекта при поступательной реализации личностных функций, тем менее востребуется поддерживающая помощь со стороны педагогического субъекта, и наоборот, чем менее выражена личностная активность, тем более необходима педагогическая поддержка.

Механизмы педагогической поддержки представляют собой педагогически целесообразные способы регулирования средовых факторов, опираясь на раскрытие личностной ситуации и реализацию личностных функций.

Механизм защиты направлен на решение задач обеспечения безопасности участников средового взаимодействия от деструктивных средовых факторов, блокирующих свободу самоопределения. К указанным факторам относятся такие как: выраженные негативные оценки субъекта или результатов его деятельности без уче-

та всей полноты обстоятельств; осуждение, наказание или угроза наказания; чрезмерное регламентация отношений во взаимодействии с акцентированием внимания на социальные и профессиональные роли, необоснованный чрезмерный контроль; запретительный стиль взаимодействия в среде; необоснованно завышенные требования субъектов. Механизм защиты имеет своей целью утверждение личностной неповторимости конкретного человека, а также создание атмосферы свободного выбора во взаимодействии с другими субъектами.

Механизм помощи предполагает опору на возможности субъекта и ориентацию на стабильное функционирование в среде. Задачи механизма помощи достигаются через укрепление веры в себя, преодоление страха неудачи, получение позитивного результата в создаваемых ситуациях успеха, что порождает ощущение уверенности, которое преобразует мысли о том, что желаемо и возможно, в реальные действия по достижению позитивных результатов.

Механизм *содействия* фокусирует активность педагогического субъекта на создании условий для самостоятельного поиска конструктивных выходов из жизненных противоречий с опорой на индивидуальную систему ценностей и волевые усилия для развития способности принимать ответственность на себя, преодолевать возникающие трудности.

Механизм наблюдения концентрирует внимание педагогического субъекта на предоставлении максимальной свободы творчества, когда саморазвивающийся субъект определяет самостоятельно границы своей активности. При реализации механизма наблюдения создаются условия для выхода субъекта за границы привычного через делегирование полномочий, предоставление всей полноты свободы в принятии решений и действий в совокупности с принятием ответственности.

Разграничение механизмов педагогической поддержки весьма условно, и в зависимости от конкретной ситуации различные механизмы находят свою реализацию в различных сочетаниях, при этом роль педагогического субъекта при осуществлении педагогической поддержки варьируется в зависимости от продолжительности взаимодействия субъектов в ситуации, степени проблемности ситуации и личностной активности субъектов в среде.

В ситуации педагогической поддержки проявляется способность педагогического субъекта к распознаванию дефицитов, проблем и личностных предпочтений, способность тонкой подстройки (регулировки) средовых условий для поддержания необходимой личностной активности и опосредованно (через среду) в зависимо-

сти от складывающейся «здесь-и-сейчас» ситуации управлять развитием личности¹.

Главная задача субъекта педагогической поддержки кристаллизуется в создании условий для появления у саморазвивающегося субъекта способности свободного выбора, личностной потребности преодолеть проблему, превращая ее в задачу собственного изменения². Механизмы педагогической поддержки позволяют обеспечить соответствие педагогической активности этапам эволюционирования личностной ситуации. Для субъекта педагогической поддержки именно личностная ситуация предоставляет возможность опосредованного влияния на процесс восполнения дефицитов, формирования личностной позиции субъекта саморазвития, оформления проблемной ситуации как ситуации приращения личностного опыта. Изложенное подтверждается мыслью о том, что «...личность нельзя изменять по своей воле: мы можем создать ситуацию, в которой обнаружится неприемлемость прежних форм поведения, помочь ей увидеть противоречивость своего бытия, его несоответствие тем реальным возможностям, которыми она обладает, подвести к выбору и даже подсказать правильное решение, но все остальное – выбор, поступок, обретение опыта и т. д. – человек должен сделать сам»³. Принимая во внимание, что «...свобода выбора всегда ограничена возможностями среды. <...> ...Какими бы широкими по спектру они ни были...»⁴, тем не менее выбор для субъекта – это не только возможность, но и необходимость, потому как сама «...жизнь – постоянный выбор...»⁵.

С точки зрения развития личности проблемная ситуация не сама по себе имеет значение⁶, но значение имеет эффект, порождаемый ею для получения субъектом возможности выходить на более высокий уровень личностного развития в результате самостоятельного поиска решений, самостоятельных действий по ее преодолению, прежде всего за счет перестройки индивидуальной систе-

¹ Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. Москва: МИРОС, 2001. 208 с.

² Русаков А. С. Эпоха великих открытий в школе 90-х годов. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория Олега Газмана. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4> (дата обращения: 27.02.2021).

³ Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. Москва: Логос, 2013. С. 64.

⁴ Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: монография. Москва, Н.Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. С. 21.

⁵ Ярошевский М. Г. История и психология. Москва: Мысль, 1993. С. 235.

⁶ Слободчиков В. И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. № 1. С. 4–25.

мы ценностей. Проблемная ситуация для личности – вызов, стимул и возможность проявить себя, подняться на более высокий уровень развития. Изложенное подтверждается мыслью о том, что «...самая тяжелая ситуация как раз и дает человеку возможность внутренне возвыситься над самим собой...»¹. Преодоление проблемной ситуации как индивидуальный (уникальный для конкретной личности) проект не только не исключает взаимодействия с другими субъектами, но принципиально невозможен без опоры на значимую личность, без поддержки со стороны другого субъекта².

Опираясь на основные положения теории возможностей³ и сопоставляя их с идеями принципа доминанты⁴, становится очевидным, что ситуация взаимодействия субъекта со средой (проблемная ситуация) является местом сопоставления требований и возможностей среды и субъекта. Ситуация как таковая изначально обладает потенциалом управляемости извне, но и ориентирована на возможность преобразующей личностной активности. Если субъект, оказываясь в какой-либо ситуации, оценивает ее как потенциально преодолеваемую (осваиваемую), то контекст ситуации становится детерминантой активности личности, имеющийся опыт позволяет субъекту не только войти в ситуацию и оценить ее, но и использовать его как опору для получения нового опыта, демонстрируя динамику развития. Если же потенциал среды несет риски, в такой ситуации проявляется роль субъекта педагогической поддержки, который призван минимизировать риски, создать условия для самоактуализации субъекта и не позволить проблемной ситуации развиваться до кризиса⁵.

Исследование сущностных характеристик педагогической поддержки показывает, что среди исследователей нередко происходит отождествление данного понятия с явлениями понятийного ряда «сопровождение». Поддержка как признак оказания помощи в ситуациях затруднений или возможных затруднений включена

¹ Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2007. С. 40.

² Поздняков В. М., Мальцева Т. В., Бурицев А. О. Особенности субъективной витальности сотрудников МВД России, имеющих разный должностной статус // Психология и право. 2020. Т. 10. № 4. С. 33–50.

³ Гибсон Д. Д. Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. Т. М. Сокольской; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс, 1988. 461 с.

⁴ Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.

⁵ Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 104–114.; Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях: монография. Москва: Политиздат, 1989. 303 с.

в такие понятия как «педагогическое сопровождение»¹, «психолого-педагогическое сопровождение»², «социально-педагогическое сопровождение»³, «фасилитативное сопровождение»⁴, «тьюторское сопровождение»⁵, «координирующая деятельность»⁶. В ряде исследований сопровождение имеет признаки проектировочной активности: создание условий для самопознания, содействие самообразованию⁷; специфическая цель субъектов образовательного взаимодействия в развитии личности⁸; метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора⁹; способ повышения мотивации обучающихся по овладению социальными компетенциями¹⁰; условие формирова-

¹ *Кормакова В. Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2013. 47 с.

² *Хазова С. А.* Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2011. 58 с.; *Ульянина О. А.* Психологическое сопровождение формирования личностной компетентности сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2019. 49 с.

³ *Мардахаев Л. В.* Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10; *Кежов А. А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования карьерной компетентности курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 3 (71). С. 163–165.

⁴ *Маслова Е. А.* Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3 (17). С. 109–117; *Пешкова К. Е.* Педагогическая фасилитация как комплексный подход в обучении студентов // Педагогические науки. 2020. № 4 (103). С. 19–21.

⁵ *Грачев Ю. А.* Тьюторские технологии обучения студентов в российских и зарубежных вузах // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015. № 2 (43). С. 178–181; *Цилицкий В. С.* Содержание и характеристика экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности // Фундаментальная и прикладная наука. 2018. № 1 (9). С. 55–58.

⁶ *Лескова И. А.* Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2019. 48 с.

⁷ *Резишкина Л. В.* Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2017. 44 с.

⁸ *Липский И. А.* Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2004. С. 280–287.

⁹ *Казакова Е. И.* Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36.

¹⁰ *Борисенко Е. Н.* Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2013. С. 14.

ния социальной адаптивности¹; система мер, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории развертывания образовательного процесса²; условие самоопределения в профессии³.

В личностно-ориентированном образовании сопровождение и поддержка как виды педагогической активности не противопоставляются, а считаются дополняющими друг друга⁴. Сопровождение отражает прежде всего технологичность взаимодействия субъектов в среде⁵ и с педагогической точки зрения представляет собой заинтересованное наблюдение и консультирование⁶. Поддержка характеризует диалогичность коммуникации между субъектами⁷, процесс совместности проживания ситуаций⁸, заботу одного субъекта о другом⁹, со-бытийное средовое взаимодействие субъектов¹⁰, личностный контекст педагогической реальности¹¹, способ активизации субъектных способностей личности¹²; подбор оптимальной

¹ *Воскресасенко О. А.* Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2018. С. 12.

² *Яковлева Н. О.* Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 4. С. 46–49.

³ *Неволина В. В.* Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2018. 42 с.

⁴ *Ускова С. А.* Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 84–88.

⁵ *Кривяков В. А.* Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. С. 17; Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3 (35). С. 289–295.

⁶ Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. Москва: Academia, 2006. 282 с.

⁷ *Белова С. В.* Текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 43 с.

⁸ *Бедерханова В. П., Шустова И. Ю.* Со-бытийность в воспитании как метод «педагогики проживания» // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28–37.

⁹ *Платонова С. М.* Педагогика заботы, или чем опасен эгоизм // Народное образование. 2018. № 1-2 (1466). С. 127; Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань: Рязанское отделение Российского Фонда культуры, 1994. 111 с.

¹⁰ *Слободчиков В. И.* О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы научно-практической конференции (Москва, 13–14 июня 2013 г.) Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. С. 14.

¹¹ *Остапенко А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии: монография. Москва: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.

¹² *Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтыникова Н. В.* Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.

конфигурации среды в соответствии с закономерностями становления личностной сферы человека¹.

Необходимо отметить, что поддержка – это не только способ организации взаимодействия между субъектами среды при реализации личностно-ориентированного подхода, это еще и личностная потребность саморазвивающегося субъекта. В исследованиях зарубежных авторов² отмечается, что потребность в поддержке особенно ярко проявляется в периоды кризисов идентификации (при смене профессии, рода деятельности, коллектива и т. д.), при усложнении средового контента, расширении связей, при изменчивости и неопределенности среды. В указанные периоды сопровождающей помощи явно недостаточно, важна поддержка – активная заинтересованная помощь педагогического субъекта (авторитетного значимого другого), наиболее полное раскрытие альтернатив для самоопределения (субъект целеполагания), самовыражения (субъект смыслопоиска), самоутверждения (субъект свободного творчества) и самореализации (событийность) другого субъекта. В этом проявляется мастерство педагогического субъекта, его способности «...определять, узнавать состояние неустойчивости личности»³, т. к. именно в эти моменты субъект наиболее восприимчив к любому влиянию, которое должно быть не случайным, педагогически целесообразным и ориентированным на активизацию личностных функций. При отсутствии поддержки обозначенная ситуация слабо управляема, сопровождается прогрессирующими негативными личностными изменениями, такими как отчужденность, замкнутость, депрессивные состояния, затрудняющими самоактуализацию и свободное творчество.

При очевидной востребованности идей педагогической поддержки у данного подхода имеются и оппоненты. Скептическое мнение о педагогической поддержке выражается в ее сравнении с манипулятивной педагогикой⁴. В ответ на сравнение педагогиче-

¹ *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 41 с.

² *Schmuck P., Kasser T., Ryan R. M.* The relationship of well-being to intrinsic and extrinsic goals in Germany and the U.S. // *Social Indicators Research*. 2000. Vol. 50. pp. 225–241; *Sheldon K. M., Kasser T.* Psychological threat and extrinsic goal striving // *Motivation and Emotion*. 2008. Vol. 32. pp. 37–45.

³ *Останенко А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. Москва: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. С. 133.

⁴ *Богуславский М. В.* Миражи педагогической поддержки // *Директор школы*. 2002. № 10. С. 32; *Богуславский М. В.* Лабиринты манипулятивной педагогики // *Директор школы*. 2002. № 9. С. 35–38.

ской поддержки с завуалированным тонким манипулированием автор критических замечаний получил убедительные возражения о том, что сущность педагогической поддержки в том и заключается, что «...обучающиеся принимают лишь то, что основано на признании их права на свой собственный путь в этой жизни, собственные увлечения, радости и ошибки. <...>Но далеко не каждый педагог это может и хочет делать...»¹. Таким образом, проявляется главная проблема реализуемости идей педагогической поддержки, связанная с целеполаганием педагогической деятельности², с профессионально-личностной позицией педагогического субъекта, а также с его подготовленностью к реализации данного вида педагогической деятельности.

Профессионально-личностная позиция педагогического субъекта представляет собой критерий, фиксирующий личностные и деятельностные характеристики специалиста, развитой и самоопределившейся личности³. С точки зрения соответствия педагогического субъекта решаемым педагогическим задачам, «это целостное отражение его как профессионала, и как человека, личности»⁴. Это результат профессионального и личностного самоопределения субъекта, проявляющийся в идентификации себя с педагогической функцией⁵. Данная характеристика проявляет принцип субъектозависимости⁶, согласно которому способ решения педагогической задачи определяется образом мира педагогического субъекта, его ценностными установками, убеждениями, принципами. С другой стороны, субъектозависимость показывает интерпретационную неоднозначность, уникальность и неповторимость педагогических явлений, протекание которых зависит от позиции педагогического

¹ Фролова Т. В. Педагогика поддержки: не мираж а реальная помощь // Директор школы. 2003. № 2. С. 70.

² Сенько Ю. В. Образование в гуманитарной перспективе: монография. Барнаул: АлтГУ, 2011. С. 90.

³ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский; отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

⁴ Шустова И. Ю. Профессионально личностная позиция педагога // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1 (19). С. 61.

⁵ Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2003. С. 9.

⁶ Сериков В. В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 4 (68). С. 12–18; Сенько Ю. В. Предмет педагогической деятельности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы научно-практической конференции (Барнаул, 13–15 октября 2014 г.) Барнаул: АлтГПУ, 2014. С. 23–27.

субъекта. Технократически ориентированная позиция определяет предметоцентрическую установку на определение педагогических задач. В личностно-ориентированном взаимодействии позиция педагогического субъекта выходит за рамки конкретного вида деятельности, она надпредметна. Способ решения педагогической задачи при этом раскрывается в модели реальной социокультурной ситуации, предполагающей взаимодействие субъектов на личностном уровне, где педагогический субъект занимает профессионально-личностную позицию поддержки разнообразия (толерантности), поддержки свободного выбора¹. Для профессионально-личностной позиции поддержки характерным является соответствие ряду критериев.

Во-первых, позиция поддержки предполагает отказ от ведущей доминирующей роли в проектировании образовательной среды, при сохранении контроля над ситуацией на всех этапах средового взаимодействия. Для этого необходимо установление отношений между субъектами, позволяющих целенаправленно согласовывать личностные позиции. Решение данной педагогической задачи возможно при наличии педагогической способности не только предъявлять педагогические цели, проектировать содержание совместной деятельности, но прежде всего понимать предрасположенность субъекта видеть его возможности.

Во-вторых, реализация педагогической поддержки как педагогической задачи возможна при следующих условиях:

- наличие проблемности (имеющейся или прогнозируемой) в ситуации деятельности, требующей внешней помощи как ориентировки субъекта для совершения свободного выбора;
- ориентация на способность субъекта самостоятельно преодолевать проблемные ситуации, компенсировать дефицит личностного опыта, находить решения в затруднительных ситуациях;
- согласие субъекта на внешнюю помощь и поддержку, активность самого субъекта в поиске путей выхода из проблемной ситуации;
- обеспечение безопасности взаимодействия (конфиденциальность, доверие, доброжелательность и безоценочность), предоставление свободы, обеспечение независимости субъекта при осуществлении свободного выбора;
- опора во взаимодействии на имеющийся личностный опыт, индивидуальную систему ценностей, личностный потенциал для

¹ *Купавцев Т. С.* Толерантно ориентированное образование – условие самосовершенствования личности // Среднее профессиональное образование. 2010. № 6. С. 2–4.

восполнения дефицитов при освоении среды, возможности среды для удовлетворения потребностей личности;

– ориентация на обмен личностными смыслами, на получение нового личностного опыта при решении проблемной задачи в совокупности с информационным обменом;

– совместность субъектов в движении к новому опыту, содействии, сотрудничестве, нацеленность на обоюдную личностную самореализацию.

В-третьих, позиция поддержки основывается на авторитетности (личностной значимости) педагогического субъекта, на его способности занимать лидирующую роль, базирующуюся не на послушании, подчинении, подавлении инициативы и самостоятельности, а на принципах равенства, согласия, безусловного доверия при критическом восприятии и оценке средового контекста. Лидерство подкрепляется деятельностными характеристиками педагогического субъекта в совокупности с признанием его достижений многими (профессиональным сообществом) и отношением к нему как к опытному, зрелому, знающему специалисту независимо от социальной или профессиональной роли. Лидерство возможно при взаимоуважении, готовности к разделению и совмещению позиций, принятии педагогическим субъектом ответственности за создание средовых условий для саморазвития субъектов взаимодействия, а также за свои активные действия по корректированию значимых факторов среды и возможные неудачи, готовности идти на риск ради другого.

В-четвертых, среди личностных функций педагогического субъекта для осуществления педагогической поддержки выделяются:

– *избирательность (осознанное внимание)* как способность к оценке особенностей состояний других людей и пониманию их переживаний; способность сопереживать то, что переживают, чувствуют другие; наблюдательность, восприимчивость и способность фиксировать в актах взаимодействия ценностные установки и личностные особенности других субъектов;

– *оперативность* как способность действовать «здесь-и-сейчас» в зависимости от разворачивания ситуации взаимодействия, которая проявляется в учете индивидуально-личностных особенностей субъектов взаимодействия, умениях лаконично и точно формулировать цели и установки в организации взаимодействия, умениях заинтересовать других субъектов социально значимой деятельностью;

– *открытость* как способность делиться опытом, переживаниями, ценностями, смыслами с другими субъектами, способность

«чувствовать» ситуацию, меру и грани во взаимоотношениях с Другими; доступность, простота, естественность в общении, исключение стереотипности в суждениях, решениях, действиях, театральности поведения, способность «быть собой»;

– *личностная энергичность* как способность воздействовать на Других своим образом жизни, отношением к людям, делам, событиям, способность передавать это отношение Другим; способность вызывать доверие Других, обаяние, привлекательность; независимость, автономность, честность, открытость; волевое побуждение Других к активности посредством речевых, мимических и пантомимических средств; убедительность, способность демонстрировать связи явлений, быть последовательным в личностной позиции и в практической деятельности (слово не должно расходиться с делом); убежденность и приверженность системе педагогических целей, гуманистическим ценностям и идеалам, уверенность в своих силах, бодрость духа, оптимизм;

– *критичность и требовательность к другим субъектам*, способность видеть недостатки других при общем доброжелательном отношении, создавать условия критической самооценки для субъектов взаимодействия; объективность, беспристрастность, бескорыстность, логичность, аргументированность, конструктивность критики; способность создавать ситуацию успеха, отмечать достигнутый успех или приложенные усилия для его достижения, положительные тенденции; способность обеспечивать психологическую безопасность и психологический комфорт, состояние защищенности для субъекта взаимодействия, сохранение конфиденциальности получаемой информации (кроме случаев нарушений законности); объективность, справедливость, аргументированность в изложении мнения, позиции;

– *требовательность к себе* как способность наблюдать за собой, критически оценивать свои решения и действия, сопоставлять их с требованиями ситуации и педагогическими целями, а также с личностными целями и интересами субъектов взаимодействия, сопоставлять свои возможности по отношению к среде; знание своих достоинств и недостатков, искренность и честность в повседневном поведении, зрелость и способность извлекать уроки из собственного и чужого опыта, а также достойное самодостаточное поведение и доверие к субъектам взаимодействия; оценка своих недостатков как потенциал личностного и профессионального развития; способность проявлять волевые усилия в работе над собой, конкурентоспособность; гибкость, адаптивность, способность пересматривать свою личностную позицию в зависимости от ситуации с учетом

вновь открывающихся факторов среды, а также рисков с ориентацией на социальные ценности и ценности профессиональной среды;

– *творчество* как предрасположенность к поиску новизны, готовность к переменам, исключение узкопрагматичности мышления, широта кругозора; поиск новых подходов к решению типовых задач, инициативность; способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы и их проверять, экспериментировать в повседневной деятельности; способность принимать решения, точно выбирать момент приложения педагогических усилий;

– *диалогичность* как способность устанавливать взаимодействие с субъектами, создавать специфическую социокультурную среду, благоприятную для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов в форме дискуссии, спора, доверительной беседы или особого невербального обмена информацией в ситуации осознанного внимания и диалогического понимания; способность раскрывать для другого и вместе с другим коллизийность ситуации взаимодействия, конфликта смыслов в контексте личностных целей и интересов участников диалога, не вмешиваясь (т. е. ненавязчиво) во внутренний мир другого, но одновременно влияя на него; обмен мнениями, размышлениями, совместное выдвижение гипотез; способность заинтересовать другого, приобщить его к проблемной ситуации; способность вести внутренний диалог, обогащающий личностную позицию, порождающий пересмотр имеющихся позиций; осознанное включение в широкие социальные связи.

Таким образом, профессионально-личностная позиция педагогического субъекта, выражающая идею педагогической поддержки, находит свое выражение в способах решения педагогических задач и проявляется в соответствующих механизмах педагогической поддержки. Педагогическая поддержка, из профессионально-личностной позиции перерастая в педагогическую задачу, становится системообразующим элементом педагогической деятельности.

Исследование сущности и содержания педагогической поддержки как вида педагогической деятельности позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Педагогическая поддержка личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании выступает как ведущая функция личностно-ориентированной деятельности педагогического субъекта в среде непрерывного образования сотрудника; принцип опосредованного управления развитием личности сотрудника, особым образом организованное взаимодействие между педагогическим субъектом и саморазвивающимся субъектом, предметом которого является совместное определение целей личностной

активности каждого в среде, выбор в ней содержательных источников, стимулов и возможностей для личностного саморазвития с учетом личностных позиций взаимодействующих субъектов.

2. Ситуация педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника ОВД выступает как объективно-субъективный педагогический феномен, репрезентирующий механизм создания средовых условий самоопределения, рефлексии, саморегуляции и самореализации в жизни, профессионально-служебной деятельности и образовании, это структурно-функциональная единица проектной деятельности педагогического субъекта, атрибутивными характеристиками которой являются: принятие ответственности за судьбу Другого, преодоление педагогических рисков неблагоприятного взаимодействия субъекта со средой, предоставление свободы выбора и социокультурной опоры в совершении личностного выбора и принятии нравственной ответственности за преобразование среды.

3. Эволюция ситуации педагогической поддержки обеспечивается закономерной взаимосвязью и сменяемостью механизмов педагогической поддержки (защиты, помощи, содействия и наблюдения) личности в различных ситуациях ее развития и новообразований в личностном опыте развивающегося субъекта.

4. Профессионально-личностная позиция педагогической поддержки определяет общую направленность педагогической активности на поддержку реализации интегральной личностной функции (саморазвития) другого субъекта в профессионально-служебной деятельности и в образовательных средах, создание средовых условий для наращивания личностного опыта саморазвивающегося субъекта.

§ 1.3. Саморазвитие личности и педагогическое взаимодействие в среде непрерывного образования сотрудников в органах внутренних дел Российской Федерации

Исследование психологических механизмов личностного саморазвития и личностных функций саморазвития субъекта непрерывного образования, установление существенных характеристик и условий осуществления педагогической поддержки позволяет перейти к анализу организационных и содержательных особенностей процессов личностного саморазвития и его педагогической поддержки в системе непрерывного образования в ОВД.

Непрерывное образование в системе подготовки кадров ОВД является воплощением неразрывности требований общества, государства, системы образования, системы профессиональной деятельности и требований самой личности, вовлеченной во взаимодействие с образовательными средами. Как уже отмечалось, возможности для развития личности заложены во всем многообразии социальных институтов, пространственно-временных и предметно-коммуникативных характеристиках сред, а также в возникающих взаимодействиях субъектов со средой и с другими субъектами¹. Поэтому с точки зрения реализации развивающего потенциала образовательных сред общепринятым является рассмотрение непрерывного образования как контекстуального единства формальных, неформальных и информальных образовательных сред², что характерно и для системы подготовки кадров ОВД (см. рисунок 2). Для непрерывного образования важно не только создание условий для освоения сотрудниками социокультурного опыта и формирования необходимого объема компетенций, обеспечивающих их вовлечение в социальные взаимодействия. Основная идея здесь концентрируется на осуществлении свободного выбора, т. е. реализации в средах непрерывного образования личностных предпочтений³.

¹ Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 2–18.

² Горшкова В. В. Современный человек как субъект непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XVII международной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2019 г.). Санкт-Петербург: СПбГЭУ, 2019. С. 41–44; Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2008. 151 с.

³ Кунавцев Т. С. Ситуация свободного выбора как предмет педагогической поддержки // Инновации в развитии одаренности: диагностика, обучение, воспитание в условиях

Как институционально оформленная образовательная среда система подготовки кадров ОВД отвечает требованиям законодательства¹, реализуется в системе многоуровневой подготовки, отражает основную идею институциональной непрерывности, процессуальной и содержательной преемственности ступеней образования². Формальные образовательные среды отражают доминирующую роль государства и общества в определении содержания образования сотрудника ОВД с точки зрения предметно-деятельностных характеристик специалиста.

Кроме ступеней непрерывного образования в структуру формальных образовательных сред включены и иные, характерные для ОВД элементы, обусловленные реализацией идеи совмещения процессов выполнения профессиональных функций сотрудника ОВД и опережающего или компенсаторного восполнения дефицитов их профессионально-личностных компетенций. В формальных образовательных средах находят отражение и элементы, решающие преимущественно задачи воспитательной работы (развитие морально-нравственных качеств сотрудников, формирование благоприятного социально-психологического климата в служебных коллективах и т. д.). Содержание формальных образовательных сред, зафиксированное в нормативных правовых актах, федеральных государственных образовательных стандартах, планах, программах, наставлениях и инструкциях, является основой проектной деятельности педагогических субъектов и предметом их средообразующей активности.

С позиции организации неформальных образовательных сред система подготовки кадров и прохождения службы в ОВД направ-

цифровизации: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции (Саратов, 21–22 октября 2021 г.). Саратов: Наука, 2021. С. 103–108.

¹ Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения: приказ Минпросвещения России от 26 августа 2020 г. № 438; Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499; Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 6 апреля 2021 г. № 245; Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Минобрнауки России от 23 августа 2017 г. № 816.

лена на решение гуманистической задачи – воспитания гармонично развитой личности.



Рис. 2. Классификация профессионально-образовательных сред в ОВД

Решение указанной задачи достигается созданием средовых условий для формирования и развития творческих способностей сотрудников ОВД, расширением возможностей для интеллектуального, духовно-нравственного и физического совершенствования с учетом возрастных и индивидуальных возможностей, особенностей и личностных предпочтений субъектов.

С точки зрения личностного саморазвития особое значение приобретает информальное образование, которое «организуется и иницируется самим человеком на любых этапах его жизнедеятельности»¹, т. е. является индикатором его целеполагающей и смыслопоисковой активности и свободного творчества. Информальное образование соотносится с такой характеристикой как спонтанность², однако спонтанность здесь неотделима от инициативной устремленности субъекта к освоению среды, к постижению смыслов других субъектов. Спонтанность в данном случае показывает свободную творческую поисковую активность и, как результат, приращение личностного опыта (инсайт, озарение) при открытии новых свойств среды и своих новых личностных свойств. Поэтому закономерно, что информальность может быть присуща процессу освоения как формально организованных, так и неформальных образовательных сред. Более того, информальное образование является проявлением личностной активности в освоении безграничного развивающего потенциала среды жизнедеятельности, т. е. не только собственно образовательных сред, но и сред, изначально не нацеленных на решение образовательных задач, а иногда имеющих противоречивый и даже деструктивный для развития личности контент.

При этом целью и предметом личностной активности является не саморазвитие как таковое, а инициативное преобразующее взаимодействие субъекта со средой. Для профессий в ОВД эта преобразующая по отношению к среде активность, направленная на устранение дестабилизирующих факторов среды (обеспечение общественного порядка и общественной безопасности). Приращение личностного опыта (проверка и уточнение личностной позиции, развитие личностных функций) становится неотъемлемым эффектом, сопровождающим непрерывный процесс взаимодействия субъекта со средой, его коммуникацию с другими субъектами, так как

¹ Горшкова В. В. Онтологизация непрерывного образования // Педагогика. 2014. № 8. С. 53.

² Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа / под ред. И. А. Колесниковой: в 3-х ч. Ч. 1. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2016. С. 23–24.

развивающие возможности имплицитно встроены в контент профессионально-служебной деятельности сотрудника ОВД. Процесс осуществления профессионально-служебных функций становится средой непрерывного образования, развитие профессиональных компетенций и наращивание личного опыта – производной от опыта осуществления профессионально-служебных функций, от опыта взаимодействия субъекта с различными средами.

Таким образом, формальные, неформальные и информальные образовательные среды, совмещенные с осуществлением профессионально-служебных функций, обеспечивают целостные условия для реализации задач образовательного процесса, полноценные возможности для самоактуализации, самовыражения, самоутверждения и самореализации субъектов среды, т. е. формальные и неформальные образовательные среды становятся информальными, когда имеют условия для целеполагания, смыслопоиска и свободного творчества.

Для системы подготовки кадров в ОВД принципиально важной является идея формирования способности сотрудника осуществлять свободный выбор (осуществлять информальное образование) с ориентацией на следование служебному долгу, т. е. самоопределяться, опираясь не только на свои личностные предпочтения, но и на требования профессии, что актуализирует проблему личностной избирательности. Другими словами, одной из главных задач системы непрерывного образования в ОВД является создание условий, при которых требования государства и общества к сотруднику становятся регулятивом его личностной активности.

Профессионально-образовательная среда является пространством проверки личностной позиции, местом личностной самореализации, а коллизии, противоречия, неоднозначность ситуаций профессионально-служебной деятельности становятся поводом для ревизии личностных смыслов. Профессионально-служебные ситуации, характерные для деятельности сотрудника ОВД, такие как преследование и задержание правонарушителя, применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, проведение процессуальных действий (осмотр места происшествия, изъятие следов на месте преступления и т. д.) и ряд иных, связанных с охраной общественного порядка, раскрытием и расследованием преступлений, вряд ли можно рассматривать как личностно развивающие. Скорее, такие ситуации, являясь неотъемлемой частью профессионально-служебной деятельности сотрудника ОВД, объективно имеют стимулы, источники и возможности для проявления имеющегося личностного опыта. В них же сосредоточены средовые

условия для наращивания личностного опыта, для фиксации профессиональной состоятельности, степени личностной активности субъекта в творческом взаимодействии со средой. Контент профессионально-образовательных сред не всегда способствует позитивно направленной активности субъекта, что подтверждается имеющими место нарушениями основополагающих принципов деятельности полиции¹, выражающимися в должностных преступлениях (злоупотребления, коррупция, превышение должностных полномочий и т. д.)², необеспечении неотвратимости наказания для правонарушителей (осознаваемое или неосознаваемое создание предпосылок для ухода правонарушителей от ответственности)³, необеспечении личной безопасности (невынужденное получение травм и ранений сотрудниками)⁴ и т. д. Указанные и иные негативные явления в социальных представлениях о сотрудниках ОВД фиксируются как некомпетентность, что влечет за собой снижение привлекательности службы, имиджевые потери системы государственного управления, недоверие граждан власти. При этом такая ассоциация как «уважение» утрачивается из содержания образа сотрудника полиции⁵. Подтверждением изложенного служат результаты исследования ВЦИОМ «Российский полицейский – 2021»⁶ (в опросе при-

¹ О полиции [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² Следственный Комитет России опубликовал статистику о коррупционерах: на первом месте – полицейские. URL: https://www.znak.com/2019-12-09/skr_opublikoval_statistiku_o_korruptcionerah_na_pervom_meste_policeyskie (дата обращения: 12.01.2021); Генпрокуратура раскрыла статистику преступлений, совершенных сотрудниками правоохранительных органов. URL: <http://infopressa.com/2018/10/31/genprokuratura-raskryla-statistiku-prestyplenii-sovershennyh.sotrydnikami-pravoohranitelnyh-organov/> (дата обращения: 12.01.2021).

³ При общем снижении количества зарегистрированных преступлений общий показатель раскрываемости составляет 46 %: преступность по данным Росстат. URL: <https://rosinfostat.ru/prestupnost/> (дата обращения: 18.01.2021).

⁴ Ежегодно в результате нападений на сотрудников, а также при задержании правонарушителей погибает 19,4 % от общего числа погибших сотрудников (Об итогах мониторинга социально-экономического и правового положения членов семей сотрудников органов внутренних дел, погибших, пропавших без вести при выполнении служебных обязанностей, и сотрудников, ставших инвалидами вследствие увечий (ранений, травм, контузий), заболеваний, полученных при выполнении служебных обязанностей, за 2019 год: докладная записка Министру внутренних дел Российской Федерации. Москва: ДГСК МВД России, 2020. 29 с.).

⁵ *Базаров Т. Ю., Черкасов В. В.* Социальные представления о полицейском в молодежной среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1 (76). С. 14–21.

⁶ Российский полицейский – 2021: аналитический обзор. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossiiskii-policeiskii-2021> (дата обращения: 14.11.2021).

няли участие 1600 россиян в возрасте от 18 лет), согласно которым при общей высокой оценке профессионализма сотрудников (более 80 % респондентов), полностью доверяют полиции не более 17 % опрошенных, при этом собирательный образ полицейского, наделенного такими качествами как честность, открытость, справедливость, доброжелательность, готовность прийти на помощь, зафиксирован в ответах менее 60 % принявших участие в опросе. От указанных негативных проявлений урон получает не только система ОВД как государственная структура. Самым уязвимым звеном в таких ситуациях становится личность сотрудника ОВД. Многие сотрудники в условиях, когда представления о службе входят в противоречие с реалиями профессиональной среды, испытывают дискомфорт, напряженность, фрустрации, продолжительное время не находя поддержки со стороны непосредственных руководителей и членов служебного коллектива, получают деструктивные эффекты, принимают решения о прекращении службы.

Не нуждается в доказательствах тезис о том, что успешность сотрудника ОВД в освоении профессионально-образовательных сред, т. е. продуктивность его непрерывного образования, зависит не только от средовых условий осуществления профессионально-служебных функций, но в большей степени от личностной активности субъекта, системообразующим элементом которой является феномен «служебного долга»¹.

Ценностный аспект службы в ОВД закреплён в ряде нормативных правовых актов², в которых зафиксированы особенности личностных свойств специалиста в профессии. Данные требования выполняют функции морально-нравственных ориентиров для сотрудников ОВД на всех этапах их профессионального становления, в том числе до поступления на службу, позволяя на протяжении многолетней профессионально-служебной деятельности осуществлять сверку личностных смыслов, будучи убежденным

¹ Анисин А. Л. Нравственные категории добра и зла в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // 300 лет на страже закона и правопорядка: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 19–20 апреля 2018 г.). Хабаровск: ДВЮИ МВД России, 2018. С. 115–119.

² О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 г. № 1377. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»; О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»; Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460.

в правильности сделанного выбора – быть свободным в принятии решений¹. Однако необходимо отметить, что внешние требования (нормативно закреплённые ценностные ориентиры) приобретают личностное значение для сотрудника при наличии способности воспроизводить в себе систему ценностей как смысл деятельности и образ (замысел) жизни. Таким образом, индивидуальная система ценностей, сопрягаясь с системой нравственных и профессиональных ценностей, становится условием саморазвития личности в профессии как результат глубины понимания сотрудником своей социальной роли, степени своей ответственности за возможные профессиональные ошибки.

Следование служебному долгу фиксирует стремление сотрудника ОВД достигать целей профессионально-служебной деятельности даже при неблагоприятных условиях, вопреки препятствующим факторам, преодолевая затруднения и внешние обстоятельства, которые зачастую сотрудниками приводятся в качестве аргументов невозможности разрешить возникшую профессионально-служебную ситуацию. При этом благоприятные условия среды выступают как результат активности субъекта, т. е. именно ему принадлежит функция по созданию (поиску и нахождению оптимальной комбинации средовых факторов) благоприятных условий для выполнения профессионально-служебной задачи. Тогда неблагоприятные условия не становятся причиной отказа от деятельности, но становятся стимулом к преодолению неблагоприятных средовых факторов. Служба в данном случае понимается не просто как принадлежность к государственному органу, как институциональный статус, но как нравственная основа, образ жизни, мысли и действия, как состояние повседневной жизнедеятельности сотрудника, характеризующееся продолжающейся во времени, расширяющейся в пространстве, не завершающейся личностной устремлённостью в служении. Именно данная характеристика для сотрудника ОВД позволяет реализовать творческое взаимодействие со средой и самореализацию (в терминологии И. А. Колесниковой – автокреацию) в профессионально-образовательных средах в противовес «движению по инерции», подтверждая метафорический тезис о том, что «... против течения способно плыть только живое...»². Только в преодолении проявляется истинная сущность творческого начала: сперва

¹ Профессиональная деонтология / Н. В. Сердюк, О. М. Боева, А. С. Семченко. Москва: Академия управления МВД России, 2020. 104 с.

² *Честертон Г. К. Вечный Человек* / авт. вступ. ст. Н. Трауберг. Москва: Политиздат, 1991. С. 533.

в преодолении неблагоприятных факторов среды, затем в преодолении себя, своей инертности и стереотипности. При этом понятие «долг» безотносительно к предмету должностования «...есть понятие нравственное и исполнение долга всегда есть дело совести»¹, поэтому понятия «служение» и «долг» неотделимы от нравственности, но диалектически связаны с понятиями «свобода», «ответственность», «преодоление». При реализации свободного самоопределения в отношении внешне определяемых требований к осуществлению профессионально-служебной деятельности при принятии нравственной ответственности за осуществляемый выбор (принятую личностную позицию, принимаемые решения, осуществляемые действия) исключается содержательное расхождение между понятиями «долг» и «служение» и их взаимное содержательное дополнение и усиление, потому как основной характеристикой становится их глубокое осмысление с нравственных позиций. Снимается противоречие между предзаданными нормами профессионально-служебной деятельности и принятием ответственности. Нравственный долг представляет собой требование, обращенное к свободной воле человека. Откликаясь на это требование, человек реализует свою свободу, усиливая личностную активность при взаимодействии со средой или ее ограничивая, ставя интересы службы выше личных, преодолевает себя, реализует нравственную волю. Подлинная свобода человека проявляется в его инициативном подчинении принятому нравственному долгу, что доказывает мысль о том, что как человека нельзя «принудить стать и быть личностью»², так и сотрудник ОВД не может осуществлять служебный долг, если он не стал в полном смысле этого слова его выбором. Служебный долг – это личностный экзистенциальный выбор сотрудника ОВД, и он может быть реализован, только когда становится его нравственным идеалом, принципом повседневной деятельности, его образом и способом жизни, условием личностной самореализации субъекта в правоохранительной профессии. В данном случае важно, что для многих сотрудников ОВД на этапе выбора профессии преобладающими мотивами являются обеспечение материальной стабильности, соци-

¹ Анисин А. Л. Проблема соотношения нравственного долга человека и профессионального служебного долга сотрудника органов внутренних дел // Академическая мысль. 2020. № 2 (11). С. 123.

² Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы научно-практической конференции (Москва, 13–14 июня 2013 г.). Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. С. 14.

альной защищенности, карьерного роста¹, что в целом нельзя рассматривать как недостаток, однако без ориентации на служение закону такая мотивация не может быть продуктивной. При недостаточном рефлексивном осмыслении субъектом сущности понятий «служение», «долг» и «свободный выбор» нередко происходит деформация профессионально-личностной сферы сотрудника ОВД, что являет собой «...результат влияния сугубо субъектных качеств специалиста на его же свойства как личности...»² и отражает искажения системы ценностных ориентаций. Служение, превращающееся в «слепое» исполнение требований закона, демонстрирует утраченную «ясность понимания того, ради чего вообще закону надо служить»³. Профессиональная деформация проявляется как бюрократизм в отношениях, формализм в оценках и организации деятельности, конформизм, избегание сложных задач, узкая предметность в общении с людьми и т. д. Указанные и иные проявления профессиональных деформаций негативно сказываются не только на продуктивности профессиональной деятельности конкретного сотрудника и служебных коллективов, но и на личностной самореализации сотрудника ОВД, который несознательно переносит закрепившиеся стереотипы на все аспекты своей жизнедеятельности. Опасность подобных явлений для профессионального сообщества ОВД усугубляется, когда это становится характерным для педагогических субъектов (руководителей), для которых исполнительность подчиненных становится главным критерием профессионализма. Преобладание прагматических установок в деятельности педагогических субъектов в ОВД, не всегда справедливое распределение обязанностей и объективная оценка профессиональных достижений, поверхностное отношение к нуждам и проблемам подчиненных существенно снижают потенциал профессионально-образовательных сред для личностного саморазвития субъектов⁴. В этой связи служебный долг, связывая внутренние источники личностной активности субъекта в реализации функций целеполага-

¹ Журавлёва Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2019. С. 104.

² Караваев А. Ф. Профессиональная деформация личности // Право и образование. 2005. № 3. С. 172.

³ Анисин А. Л. Проблема соотношения нравственного долга человека и профессионального служебного долга сотрудника органов внутренних дел // Академическая мысль. 2020. № 2 (11). С. 125.

⁴ О состоянии работы с личным составом в органах, организациях, подразделениях системы МВД России и мерах по ее совершенствованию: аналитическая справка к заседанию Коллегии МВД России 30 июня 2021 г. Москва: ДГСК МВД России, 2021. 23 с.

ния, смыслопоиска и свободного творчества, исключает конфликт между внешне заданными требованиями профессионально-образовательных сред и внутренними интенциями субъекта. Принимая в качестве нравственного регулятива следование служебному долгу, сотрудник принимает в качестве нравственной нормы верховенство закона, установленные ограничения, обязанности и запреты¹ и неукоснительное следование закону в любых ситуациях². И даже тогда, когда норма закона противоречит убеждениям и личным предпочтениям сотрудника ОВД, он, руководствуясь служебным долгом, не может уклониться от принятых обязательств, должен действовать не по своему усмотрению, а строго от лица закона³. Понятие «служебный долг» составляет содержание профессионально-личностной позиции сотрудника ОВД, для которой характерны *открытость и доверие* (безусловное принятие внешне определяемых норм в качестве регулятивов личностной активности); *критичность* (отношение к средовому контенту с позиции его соответствия нравственным идеалам и ценностным установкам); *самокритичность* (понимание своего несовершенства); *самоотверженность* (готовность переносить тяготы и лишения службы); *самопожертвование* (готовность идти на риск во благо интересов службы); *достоинство* (соответствие личности сотрудника требованиям службы, принятие ценностей служения); *решительность* (готовность немедленно действовать); *принципиальность* (готовность отстаивать свою личностную позицию, не отступать от принятых нравственных обязательств).

Таким образом, непрерывное образование сотрудника ОВД составляет совокупность личностных факторов и средовых условий, где детерминантами личностной активности выступает свободное самоопределение, служебный долг сотрудника ОВД и соответствующие средовые параметры формальных, неформальных и информальных образовательных сред, обеспечивающих условия приращения и творческой реализации личностного опыта, а также условия для развития личностных функций целе-

¹ О противодействии коррупции [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

² *Кутаевцев Т. С., Рыбаков В. Н.* Патриотическое воспитание в вузе МВД России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 93–101.

³ О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

полагания, смыслопоиска и свободного творчества. В *формальных образовательных средах* динамика личностных изменений достигается целеполагающей активностью как педагогического субъекта, так и саморазвивающегося субъекта, технологичностью, поступательным освоением уровней непрерывного образования при содержательной преемственности, доступности и перспективности личностно-развивающего контента профессионально-образовательных сред, обеспечивающих целостность траектории профессионально-личностного развития сотрудника ОВД. В *неформальных образовательных средах* динамика личностных изменений обеспечивается смыслопоисковой активностью саморазвивающегося субъекта, широкими возможностями для включения в разнообразные профессионально-образовательные среды при обеспечении свободы и автономности личностных выборов, вариативности средового контента и многообразия видов деятельности, средовых контекстов, соответствия средовых факторов возможностям и потребностям личности. В *информальных образовательных средах* динамика личностных приращений зависима от реализации диалогичности отношений, понимающего взаимодействия между субъектами среды, ориентации на событийность и творческую самореализацию.

Для уточнения личностно-развивающих возможностей профессионально-образовательных сред в процессе исследовательской работы был осуществлен контент-анализ нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов, определяющих задачи проектировочной деятельности педагогических субъектов на различных этапах профессионально-личностного становления сотрудника ОВД.

Предпрофессиональный этап профессионального становления сотрудника ОВД представляет собой совокупность средовых условий для осуществления кандидатами на службу осознанного выбора профессии. Основная задача педагогических субъектов на данном этапе фокусируется на формировании и поддержании интереса потенциального сотрудника к профессии, на создании условий, при которых желание связать свою жизнь со службой перерастает в цель освоения профессии. Функции педагогических субъектов на данном этапе профессионального становления сосредоточены на создании условий для актуализации личностной функции целеполагания, ориентации на ценности государства, службы, общественного порядка и общественной безопасности, развитие потребностно-мотивационной сферы личности на освоение новых видов деятельности, включения в новые общности.

Задачи предпрофессионального этапа в формальных образовательных средах реализуются в образовательном процессе в учреждениях среднего общего образования¹, где основными проектирующими образовательных сред выступают *педагогические субъекты образовательной организации* (педагогический коллектив, командиры, кураторы, тьюторы). К числу основных задач организации образовательного процесса на предпрофессиональном этапе² в части развития личностных функций относится создание средовых условий для формирования у обучающихся мотивации непрерывного образования и самообразования через: вовлечение в широкие взаимодействия и виды предметной деятельности, в том числе по применению получаемого опыта в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; развитие интереса к теоретическим проблемам, к способам познания и учения, к самостоятельному нахождению учебно-теоретических проблем; формирование способностей к построению индивидуальной образовательной траектории; повышение требовательности к себе; углубление самооценки; формирование способности формулировать цели и определять пути их достижения; развитие способностей саморегуляции.

Педагогическое взаимодействие с кандидатами на службу вне образовательной организации осуществляют *уполномоченные должностные лица* (как правило руководители структурных подразделений). Для данной категории кандидатов на службу в части реализации личностной функции саморазвития характерно оформление личностной позиции в отношении службы, т. е. самоопределение. Роль педагогических субъектов здесь должна быть направлена на поддержание принятого решения и наиболее полное раскрытие

¹ Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 413; Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности в федеральных государственных образовательных организациях со специальным наименованием «Суворовское военное училище», находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации, и приема в указанные образовательные организации: приказ МВД России от 15 июня 2015 г. № 682.

² Образовательная программа среднего общего образования федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Астраханское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации». Астрахань, 2021. 124 с. URL: https://mvd.ru/upload/site141/folder_page/003/280/427/Obrazovatel'naya_programma_ASVU_SOO_2021-2022.pdf (дата обращения: 18.02.2022); Основная образовательная программа среднего общего образования федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации». Санкт-Петербург, 2021. 229 с. URL: <https://media.mvd.ru/files/application/2228906> (дата обращения: 18.02.2022).

ценностей, требований и рисков профессиональной среды, а также возможностей для профессионально-личностной самореализации субъекта в профессии.

Общепринятым считается, что событием (мероприятием), свидетельствующим об успешном прохождении предпрофессионального этапа является принятие Присяги сотрудника ОВД как событие (приращение личностного опыта), фиксирующее факт оформления профессионально-личностной позиции выбора службы как образа жизни и способа взаимодействия сотрудника ОВД со средой жизнедеятельности, как приобретение устойчивой связи со служением. Однако было бы наивным полагать, что Принятие присяги сотрудника ОВД всегда совпадает с оформлением указанной профессионально-личностной позиции. Указанный вывод подтверждается результатами индивидуальных бесед с курсантами и слушателями различных ступеней образования и сотрудниками ОВД различного стажа службы. Анализ результатов опроса показал, что принятие Присяги сотрудника ОВД среди обучающихся вузов МВД России в основном оценивается как традиция, служебный (воинский) ритуал. Лишь 23 % от числа опрошенных отметили, что акт принятия Присяги совпадал с фактическим самоопределением в отношении службы. Более 50 % опрошенных сотрудников, прослуживших более 5 лет после окончания образовательной организации, отметили, что несмотря на принятие Присяги на первом году службы момент принятия нравственного выбора службы фактически был осуществлен после получения профессии и закрепления в служебном коллективе в территориальном органе МВД России. Не менее 30 % от числа опрошенных не считают, что Принятие присяги сотрудника ОВД является актом принятия нравственной ответственности за производимый выбор, т. е. не считают выполнение профессионально-служебных задач осуществлением служебного долга, при этом разделяют мнение о том, что служебный долг связан с личностным саморазвитием, отмечая, что только человека саморазвивающегося можно в полной мере отождествлять с человеком выполняющим служебный долг. В этом смысле для сотрудника ОВД личностное саморазвитие есть элемент осуществления служебного долга.

Анализ нормативных правовых актов, определяющих функциональные обязанности педагогических субъектов на предпрофессиональном этапе профессионального становления сотрудника ОВД, показал, что за исключением педагогического состава образовательных организаций МВД России педагогическая функция как таковая и педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности не предусмотрены, хотя и не исключаются. В частности, педагоги-

ческая поддержка может успешно осуществляться в деятельности руководителей структурных подразделений, наставников и поручителей при обеспечении преобладающего индивидуализированного характера взаимодействия субъектов в тьюторской (опекающей) модели взаимодействия, в том числе в рамках совместного несения службы. В работе с кандидатом на службу широкое распространение получило проведение собеседований, консультаций, инструктажей, в процессе которых могут раскрываться особенности деятельности подразделения, знакомство с его традициями, историей, выдающимися сотрудниками, ветеранами службы, с активом служебного коллектива. В процессе совместных мероприятий могут уточняться мотивы службы, склонности, интересы, потребности, круг знакомств, особенности поведения, личностные и профессионально важные качества.

Учитывая, что в процесс приема кандидата на службу в ОВД кроме его потенциального руководителя вовлечено множество субъектов, функции которых не фокусируются на реализации образовательных задач, тем не менее педагогические задачи фактически свойственны и для сотрудников подразделений, чья деятельность связана с изучением кандидатов на службу (кадровые подразделения и подразделения психологической работы) и с решением воспитательных задач (сотрудники подразделений морально-психологического обеспечения)¹. Таким образом, в решение задачи проектирования профессионально-образовательных сред должны вовлекаться множество субъектов, обеспечивая постепенный переход предпрофессионального этапа к этапам получения образования (поступательное освоение профессиональных образовательных программ) и самостоятельного осуществления профессиональных функций.

Для этапа получения образования (освоение новых компетенций или восполнение их дефицитов) характерно наращивание личностного опыта в профессионально-образовательных средах, где преобладающая средообразующая активность присуща субъектам организации образовательного процесса (формальные образова-

¹ Об утверждении Положения о Министерстве внутренних дел Российской Федерации и Типового положения о территориальном органе МВД России по субъекту Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 21 декабря 2016 г. № 699. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»; О некоторых организационных вопросах и структурном построении территориальных органов МВД России: приказ МВД России от 30 апреля 2011 г. № 333; Об утверждении Типового положения о подразделении по работе с личным составом территориального органа МВД России на региональном уровне: приказ МВД России от 25 мая 2015 г. № 630; Об утверждении Типового положения о территориальном органе МВД России на районном уровне: приказ МВД России от 5 июня 2017 г. № 355.

тельные среды) и субъектам организации иных видов деятельности (неформальные образовательные среды).

Для *сотрудников профессорско-преподавательского состава* функция педагогической поддержки при очевидной возможности ее реализации не имеет закрепления в квалификационных характеристиках¹. Однако квалификационные требования к педагогу дают ориентировочную основу для педагогических субъектов по использованию педагогической поддержки в качестве проектировочной деятельности, определяя в качестве типовых трудовых действий такие как: консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения, профессионального развития, профессиональной адаптации на основе наблюдения за освоением профессиональной компетенции; создание условий для воспитания и развития обучающихся, привлечение их к целеполаганию, активной пробе своих сил в различных сферах деятельности; использование средств педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся, проведение консультаций по этим вопросам на основе наблюдения.

Изучение Уставов образовательных организаций МВД России и Центров профессиональной подготовки², Положений о кафедрах, должностных регламентов (должностных инструкций) сотрудников профессорско-преподавательского состава образовательных организаций³ показало, что должностные обязанности рассматриваемой категории сотрудников в основном концентрируются на организационных аспектах обучения (преподавания) и профессионального воспитания обучающихся, формирования у них знаний, умений и навыков. Направленность на создание условий для развития личностных функций обучающихся в должностных регламентах (должностных инструкциях) не находит своего отражения. Однако идеи педагогической поддержки успешно могут быть реализованы в средообразующей деятельности через применяемые педагогические технологии в организации образовательного процесса. Данный вывод подтверждается и результатами опроса сотрудников профес-

¹ Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования: приказ Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н.

² Устав Барнаульского юридического института МВД России: приказ МВД России от 25 июня 2015 г. № 711; Положение о центре профессиональной подготовки Главного управления МВД России по г. Москве: приказ ГУ МВД России по г. Москве от 30 августа 2019 г. № 409.

³ Положения о структурных подразделениях (кафедрах) Барнаульского юридического института МВД России; Положения о структурных подразделениях (кафедрах) Академии управления МВД России МВД России.

сорско-преподавательского состава. В частности, нужно отметить понимание непрерывного образования в неразрывной связи с процессом личностного саморазвития как единого процесса развития личности в образовании и профессиональной деятельности. В своей профессионально-служебной деятельности в качестве одного приоритетного направления преобладающим количеством респондентов выделяется проектировочное (средообразующее). Однако избираемые способы организации средового взаимодействия преимущественно направлены на реализацию задачи передачи информации, обучению действиям в типовых ситуациях профессии.

Изложенное актуализирует вопрос подготовки педагогических субъектов к осуществлению проектировочной средообразующей деятельности. С точки зрения развития компетенций педагогических субъектов по осуществлению педагогической поддержки интерес представляют такие виды педагогической активности как: участие в воспитательной работе с обучающимися, в их профессиональной ориентации; оказание методической помощи коллегам в овладении педагогическим мастерством и профессиональными навыками; участие в повышении квалификации начинающих преподавателей, в овладении ими преподавательскими компетенциями и профессиональными качествами; организация самостоятельной работы обучающихся¹. Указанные виды педагогической активности демонстрируют необходимость не только реализации функций по организации образовательного процесса, но и функций по повышению своего профессионального мастерства. Здесь необходимо отметить, что профессиональная подготовка педагога предусматривает формирование и развитие способностей, позволяющих в процессе педагогической деятельности результативно осуществлять педагогическую поддержку личностного саморазвития². К таким компетенциям относятся способности: коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межлич-

¹ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»: приказ Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н; Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н.

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего

ностного и межкультурного взаимодействия; работы в команде, толерантного восприятия социальных, культурных и личностных различий; определения и реализации приоритетов собственной деятельности; проектирования совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся; проектирования и использования индивидуального подхода. Указанные компетенции демонстрируют необходимость совершенствования педагогического мастерства сотрудников профессорско-преподавательского состава, в особенности не имеющих педагогического образования. Изучение кадрового состава педагогов образовательных организаций МВД России позволило установить, что доля сотрудников, имеющих психолого-педагогическое образование, не превышает 30 %. В центрах профессиональной подготовки территориальных органов МВД России доля сотрудников педагогического состава, имеющих психолого-педагогическое образование составляет менее 10 %. Необходимо отметить, что наличие педагогического образования само по себе не обеспечивает реализацию идей педагогической поддержки, однако отсутствие у сотрудника необходимых педагогических компетенций является существенным сдерживающим фактором проектирования личностно-ориентированных образовательных сред.

Как уже отмечалось, решение педагогических задач свойственно не только сотрудникам профессорско-преподавательского состава, но и *сотрудникам подразделений по работе с личным составом*, осуществляющим функции сопровождения профессионально-служебной деятельности, оценку профессионально-личностного потенциала, отдельные мероприятия по коррекции поведения и деятельности, оценке социально-психологического климата в служебных коллективах, профилактике конфликтов и т. д., т. е. функции по организации воспитательного процесса за рамками аудиторных занятий. Педагогические функции сотрудников указанной категории даже фрагментарно не представлены в ведомственных нормативно-правовых актах¹, однако они имеют закрепление в качестве типовых трудовых действий специалистов в области воспитания² и должны учитываться при организации деятельности. К основ-

образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 126.

¹ Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 25 декабря 2020 г. № 900.

² Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н.

ным из них в части осуществления средообразующей деятельности относятся: проектирование содержания социально и личностно значимой деятельности с целью расширения социокультурного опыта; оказание консультативной помощи для принятия решений в ситуациях самоопределения; применение технологий педагогической поддержки социальных инициатив; оказание организационно-педагогической поддержки в построении социальных отношений, адаптации к новым жизненным ситуациям; педагогическая поддержка самоорганизации и инициатив по созданию общественных объединений в форме консультирования, делегирования функций, обучающих занятий, создания педагогических ситуаций, пошаговых инструкций, сотрудничества; применение технологий педагогического стимулирования к самореализации в социально и личностно значимой деятельности.

Указанные трудовые функции в целом определяют педагогическую поддержку личностного саморазвития обучающихся (сотрудников) в качестве одного из приоритетных видов деятельности. Однако анализ должностных регламентов (должностных инструкций) сотрудников подразделений морально-психологической подготовки образовательных организаций МВД России показал, что функционал сотрудников рассматриваемой категории не отражает направленности на оказание педагогической поддержки становления личностных функций обучающихся¹. Функциональные обязанности сотрудников указанных подразделений направлены на укрепление служебной дисциплины и законности, проведение мероприятий воспитательной направленности, предотвращение чрезвычайных происшествий с подчиненными сотрудниками, и сводятся в основном к осуществлению функций организации, контроля и оценки в системно-деятельностной модели отношений и не в полной мере ориентированы на развитие личности, хотя и не исключают этого.

Изложенное характерно и для *сотрудников учебно-строевых подразделений (факультетов, курсов) образовательных организаций МВД России*, деятельность которых сконцентрирована на укреплении административно-командной модели отношений в управлении служебным коллективом. В данном случае существенной характеристикой системы подготовки и профессиональной деятельности

¹ Положение об отделе морально-психологического обеспечения Барнаульского юридического института МВД России; Должностные инструкции (должностные регламенты) сотрудников отдела морально-психологического обеспечения Барнаульского юридического института МВД России. Доступ из специализированной территориально распределенной автоматизированной системы «Юрист» (дата обращения: 04.01.2022).

в ОВД является их регламентированный, военно-уставной характер (служебная субординация, форменная одежда и требования к внешнему виду; организация внутреннего служебного распорядка; стремление к нормативному регулированию всех сторон жизнедеятельности; единоначалие в принятии решений и контроле их исполнения; сопровождение элементов жизнедеятельности определенными служебными ритуалами¹).

Организация всех сторон жизнедеятельности строится на принципе строгой отчетности, что требует от сотрудника эмоциональной устойчивости, умений использовать приемы саморегуляции, физической выносливости, способностей оптимально организовать свою учебную и профессиональную деятельность, концентрировать внимание на главном, проявлять волю в достижении целей. Преобладает групповая деятельность, которая в отдельных ситуациях способна нивелировать субъектность личности и ее самодетерминацию в деятельности. Эффективность работы в служебном коллективе требует развитости способностей эффективно работать в команде, навыков конструктивного коллективного взаимодействия, встраивания интересов коллектива в собственную систему ценностей, эффективного решения служебных задач в интересах коллектива без ущерба интересам личности, а иногда достижения коллективных задач вопреки личностным потребностям (при условии личностной значимости групповых интересов). Такая организация деятельности требует от сотрудников способности встраиваться в принятые нормы и требования без утраты личностной идентичности, умения находить точки личностного комфорта вне конфликта с принятыми нормами, объективно оценивать складывающиеся ситуации, формировать свою личностную позицию, формулировать свое мнение, умение вести диалог, проявлять гибкость в суждениях и способность находить компромисс. Организация деятельности служебных коллективов по решению вышеизложенных задач во многом является предметом профессионально-служебной деятельности сотрудников учебно-строевых подразделений.

Анализ особенностей организации деятельности сотрудников данной должностной категории (в том числе документов планирования индивидуальной воспитательной работы)² показал, что их

¹ *Макеева В. С., Баркалов С. Н., Герасимов И. В.* Адаптация курсантов, обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, средствами и методами физической рекреации // Научный диалог. 2016. № 2 (50). С. 383–392.

² Правила внутреннего служебного распорядка, Положения о факультетах, должностные регламенты (должностные инструкции) сотрудников факультетов, курсов Бар-

функциональные обязанности не включают в себя решение задач проектирования личностно-ориентированных сред. Предметом организационно-педагогической активности является служебный коллектив, в связи с чем основная направленность деятельности актуализирована интересами коллектива, а не субъектов коллектива. Избираются и соответствующие модели отношений, при которых личностные особенности нивелируются, а личностные предпочтения не учитываются. Тем не менее осуществление педагогической поддержки не исключается и может успешно реализовываться в таких взаимодействиях как: контроль успеваемости, посещаемости учебных занятий и самостоятельной работы обучающихся; организация подготовки обучающихся и контроль несения ими службы; планирование и проведение мероприятий воспитательной направленности; проведение мероприятий по укреплению служебной дисциплины и предупреждению правонарушений; изучение личностных качеств обучающихся, их индивидуальных особенностей, деловых и морально-психологических качеств, нужд и запросов; поддержание связи с родными и близкими; проверки условий проживания, быта, досуга; координации деятельности актива общественных формирований, подготовки младших командиров к организации воспитательной работы с подчиненными; оформление наглядной агитации в подразделении; проведение занятий в системе морально-психологической, профессиональной служебной и физической подготовки. Однако очевидно, что реализация проективной функции и осуществление педагогической поддержки в деятельности сотрудников учебно-строевых подразделений в рамках функциональных обязанностей возможна только при наличии необходимых психолого-педагогических знаний и ценностной установки на создание условий для самоопределения и самореализации обучающихся в профессионально-образовательной среде. Изложенное подтверждается результатами опроса сотрудников учебно-строевых подразделений образовательных организаций МВД России, согласно которым фиксируется интуитивное понимание высокой значимости личностного саморазвития в непрерывном образовании квалифицированного специалиста, при этом развитие личностных функций целеполагания, смыслопоиска и свободного творчества – как предмет организационно-педагогической активности. Среди целевых установок деятельности педагогическая поддержка лич-

нальского юридического института МВД России. Доступ из специализированной территориально распределенной автоматизированной системы «Юрист» (дата обращения: 04.01.2022).

ностного саморазвития обучающихся не находит отражения. При проектировании профессионально-образовательных сред преобладает ориентация на выполнение требований приказов, распоряжений и указаний, при этом достаточно сильное влияние на применяемые формы организации средового взаимодействия оказывают служебные (воинские) традиции и ритуалы. Отмечается наличие установок на формирование у обучающихся разнообразного опыта деятельности, без ориентации на становление личностных функций обучающихся. Фиксируется недостаток в организации вариативных, свободных, равноправных отношений и связей при ориентации на конечную цель деятельности.

Особого внимания заслуживают педагогические субъекты, осуществляющие проектирование неформальных образовательных сред (на примере физкультурно-спортивной деятельности). Анализ квалификационных требований к реализации трудовых функций тренеров предполагает опору на личностную активность занимающихся, а значит, наиболее выраженное проявление педагогической поддержки¹. В физкультурно-спортивной сфере это достигается созданием условий для: выбора спортсменом спортивной специализации (опыт самоопределения); самоанализа спортивной деятельности с учетом прошлых достижений (опыт рефлексии); выбора тактики спортивной борьбы (опыт саморегуляции); самоорганизации (опыт свободного творчества). Получаемый спортсменом личностный опыт демонстрирует его преобладание при преобладающей личностной активности саморазвивающегося субъекта (спортсмена) и направляющей помощи педагогического субъекта (тренера), что позволяет говорить об управлении этим процессом через условия эволюционирующей среды. Представляется избыточным рассматривать иные неформальные среды в ОВД, т. к. приращение личностного опыта в них происходит аналогично. Значимость неформальных сред в создании условий для наращивания личностного опыта показывает принцип переноса, указывающий на то, что личностный опыт, приобретенный в одной среде, безусловно, будет находить свою реализацию в иных средах, независимо от их содержания. Принимая во внимание, что организация неформальных образовательных сред, как правило, относится к дополнительным (факультативным) обязанностям педагогических субъектов, принцип переноса указывает и на то, что сотрудники, осуществляющие организацию неформальных образовательных сред,

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Тренер»: приказ Минтруда России от 28 марта 2019 г. № 191н.

проектируя личностно-ориентированные ситуации, аналогичным образом выстраивают свою профессиональную служебную деятельность и по основному своему направлению.

Таким образом, формальные и неформальные образовательные среды, характерные для осваиваемых ступеней образования, призваны обеспечивать баланс реализации требований государства, социума и системы образования при учете личностных предпочтений субъектов среды, достигая тем самым наращивания предметно-деятельностного опыта в сочетании с приращениями в личностном плане.

Для этапа самостоятельного осуществления профессиональных функций характерна проверка и уточнение личностной позиции в реальных средах жизнедеятельности при реализации профессиональных функций. Формальные и неформальные образовательные среды на данном этапе зачастую смыкаются, составляя единый средовой контент. В таких условиях основная средообразующая роль принадлежит самому сотруднику, и результативность освоения все новых профессионально-образовательных сред зависит от него самого, а также от его непосредственного руководителя. Именно руководитель является субъектом, несущим всю полноту ответственности за создание условий для наиболее полного использования потенциала сотрудника в решении профессиональных задач и для наиболее полного раскрытия возможностей среды для каждого члена служебного коллектива. В связи с изложенным актуализируется вопрос готовности руководителей к реализации педагогической функции. В настоящее время происходит осознание того факта, что специалист любой сферы, который стал руководителем коллектива, является участником интенсивной человеческой коммуникации, и ему в практической деятельности как руководителю требуется не просто педагогическая грамотность, а компетентность в вопросах влияния на сознание и поведение окружающих, прежде всего подчиненных сотрудников¹. Указанные аспекты педагогической функции раскрывают суть деятельности руководителя, который должен обладать способностями создавать такие условия в деятельности коллектива, которые способствуют не только достижению высоких результатов деятельности, но и профессиональному и личностному саморазвитию сотрудников. Другими словами, при осуществлении профессионально-служебных функций сотрудник ОВД должен не только достигать необходимого результата,

¹ *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1 (30). С. 4.

но и получать новый личный опыт, укреплять профессионально-личностную позицию, находить возможности для личностной самореализации в избранном виде деятельности.

Педагогическая поддержка в деятельности руководящего состава в ОВД предусматривается косвенно, через реализацию морально-психологического обеспечения деятельности, которая направлена на формирование и поддержание оптимального морально-психологического состояния сотрудников, обеспечивающего успешное выполнение поставленных задач¹. Как самостоятельный вид педагогической активности педагогическая поддержка может реализовываться при осуществлении воспитательной работы, направленной на поддержание на высоком уровне сплоченности служебных коллективов, морально-психологической готовности сотрудников к выполнению профессионально-служебных задач. В рамках индивидуальной воспитательной работы, осуществляя педагогическую поддержку наиболее продуктивно, можно решать задачи повышения результативности деятельности сотрудников, проявляющих низкие адаптационные способности к условиям службы, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании (впервые принятых на службу; переживших сложные жизненные ситуации и т. д.). Таким образом, на этапе самостоятельного осуществления профессиональной деятельности педагогическая поддержка в деятельности руководящего состава может реализовываться в процессе решения задач всестороннего и глубокого изучения личностных качеств сотрудников, их интересов, потребностей, способностей, склонностей, особенностей характера и темперамента; обеспечивая учет личностных и профессиональных возможностей сотрудников при постановке профессионально-служебных задач; оказывая помощь в адаптации к условиям служебной деятельности, решении проблем профессионального становления, поддержки в трудных жизненных ситуациях. Изложенное подтверждается результатами проведенного опроса, анализ результатов которого позволяет констатировать, что руководящий состав в практической деятельности большое значение придает непрерывности образования как непременному условию развития подчиненных сотрудников, что может обеспечить самореализацию специалиста в профессии. Отмечается также, что в этом вопросе имеет большое значение стиль руководства служебным коллективом, который в целом определяет

¹ Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 25 декабря 2020 г. № 900.

«настроение» коллектива. Среди приоритетных направлений работы преобладающее количество руководителей не выделяют задачу создания условий для личностного саморазвития сотрудников коллектива. Тем не менее уделяется внимание созданию условий для развития личности подчиненных сотрудников в рамках морально-психологического обеспечения деятельности. Способность создавать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в служебном коллективе расценивается как одно из условий закрепления в системе ценностей сотрудников ориентации на следование служебному долгу и добросовестное выполнение служебных обязанностей. При этом в управлении служебными коллективами в основном применяются административно-командные методы, фрагментарно применяются средства педагогической поддержки, что ограничивает потенциал руководителя в проектировании благоприятных условий среды для личностного саморазвития сотрудников в профессиональной деятельности, снижает скорость преодоления сотрудниками возникающих затруднений, не позволяет в полной мере устанавливать открытые равноправные отношения между руководителем и подчиненным.

Одной из задач проводимого исследования было выявление личностных барьеров саморазвития, под которыми понимаются осознаваемые или неосознаваемые внутренние препятствия, блокирующие обретение субъектом личностного опыта и его самодетерминированную активность в этом процессе.

Для решения данной задачи и уточнения понимания саморазвивающимися субъектами вопроса личностного саморазвития и непрерывного образования был осуществлен опрос курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, обучающихся по программам профессионального обучения, высшего образования, дополнительного профессионального образования, в том числе слушателей заочной формы обучения. Анализ результатов опроса позволяет сделать вывод о том, что наибольшее количество опрошенных не выделяют приращение личностного опыта в качестве цели взаимодействия с профессионально-образовательными средами при отождествлении личностного саморазвития с приобретением знаний, умений и навыков для решения конкретных прикладных задач в учебном процессе и профессиональной деятельности. В качестве негативного аспекта выделяется отсутствие единства требований многих субъектов организации образовательного процесса, а также отсутствие единства в определении приоритетов взаимодействия со средами. В качестве основной цели пребывания в профессионально-образовательных средах выделяется получение

образования, приобретение социальных гарантий сотрудника ОВД, материальная стабильность, освоение образования, позволяющего в будущем быть конкурентоспособным, а также социально и профессионально востребованным. Свободное творческое применение имеющегося опыта и взаимодействие со средой сдерживаются не вполне благоприятной (безопасной), напряженной атмосферой, отсутствием чувства защищенности, субординационными отношениями между субъектами, преобладающей административно-распорядительной моделью отношений между педагогическими субъектами и саморазвивающимися субъектами. Значительное количество мероприятий учебно-воспитательного процесса проводится формально, зачастую не вызывают у обучающихся чувства личностной значимости, сопричастности, расцениваются как факторы, отвлекающие от приоритетного направления деятельности. Многие испытывают недостаток возможностей самореализации, невозможность воплощать свои инициативы в творческих видах деятельности (особенно характерно для очной формы обучения). Деятельность педагогического состава носит преимущественно информационный характер, отношения между обучающимися и преподавателями, и командирами формализованы, исчерпываются организацией образовательного процесса и служебной деятельности. Имеется дефицит неформального общения с членами служебного коллектива, а также запрос на получение поддержки от опытных коллег (педагогов, командиров) в затруднительных ситуациях, а также в повседневной деятельности.

Проведенное исследование позволило определить основные личностные барьеры саморазвития, к которым относятся: *барьеры целеполагания*, связанные со сложностью осуществления личностного выбора, непониманием содержания средового контента (контекста среды и субъектов средового взаимодействия), невозможностью или неспособностью формулировать актуальные, перспективные и долгосрочные цели, видеть перспективу своего развития в избираемом виде деятельности; *барьеры смыслопоиска*, связанные с расхождением личностной позиции с позициями других субъектов среды, неадекватность самооценки своих возможностей по отношению к среде, несоответствием личностного опыта субъекта требованиям среды, несоответствием личностной активности поставленным целям; *барьеры свободного творчества*, связанные с замкнутостью субъекта, преобладанием стереотипности, предметно-деятельностной установки в деятельности, недостатками коммуникации с другими субъектами среды, неспособностью адекватно оценивать требования среды и сохранять интенсивность личностной активности, используя при-

емы нравственно-волевой саморегуляции, неспособностью действовать свободно при принятии служебного долга в качестве внутреннего ценностно-целевого регулятива.

Исследование непрерывного образования сотрудника ОВД как объекта педагогического проектирования позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Проектировочная активность педагогических субъектов в ОВД направлена на обеспечение оптимальной комбинации и содержания формальных, неформальных и информальных профессионально-образовательных сред (сред обучения, воспитания, осуществления профессиональных функций) как совокупности объективных внешних факторов (стимулов личностной активности, пространственно-временных и предметно-информационных возможностей деятельности и коммуникации, содержательных источников формирования личностной позиции), с которыми личность ОВД взаимодействует в профессионально-образовательном процессе на протяжении всей своей служебной карьеры.

2. Профессионально-личностная позиция сотрудника ОВД по отношению к служебному долгу определяет избирательность личностной активности субъекта в творческом преобразовании среды жизнедеятельности при принятии нравственной ответственности за решения, действия и результаты активности, в создании средовых условий для личностной самореализации.

3. Факторами, препятствующими личностному саморазвитию сотрудника ОВД в непрерывном образовании, являются личностные барьеры как осознаваемые или неосознаваемые внутренние препятствия, блокирующие обретение субъектом личностного опыта: сложности первичной ориентировки в связи с отсутствием единства требований и оценки (барьеры целеполагания); сложности, связанные с неадекватной возможностям личности самооценкой, консерватизмом (стереотипностью), замкнутостью (скрытностью), недоверием (отчужденностью), избеганием ответственности, стремлением к превосходству над другими (барьеры смыслопоиска); сложности, связанные с утилитарным отношением к другим субъектам, их восприятием как средства достижения своих целей, гиперрационализмом, конформизмом, безынициативностью, «выученной беспомощностью», формализмом (барьеры свободного творчества).

Глава 2. Проектирование сред саморазвития личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации средствами педагогической поддержки

*Быть самим собой – это тоже риск.
Ну а ты решишь! Ну а ты рискни!
В непростую жизнь широко шагни!*
Роберт Рождественский

Анализ современного состояния отдельных аспектов личностного саморазвития сотрудников и опыта осуществления педагогической поддержки становления личностных свойств субъектов в различных условиях среды показал, что в настоящее время особую актуальность имеют вопросы проектирования сред, обеспечивающих условия непрерывного профессионально-личностного развития специалиста. Это связано с запросом социума на укрепление партнерской модели отношений между субъектами среды; с запросом профессионального сообщества на специалиста, способного и готового к непрерывному образованию на протяжении многолетней профессиональной деятельности; с запросом личности на образование как возможность выявления и реализации возможностей среды по отношению к себе, к социальному окружению (коммуникации) и окружающему миру (деятельности), на создание условий в системе непрерывного образования и в профессии для нравственного самоопределения в атмосфере доверия, поддержки свободного выбора со стороны педагогических субъектов и референтной группы (служебного коллектива), на предоставление возможностей для личностной самореализации. Таким образом, в качестве ведущей идеи проектирования сред саморазвития личности является мысль о том, что создание таких условий возможно только при педагогической поддержке саморазвития, которая представляет собой опосредованное управление личностной ситуацией через условия среды непрерывного образования.

Раскрытию методологических основ проектирования сред саморазвития личности в непрерывном образовании посвящен материал главы.

§ 2.1. Методологические подходы к проектированию сред саморазвития личности в непрерывном образовании

При проектировании сред личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании в качестве исходной была принята идея о том, что образовательная среда (среда наращивания

личностного опыта) является продуктом проектировочной активности педагогического субъекта и соответствующей активности саморазвивающегося субъекта. Педагогический субъект, с одной стороны, реализуя в образовательной среде педагогический замысел, получает возможность личностной самореализации. С другой стороны, обеспечивая условия влияния средовых факторов на другого субъекта через содержание среды, а также социальное и пространственно-предметное окружение, создает предпосылки для другого субъекта, для накопления им предметно-практического и личностного опыта¹. Следовательно, проектирование сред непрерывного образования для педагогического субъекта является средством опосредованного управления развитием личности, когда возможности среды комплементарны потребностям другого субъекта.

Проектировочная активность, характеризующаяся направленностью на создание определенного качества среды и одновременно на познание того, чего еще нет в наличии, но может возникнуть, уже сама по себе несет многогранные возможности для реализации развивающей функции непрерывного образования. Новизна получаемого субъектом опыта при проектировании среды основывается на возможности «...получить наряду с предметным еще и педагогический результат в виде важных для жизни личностных приращений»². При этом, как уже ранее было отмечено, проектирование сред непрерывного образования как сред личностного саморазвития невозможно без ориентации на личностные предпочтения саморазвивающегося субъекта и без его личностной активности.

Таким образом, проектирование образовательных сред предполагает не только реализацию социального заказа в виде достижения нормативной модели личности, но и учет в этом процессе интересов, потребностей, целей и возможностей субъекта, на основе которых с учетом социальных и государственных требований проектируется вероятностная модель поведения и деятельности человека во всех ситуациях жизнедеятельности³, в том числе в непредвиденных и неопределенных. Опора в проектировочной деятельности на возможности и потребности личности создает условия управления средой не только для педагогического субъекта, но и для другого субъекта, проявляющего личностную активность. Происходит удвоение

¹ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

² Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. Москва: Академия, 2005. С. 5.

³ Газман О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Москва, 1995. 103 с.

влияний на среду (педагогического субъекта и другого субъекта) и амбивалентная активность среды на личностную самореализацию обоих субъектов.

Для педагогического субъекта в управлении средой принципиально важным является не столько ориентация на изменение другой личности, ее качеств и свойств, сколько на создание модели отношений, в которой реализуются ситуации ее личностного самовыражения и саморазвития. Педагогическая цель в проекте наполняется не только понятиями качеств личности, но и в терминах, описывающих тот личностный опыт, который предполагает эти качества и организацию взаимодействия субъектов, позволяющую реализовывать личностный опыт. Иными словами, целью проектирования сред непрерывного образования является совместное (педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта) пространственно-временное оформление и предметно-информационное и коммуникативное наполнение среды, обеспечивающей возможности свободного выбора для обоих субъектов и возможности свободного творчества. Такое представление об управлении средой позволяет говорить о целостности сред непрерывного образования, об избирательности личностной активности субъекта, обеспечивающих полноценность и непрерывность личностного саморазвития¹. Это свойство порождается «неизбежностью» получения субъектом по ходу участия в проектировании новой информации, освоения новых видов активности, в том числе совместной с другими, переживания личностной позиции творца, позиции субъекта, преобразующего среду, управляющего обстоятельствами².

Принимая во внимание, что в проводимом исследовании процесс личностного саморазвития как приращения личностного опыта является производным от самодетерминированной личностной активности и соответствующих средовых условий при осуществлении поддержки свободного выбора со стороны педагогического субъекта, значение имеет выбор методологических оснований проектирования сред личностного саморазвития. В качестве методологических подходов проектирования сред личностного саморазвития в разрабатываемой концепции определены антропологический подход (В. И. Слободчиков, Б. С. Бим-Бад), системный подход (Н. В. Кузьмина), деятельностный подход (П. Я. Гальперин), личностно-ориентированный подход (В. В. Сериков) и ситуационно-средовой подход (Н. В. Ходякова).

¹ Гибсон Д. Д. Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. Т. М. Сокольской; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс, 1988. 461 с.

² Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2002. 47 с.

Антропологический подход

Антропологические ориентиры образования фокусируются на отношении к человеку как целостной субстанции и не предполагают редукции к отдельным ее частям, компонентам и функциям. При реализации антропологического подхода фокус проектировочной активности смещается с создания условий для формирования совокупности знаний, умений, способностей, компетенций к созданию условий образования самого человека. Здесь речь идет «...о становлении в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека – как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими...»¹.

Антропологический подход к проектированию сред непрерывного образования требует соотнесения педагогической задачи со знаниями о природе человека, обеспечивая развитие в человеке способностей быть устойчивым, самодостаточным во всех жизненных обстоятельствах, способностей противостоять деструктивному контенту среды, а также способностей использовать возможности среды для получения социально и личностно значимого результата².

Антропологический подход как методологическое основание проектирования образовательных сред позволяет связывать все этапы становления человека в онтогенезе в единый непрерывающийся процесс, прошлый опыт, настоящее и будущее субъекта, его ретроспективу и перспективу, социальное и индивидуальное, личностное и профессиональное, материальное и духовное³. Однако эта связь – всегда выбор саморазвивающегося субъекта между тем, что имеется, и тем, что может быть. Данный вывод подтверждается мыслью о том, что человек не просто реагирует на внешние воздействия, «...а организует их, действуя в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде»⁴. Следуя обозначенной логике, антропологический подход как основание проектирования сред личностного саморазвития задает методологический ориентир неразрывной связи и созависимости субъекта и среды при пол-

¹ Слободчиков В. И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Психология обучения. 2011. № 1. С. 4–19.

² Бим-Бад Б. М. Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 52–61.

³ Коджастирова Г. М. Педагогическая антропология. Москва: Гардарики, 2005. 287 с.

⁴ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: курс лекций. Москва: УРАО, 2002. С. 156.

ной свободе самоопределения способов взаимодействия со средой и перспектив жизненного пути.

Идеи антропологического подхода в образовании¹ демонстрируют среди предельных (не выводимых ни из каких других) категорий бытия человека, наряду с *сознанием* и *деятельностью*, категорию *общность*. Указанные категории задают «...весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия. ...Все три основания взаимно полагают друг друга, здесь – все во всем; они одновременно являются и следствиями, и предпосылками друг друга...»² и определяют типологию субъектности человека: субъектность в сознании – *самосознание*, субъектность в деятельности – *самодетельность*, субъектность в общности – *самобытность*. Субъектность означает способность «...превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни»³. Общность же как пространство субъектности наполняет личностным компонентом и сознание, и деятельность.

С позиции педагогической поддержки личностного саморазвития категория общности приобретает особую значимость, т. к. среди множества характеристик жизни человека нельзя не учитывать то обстоятельство, «...что живет человек, прежде всего, в системе реально-практических, живых связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с Другими, он всегда существует и становится в сообществе и через сообщество. ...И именно здесь он обретает свой подлинный облик как личность»⁴. Природа общности указывает на то, что один человек для другого – не просто одно из условий его существования. Другой – не просто

¹ Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 3–7; Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

² Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы научно-практической конференции (Москва, 13–14 июня 2013 г.) Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. С. 15.

³ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 12.

⁴ Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы научно-практической конференции (Москва, 13–14 июня 2013 г.) Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. С. 15–17.

носитель культуры, а основание самой возможности со-бытийного развития личности. «Со-бытие – не источник информации, а канал получения и передачи информации, а также способ жизнеобеспечения, жизнестроения, жизнетворчества человека»¹.

Педагогическая поддержка как стратегия воплощения антропологического подхода в непрерывном образовании предусматривает профессионально-личностную позицию субъекта, проектирующего образовательные среды, базирующуюся на включенности субъектов в среду взаимодействия как «пересечение миров субъектов», где происходит обогащение их жизненными и культурными ценностями, обмен личностными смыслами². Продуктивность такого взаимодействия созависима от того, насколько педагогический субъект может сам открыться Другому и постигнуть личностный смысл Другого, приблизится к его мировосприятию и ценностным ориентациям, при признании за Другим права быть собой. Для этого педагогическому субъекту необходимо обладать способностью входить в ситуацию взаимодействия (в пространство между личностью и средой) и создавать условия для входа Другого в это же «пространство между ними»³, что становится возможным, когда педагогическая поддержка является характеристикой профессионально-личностной позиции и образа жизни педагогического субъекта.

Среди значимых характеристик педагогического взаимодействия при реализации антропологического подхода выделяются: *общий интерес, заинтересованность участников во взаимодействии*, что обеспечивает их вовлеченность в со-бытийное взаимодействие; *равенство, открытость и доверие*, что определяет требования по установлению между субъектами взаимодействия в статусе «на равных», эмоциональному настрою друг на друга как взаимопринятие и взаимоуважение; *позиционность отношений между субъектами*, что способствует открытому проявлению личностных позиций каждым субъектом при способности воспринимать, осмысливать и понимать позицию Другого, а также осознавать и переосмысливать собственную позицию; позиционность педагогического субъекта проявляется как своеобразное самоотречение, выражающаяся не в том, что и как он говорит и действует, а в том, как другому субъекту

¹ Мануйлов Ю. С. Язык «со-» // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 52.

² Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Педагогика «проживания»: сквозь призму со-бытийности // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество: материалы научно-практической конференции (Воронеж, 15 апреля 2020 г.). Воронеж: ВГПУ, 2020. С. 12–16.

³ Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Со-бытийность в воспитании как метод «педагогика проживания» // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28–37.

екту хочется мыслить, вести себя и действовать, каких результатов достигать и как их добиваться; *свобода, независимость и ответственность*, что обеспечивает включение нравственных регулятивов личностной активности; *амбивалентность личностных потребностей* (ориентация на предметно-деятельностный результат или на постижение смыслов Другого), что актуализирует саморегуляцию личностной активности; *рефлексия взаимодействия между субъектами*, позволяющая устанавливать устойчивые связи между ними, обобщать и сопоставлять личностные позиции, прояснять, уточнять и корректировать позиции каждого.

Реализация антропологического подхода в проектировании сред личностного саморазвития требует учета границ его применимости.

Во-первых, в силу различных причин между педагогическим субъектом и саморазвивающимся субъектом при ориентации первого на создание полноценных условий для целостного развития личности в образовательной среде не всегда удается создать со-бытийную общность, в то время как педагогическая поддержка становления личностного опыта может наиболее полно осуществляться только при установлении со-бытийных отношений между субъектами среды.

Во-вторых, рассматриваемый подход предполагает диалогическое взаимодействие субъектов среды, при этом доминирующая роль в преобразованиях сред отдается саморазвивающемуся субъекту, в то же время активность педагогического субъекта фокусируется на наиболее широкой демонстрации возможностей для личностного выбора, что в традиционных образовательных средах не является приоритетной целью.

В-третьих, взаимодействие субъектов образовательных сред часто оформляется как информационный обмен не столько вследствие преобладающих авторитарных установок, сколько в силу того, что, с одной стороны, саморазвивающийся субъект, стремясь к наиболее быстрому результату, ориентируясь на авторитет Другого, занимает пассивную роль, используя позицию исполнителя, недостаточно осмысливая, копирует способы взаимодействия со средой. С другой стороны, субъект проектирования образовательной среды, ориентируясь на наиболее быстрое достижение результата образовательного процесса, упрощает решаемые задачи, перенося центр усилий с создания условий для свободного творчества к вооружению обучающихся готовыми образцами опыта. Транслируя готовые образцы опыта, педагогический субъект тем самым и себя отграничивает от нового опыта, от Других, замыкая развитие педагогического творчества.

Системный подход

С позиции системного подхода среды непрерывного образования представляют собой упорядоченную дидактическую систему элементов и в качестве основной цели предполагают формирование у субъекта саморазвития помимо системной научной картины мира развитие способностей применять знания, умения, навыки, накопленный опыт в логически обоснованной требованиями среды деятельности и коммуникации. С позиции теории педагогических систем педагогическая система представляет собой «...множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения»¹.

Важной характеристикой системы являются установленные системообразующие связи, их стабильность, характер взаимовлияния, сила и согласованность, которые подчинены единой цели функционирования системы, чем обеспечивается ее целостность. Системный подход как методологическая основа проектирования сред саморазвития личности демонстрирует в качестве важной характеристики наряду с целостностью и устойчивой структурой свойство возникновения «...новых свойств, возникающих в результате взаимодействия элементов в рамках целого»².

Среда непрерывного образования как система основана на строгой логико-иерархической структуре планируемого педагогическим субъектом процесса усвоения научных понятий, закономерностей в конкретной области знаний, реализации причинно-следственных связей, характерных для определенной отрасли научного знания. Это продиктовано логикой и структурой, соответствующей сферы предметной деятельности, научного знания, а также вытекающей из них логикой стандартизации, нормирования и технологизации процесса и результатов освоения среды. При этом важно учитывать, что любой стандарт (образовательный, профессиональный) нужно рассматривать как инструмент, создающий возможность вариативности при предоставлении свободы: для педагогического субъекта – свободы выбора средств и методов достижения инвариантной цели вариативными средствами, для субъекта саморазвития – свободы выбора личностно значимого контекста среды (социальной,

¹ Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Москва: Народное образование, 2002. С. 11.

² Петров А. В., Кудашова Е. И. Комплексный системный подход в современном образовании // Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: избранные педагогические труды по материалам Международных научно-практических конференций. Горно-Алтайск, 2018. С. 126.

профессиональной, образовательной и т. д.), субъектов взаимодействия в среде и способов достижения лично значимой цели. Таким образом, стандарт представляет собой «...конвенциональную норму, т. е. норму достижения согласия, ...норму необходимого разнообразия, обеспечивающую гармонизацию ожиданий разных слоев общества, ожиданий государства и ожиданий самой личности...»¹ по отношению к результату взаимодействия со средой. Стандарт предполагает не некоторый усредненный необходимый уровень развития индивида для продуктивного вовлечения в социальные и профессиональные отношения, а тот максимальный уровень, какой только возможен для персонализации развития. Этот эффект достигается только через трансляцию образцов прошлого опыта, но прежде всего через вариативность средового контента, содержания деятельности, форм и способов коммуникации между субъектами в среде, поддержку разнообразия и генерирование возможностей развития личности, культуры и общества². Ключевые ценностные аксиологические установки – установки на развитие свободности, поддержку личностной неповторимости – должны оставаться в любом случае в качестве ведущей цели, константы, способы достижения которой определяются подбором средств персонализации образовательной среды, учитывающих индивидуальные траектории развития личности. Данное обстоятельство зависит от конкретной ситуации взаимодействия, от продуктивности перевода проблемной ситуации в личностную, перевода ситуации деятельности в лично развивающую. В противном случае при разработке стандартов «... где есть прокрустово ложе, все расписано что и когда ты должен делать... Мы предлагаем выращивать человека в конвейере типовых задач, тем самым обрекая его на неудачи в мире неопределенности»³.

Системный подход ориентирует субъекта проектирования на построение теоретической модели через раскрытие целостности объекта проектирования с учетом свойств и механизмов взаимодействия структурных элементов системы и обязывает рассматривать

¹ *Асмолов А. Г.* О социальном неравенстве, дискриминации и ФГОС 4.0 // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/8132/> (дата обращения: 12.05.2021).

² *Асмолов А. Г.* Нельзя превращать стандарт в «корсет». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3916011> (дата обращения: 12.05.2021); *Асмолов А. Г.* Избыточная конкретизация: нельзя превращать стандарт в «корсет» // Образовательная политика. 2019. № 1–2. С. 18–23.

³ *Асмолов А. Г.* Новые образовательные стандарты обречены // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7643/> (дата обращения: 13.05.2021).

все процессы во взаимосвязи основных ее компонентов и факторов, воздействующих на систему. Проектирование сред саморазвития на основе системного подхода требует установления между элементами системы иерархии отношений и подчиненности, определения и закрепления функционального предназначения компонентов системы; выделения системообразующих факторов, механизмов обеспечения функционирования системы и перевода ее в новое качественное состояние; разграничение сфер взаимодействия системы в окружающей среде, характера связей и отношений элементов внутри системы; разработки объективных критериев оценки результативности функционирования системы. Взаимодействие системы со средой позволяет не только демонстрировать ее возможности, но и создавать предпосылки к изменениям системы под влиянием условий среды. При этом система сохраняет за собой иницирующий характер влияния на содержание отношений между элементами системы и на процесс взаимодействия системы со средой.

К достоинствам применения системного подхода в проектировании образовательных сред относится технологизация процедур *анализа и моделирования* с целью рационализации взаимодействия элементов системы, *прогнозирования результативности* функционирования системы в целом и ее элементов, *алгоритмизация процессов взаимодействия* элементов внутри системы и системы со средой, *программирование процессов внутри системы* и результатов ее функционирования и развития¹.

В целом применение системного подхода позволяет организовать деятельность ритмично, с получением измеряемых промежуточных результатов функционирования системы, с достаточно точным планированием продуктивности и возможностью коррекции отдельных значимых факторов по ходу протекания процессов, выполнения операций, действий, алгоритмов.

Необходимо отметить, что отношения между субъектами взаимодействия в среде при реализации системного подхода хотя и программируются, однако всегда носят вероятностный характер. Это связано с тем, что включенность элементов системы в процесс и «сопротивляемость» элементов системы определяются широким спектром характеристик. К ним относятся такие как: безопасность функционирования; наличие необходимых инструментальных способностей и уровень их развития для результативного осуществле-

¹ Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.; Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Чувашский университет, 2001. 244 с.

ния определенных действий; ресурсоемкость процесса взаимодействия; перспективность и достижимость целей исходя из субъективно воспринимаемых возможностей среды и возможностей субъектов для ее освоения; наличие сдерживающих факторов, барьеров, препятствующих достижению цели; санкционирование деятельности и применение мер стимулирования; наличие факторов, обеспечивающих опору и помощь, успешность выхода субъектов из проблемных ситуаций.

Однако главными факторами продуктивности функционирования системы является согласованность целей деятельности субъектов среды, их наполненность личностным смыслом, установление доверительных диалогических отношений между субъектами, принятие внешне определяемой цели функционирования системы как лично значимой всеми субъектами.

Системный подход позволяет проектировать значимые характеристики среды, регламентировать отдельные процедуры деятельности и взаимодействия субъектов, осуществлять те или иные операции, а также определять конкретные цели. Однако отношения между субъектами совместной деятельности, прочность связей, степень доверия, личностные позиции, скорость протекания процессов становления личностного опыта на основе системного подхода регулировать и регламентировать не представляется возможным. Оценивать эмоциональные переживания субъектов, трудоемкость процессов в плане личностных энергозатрат, степень личностной самореализации при осуществлении какой-либо деятельности, степень свободы выбора в системном подходе затруднительно в связи с невозможностью формализации признаков и критериев оценок¹.

К противоречиям, возникающим в процессе применения системного подхода в проектировании сред саморазвития, можно отнести также утверждение подчиненности саморазвития личности нравственным приоритетам, в то время как системообразующими элементами образовательных сред должны быть содержание образования, процесс воспитания и педагогическая поддержка саморазвития личности². Важное значение имеет не только информационное накопление, овладение способами взаимодействия со средой,

¹ *Асмолов А. Г.* Нет ничего сложнее сопромата профессионального сознания учителей // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/8193/> (дата обращения: 13.05.2021); *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция / науч. ред. В. В. Серикова. Волгоград: Перемена, 2012. 170 с.

² *Григорьев Д. В.* Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 28–31.

опытом выполнения определенных операций, но и получение опыта творческого применения получаемых знаний, умений и навыков, опыта их вариативного применения в зависимости от складывающейся ситуации. В этом смысле наиболее важным компонентом содержания развития личности является овладение опытом свободного выбора как надпредметной способности действовать продуктивно в ситуации неопределенности, который рождается как результат переживаний в личностно-значимых ситуациях, как отражение отношения субъекта к явлениям среды¹. Указанные характеристики, составляющие эмоционально-волевую сферу личности, также не могут быть предметом проектирования в системном подходе, т. к. не могут быть оценены рационально-логическими средствами.

Аналогичное противоречие касается организации профессиональной деятельности сотрудника ОВД, цель которой определяется как обеспечение общественного порядка и общественной безопасности, а системообразующими элементами профессионально-образовательной среды являются содержание профессиональных функций (правоприменение) и процесс подготовки сотрудников к выполнению профессиональных задач. Указанные системообразующие элементы профессионально-образовательной среды могут моделироваться в рамках системного подхода, исключительно определяя внешнюю сторону функционирования элементов системы, формализуя процессы взаимодействия и способы достижения профессионально значимого результата. Содержание же отношений между субъектами регламентировать не удастся, т. к. оно определяется не требованиями должностных регламентов и организационно-распорядительных документов, а убеждениями, системой индивидуальных принципов, профессионально-личностной позицией специалиста по отношению к процессам, явлениям и субъектам среды. Личностный компонент может и должен реализовываться при проектировании образовательных сред в логике системного подхода на уровне формулирования надпредметной цели. Такой целью является подготовка квалифицированного сотрудника как совокупности развивающих влияний среды и личностной активности субъекта.

Проектирование сред саморазвития в русле системного подхода обеспечивает интеграцию влияний педагогических субъектов и личностной активности субъектов. Системный подход также способствует реализации последовательности и преемственности в содержании, в логике развертывания образовательного контента

¹ Факторович А. А. Субъектно-педагогический менеджмент качества образовательного процесса в вузе // Педагогика. 2008. № 10. С. 54–62.

(в масштабе освоения программы, в рамках учебной дисциплины, в соотношении с другими учебными дисциплинами), в определении технологий организации образовательного процесса, подборе средств контроля и оценки изменений в системе.

Сложность педагогического проектирования в логике системного подхода заключается в одновременном учете множества социальных целей образования, согласовании педагогическим субъектом профессионально-личностной позиции по отношению к внешне определяемым целям, ориентации на абстрактного субъекта саморазвития при определении содержания среды, представляющего возможности для самоопределения, самовыражения и самореализации каждого. В этих условиях проектируемая среда должна обладать вариативностью, которая позволит достигать планируемого результата без существенных изменений параметров среды, но при корректировке профессионально-личностной позиции и характера отношений между субъектами среды¹. Обозначенный подход детерминируется ориентацией на личностную позицию саморазвивающегося субъекта, но обязательно должен учитывать и позицию педагогического субъекта, а также возможные отклонения параметров среды от заранее определяемых. Содержание среды должно быть проблемным, вызывать переживания, способствующие порождению личностного отношения, пересмотру личностной позиции, смыслопоиску в отношении своего развития и достижения самостоятельно определяемых перспектив.

При проектировании образовательных сред с ориентацией на внешнюю сторону процесса (исполнительность, дисциплина и т. д.), а не на содержание коммуникации субъектов (сопереживания, соучастие и т. д.) системный подход структурирует пространство взаимодействия, формализует отношения, нивелируя инициативность субъектов при постоянной демонстрации доминирующей роли системы, педагогического субъекта, его предметной компетентности, преобладании внешнего стимулирования через санкционирование. Обозначенная модель не может быть продуктивной в проектировании сред саморазвития личности, т. к. активность субъектов определяется установленным порядком, за нарушения которого следуют санкции, что ограничивает свободу выбора и творческой активности и не способствует установлению долговременных продуктивных связей между субъектами в среде, замыкает среду, отгра-

¹ Сериков С. Г. Проектирование программы развития вуза физической культуры на основе системного подхода // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 2. С. 19–29.

ничивая ее интеграцию с другими системами. Системный подход доказывает свою результативность при организации формализованных структур (отдельных подсистем) образовательного взаимодействия, функционирование которых требует строгой иерархичности и функциональной заданности параметров, их стабилизацию на протяжении всего периода функционирования системы.

Наряду с преимуществами системный подход в проектировании образовательных сред показывает ряд ограничений. Во-первых, в системном подходе преобладающей является иерархичность и регламентация всех сторон функционирования системы, что не является оптимальным для среды личностного саморазвития, т. к. нормирует границы активности субъектов и по существу для саморазвития личности является сдерживающим фактором.

Во-вторых, системный подход в проектировании сред личностного саморазвития с доминирующим профессионально-служебным контентом, особенно основанном на нормах права, не позволяет субъектам действовать в полной мере свободно. Принятие решений в отношении событий и явлений (особенно в условиях ограничений (времени, ресурсов), в опасных и экстремальных условиях) зачастую связывается с профессионально-личностной позицией субъекта (согласно В. В. Серикову – с субъектозависимостью) и не всегда обосновывается нормами права. Строгое следование требованиям системного подхода граничит с гиперрационализмом, программирует не только процедурные вопросы и итоговый (ожидаемый) результат, но и систему оценок, пути решения проблемных вопросов, типизирует деятельность субъектов взаимодействия, что значительно сужает поле возможного творчества¹. Указанные риски использования системного подхода в проектировании сред саморазвития личности должны быть учтены в подготовке педагогических субъектов.

В-третьих, главным барьером применения системного подхода как основного средства стандартизации в профессионально-образовательных средах является наличие существенных различий в понимании субъектами целей деятельности, коммуникации и развития, а также различия в ценностно-целевых и нравственных основаниях личностной активности педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта.

¹ *Загвязинский В. И.* О методологических основаниях реформирования российского образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 7.

Указанные ограничения применения системного подхода при проектировании сред личностного саморазвития в непрерывном образовании могут сниматься корректным использованием инструментария системного подхода: при создании проектов предусматривать строгость связей элементов системы при учете вариативности отношений и влияния неупорядоченных средовых факторов; признание полисубъектности образовательных целей и вероятностного характера их достижения; принятие объективности предметного содержания среды и индивидуальных психологических особенностей (восприятия, самосознания, мышления и др.) субъектов; понимание зависимости освоения нормативно закрепленного содержания образования от системы ценностей, личностной активности субъектов, опыта целеполагания, смыслопоиска, свободного творчества; предусмотрение условий перехода системы от внешнего управления к реализации механизмов самоуправления.

Деятельностный подход

Деятельностный подход является основой разработки множества педагогических технологий, объединяющихся идеей детерминации развития личности деятельностью. В образовательном процессе акцент сделан на овладении субъектом ориентировочными основами деятельности, в непрерывном образовании – в первую очередь учебной, через которую осваиваются и все другие виды деятельности¹. Гуманизация сферы образования, направленность на развитие личности демонстрирует ограниченность такого понимания деятельностного подхода в качестве методологической основы проектирования сред саморазвития личности в непрерывном образовании. Деятельностный подход в образовании неразрывно связан с фундаментальными положениями о единстве деятельности и личности, о личности как активном субъекте деятельности и отношений с миром, о творческом потенциале личности и возможностях его реализации в деятельности, о личностном саморазвитии как самодетерминированной деятельности².

При исследовании особенностей человеческой деятельности центральным является понятие «субъект», которое характеризует инициативную активность, «...выход индивида во внешний мир и систему общественных отношений людей, а также обращение

¹ Осмоловская И. М. Методология педагогики в контексте современного научного знания // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 149–158; Осмоловская И. М. Новая дидактика или ...? // Образование и общество. 2020. № 4. С. 3–9.

² Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–202.

к материальному субстрату – к физиологическим, психофизиологическим и личностным механизмам реализации деятельности»¹.

Понятие «субъект» определяет доминирующую при деятельностном подходе личностную детерминацию активности. Потребности определяют не только побуждение к действию, они предопределяют пристрастное, избирательное отношение к содержанию среды, задают общее направление действий, являясь исходным основанием взаимодействия субъекта со средой. Образование как система упорядочивает и содержание среды, и процессы взаимодействия субъекта со средой, при этом личностные изменения зависят от вида преобладающей деятельности².

В образовательном процессе всякая деятельность (согласно П. Я. Гальперину)³ имеет *ориентировочную часть* (оценка совокупности объективных характеристик среды и условий продуктивной деятельности), *исполнительскую часть* (преобразующие действия по отношению к среде) и *контрольно-коррекционную часть* (оценка процесса, сопоставление результата деятельности с планируемым и при необходимости корректировка способов взаимодействия со средой). Взаимодействия субъекта со средой субъекта открывает новые свойства и возможности среды. Здесь проявляются и возможности субъекта при условии, если взаимодействие субъекта со средой (деятельность) является для него личностно значимой.

Проектирование сред саморазвития личности в непрерывном образовании ставит принципиальное разграничение между понятием «образовательный процесс» и «педагогическая деятельность». Если образовательный процесс и педагогическую деятельность принимать как тождественные, то характеристику активного субъекта отдают субъекту педагогической деятельности, который реализует инициативную функцию проектирования среды. Очевидно, однако, что педагогическая деятельность не может быть сведена к утилитарной функции научения и обучения как процессу управления усвоением опыта⁴, но должна быть устойчивой опорой, при которой для

¹ *Габай Т. В.* Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28.

² *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

³ Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Москва: Московский университет, 1968. 135 с.

⁴ *Смирнов С. Д.* Еще раз о соотношении понятий «деятельность» и «общение», или плюрализм VS монизм // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 9. № 1. С. 148–157.

субъекта саморазвития рождается опыт активного инициирования деятельности. Образовательный процесс, являясь предметом педагогической деятельности¹, выступает как совокупность позитивно направленных личностных преобразований в условиях, специально созданных в результате педагогической деятельности педагогическими средствами. Содержанием педагогической деятельности являются средовые источники, а также способы и средства проектирования условий для продуктивного протекания образовательного процесса², а содержанием образовательного процесса является присвоение личностью нового опыта, наделенного смыслом, изменяющим личность³.

Говоря о деятельности как об активности субъекта, необходимо отметить, что ее детерминантой даже при наличии сильных средовых стимулов всегда выступает совокупность интересов, потребностей, целей и возможностей субъекта. Характер взаимодействия субъекта со средой не может быть объяснен активностью внешнего мира и пассивностью личности, он «...обнаруживается в преломлении внешних причин через внутренние условия, при учете того, что последние, в свою очередь, сформировались под влиянием предшествующих внешних влияний»⁴. Речь идет о «полноценном субъекте» (по терминологии Т. В. Габай)⁵, который не только знает об объективных условиях деятельности, но и имеет опыт ее выполнения и достаточно полное понимание желаемого результата, а также определенную личностную позицию и личностный смысл в отношении деятельности.

Таким образом, в проектировании образовательных сред деятельность педагогического субъекта представляет собой активность по проектированию среды и корректировке средовых условий, а деятельность субъекта саморазвития представляет собой смыслопоисковую активность. Педагогический субъект и субъект саморазвития становятся равноправными субъектами при наличии единой цели и общего смыслового пространства обоих субъектов. Деятель-

¹ Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования // Педагогика. 2008. № 3. С. 60–66.

² Щедровицкий П. Г. Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 1. С. 18–24.

³ Зинченко В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 17–30.

⁴ Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Динамический подход к исследованию психологии личности // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1 (5). С. 8.

⁵ Габай Т. В. Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28–37.

ность не сама по себе становится проявлением и условием позитивных изменений в структуре личности, а только в случае осознания, свободного принятия деятельности как цели и самостоятельного выбора способов преобразования среды. Возникает противоречивая ситуация. С одной стороны, в социуме имеется запрос на педагогического субъекта как творческого, способного создавать условия для самораскрытия талантов, одаренностей, с другой стороны, условия «конвейерной педагогики» (по терминологии В. И. Загвязинского)¹ требуют от педагогического субъекта строгого исполнителя стандартов, указаний, инструкций и предписаний. Необходимо отметить, что педагогический субъект никогда не будет выступать лишь «...в качестве исполнителя некоторой абстрактной нормы»², он всегда является ее интерпретатором. Субъект педагогической деятельности в своей повседневной работе внешне определяемые требования (императивные установки) оценивает и трансформирует в задачи собственной деятельности, а затем – в задачи деятельности других субъектов³.

Целевой ориентир деятельности может быть определен субъектом самостоятельно при оценке возможностей среды для удовлетворения интеллектуальных потребностей, карьерных притязаний и т. д., при оценке своих возможностей (прежде всего, функциональных, предметных, инструментальных) в достижении желаемого результата, при оценке своей личностной позиции по отношению к процессу достижения результата, по отношению к субъектам совместной деятельности (референтная группа), при оценке рисков оказаться в затруднительной ситуации (ситуация принятия ответственности) и оценке способности самостоятельно преодолеть такую ситуацию, при оценке возможностей субъектов взаимодействия с позиции получения своевременной помощи (поддержки) в проблемной ситуации. Цель деятельности может определяться личностью и при опосредованной помощи педагогического субъекта. Деятельность педагогического субъекта в этом случае направлена на демонстрацию перспектив для саморазвивающегося субъекта в достижении предметного результата, а также результата в отношении личностного развития (получение опыта выбора, опыта поста-

¹ *Загвязинский В. И.* О методологических основаниях реформирования российского образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 7.

² *Бермус А. Г.* Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. С. 175.

³ *Иванов В. Г., Гурье Л. И., Зерминов А.* Педагогическая деятельность: проблемы, сложности // Высшее образование в России. 1997. № 4. С. 44.

новки целей, опыта ориентации в среде, опыта отношений в коллективе, опыта действий в условиях ограничений и т. д.), открытия возможностей среды и оказания поддержки при совершении субъектом свободного выбора. Дальнейшая деятельность педагогических субъектов решает задачи создания условий для деятельности, прежде всего условий становления личностного опыта: создание безопасных условий (с психологической точки зрения) для всех участников взаимодействия, ориентировка в ситуации (оценка с позиции полноты и достоверности сведений о ситуации), постановка ближайших и перспективных целей деятельности, наполнение ее источниками смыслопоисковой активности, подбор средств для освоения и преобразования среды, выбор вариантов действий, прогноз результативности, инициативное творческое взаимодействие со средой и ее преобразование.

Поскольку одной из детерминант личностного саморазвития наряду с самодетерминацией является среда (доминирующий средовой контекст), представляется важным отметить отличительные признаки учебной и профессиональной деятельности. Учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности педагогического субъекта – личностные функции обучающегося, предметом профессиональной деятельности – общественные отношения; содержание обучения транслируется многоканально, раскрываясь во множестве внешне не связанных между собой учебных дисциплин, а в профессиональной деятельности имеющийся опыт реализуется системно; обучающийся занимает «ответную» позицию, проявляет ответную активность на педагогические воздействия, тогда как в профессии требуется упреждающая активность, инициатива; учебная деятельность характеризуется отсрочкой (иногда значительной) осуществления профессиональных функций (в будущем) на основе заблаговременного получения (в настоящем) ориентирующей информации в качестве знаний, умений, навыков и компетенций, тогда как профессиональная деятельность предполагает «здесь-и-сейчас» последовательное выполнение операций и преобразование профессиональной среды на основе имеющегося изменяющегося ориентирующего контекста и поиска (выработки) средств решения профессиональной задачи; обучающийся получает учебную информацию в статичном виде, при выполнении профессиональных функций она используется динамично во времени и пространстве с учетом требований профессии и стремительно меняющейся ситуации деятельности; в учебном процессе обучающийся,

как правило, сотрудничает с другими обучающимися в процессе освоения образовательного контекста эпизодически, в то время как профессиональная деятельность предполагает широкое включение специалиста в разнообразное социальное взаимодействие, осуществление профессиональных функций в коллективе.

Указанные отличительные признаки учебной и профессиональной деятельности актуализируют роль педагогического субъекта в проектировании среды личностного саморазвития независимо от ее содержания, хотя надо отметить, что участие педагогического субъекта в организации процесса усвоения учебного материала с развитием обучающегося, его социализацией все более становится опосредованным. Роль обучающегося постепенно приобретает субъектный, самостоятельный характер, выражающийся в самостоятельной ориентировке и в творческом преобразовании образовательной среды. Однако сопровождающая роль педагогического субъекта как носителя ориентирующей основы деятельности по-прежнему важна, т. е. в ситуациях затруднений наличие или отсутствие поддержки извне в совершении свободного выбора зачастую является определяющей результативности деятельности. В организованном образовательном процессе педагогически целесообразное взаимодействие позволяет при должной подготовке педагогического субъекта обеспечивать поддержку становления личностных функций субъекта саморазвития.

Для системы профессиональной деятельности подобный подход как основа проектирования среды непрерывного образования также актуален. Несмотря на то, что сотрудники, имеющие соответствующее образование, формально готовы к выполнению профессиональных функций и имеют необходимый опыт целеполагания и выбора способов преобразования профессиональной среды, нуждаются в сопровождающей, поддерживающей помощи со стороны более опытного специалиста в определении ориентировочной основы деятельности.

Вывод о необходимости поддерживающей помощи вытекает из таких характеристик деятельности (в деятельностном подходе П. Я. Гальперина) как прочность и самостоятельность¹. Самостоятельность продуктивного выполнения действия основывается на прочности, т. е. на закреплении способности воспроизведения соответствующего действия в течение продолжительного времени².

¹ *Габай Т. В.* Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28–37.

² *Талызина Н. Ф.* Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 17–30.

Самостоятельность понимается как способность или стремление воспроизводить в будущем действия без побуждения извне и посторонней помощи или улучшать способ выполнения действия, исходя из личностных потребностей в отношении цели действия (скорость, точность, концентрация активности и т. д.). Самостоятельность деятельности позволяет устранить разрыв между предметно-содержательной и мотивационной детерминацией деятельности. Однако переход от внешне детерминированной деятельности к самостоятельной без поддержки извне является затруднительным. Поддержка самостоятельности действия включает в себя еще не достигнутую цель деятельности и еще не полученный, но ожидаемый (возможный) результат и направлена на конечный акт удовлетворения исходной потребности деятельности¹.

Поддержка самостоятельности со стороны педагогического субъекта или другого значимого субъекта соотносится с понятием «подкрепление», но не является ему тождественной. Поддержка является системным свойством активности педагогического субъекта, ориентирована не только на получение планируемого результата, но и на создание определенного качества среды для его достижения. Поддержка связывает прогнозируемый результат с исходной потребностью, с предметной деятельностью по освоению среды, а также с соответствующими психическими функциями², т. е. со становлением личностного опыта по отношению к данному виду деятельности и к условиям ее осуществления. Поддержка как подкрепление может быть завершающая или опережающая, т. е. фиксировать состоявшийся результат деятельности или авансировать деятельность. Такая поддержка отражает прежде всего предметную, инструментальную деятельность. Поддержка становления личностных функций не выражает напрямую направленность на материальный «вещный» результат, а включает в себя оценку достигнутого как расширение личностного опыта при самостоятельном инициативном выполнении определенных, в том числе материальных, действий, который одновременно становится условием дальнейших достижений.

Таким образом, педагогическая поддержка становится не только видом деятельности педагогического субъекта, но и особой частью процесса приобретения (открытия) нового личностного опыта, когда

¹ *Данилова Н. Н., Крылова А. Л.* Физиология высшей нервной деятельности. Москва: Учебная литература, 1997. 428 с.

² *Колесов Д. В.* Уровни, виды и модальность подкрепления // Развитие личности. 2002. № 2. С. 13–20; *Шишкина А. И.* Подкрепление как условие обеспечения самостоятельности выполнения усвоенных действий // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 51–53.

личностный опыт субъекта саморазвития становится эффектом деятельности педагогического субъекта. В этом случае субъект саморазвития ожидает и стремится получить поддержку не только в ситуации затруднения (прогноза затруднения), но и в ситуации успеха (ситуации ожидания успеха), успеха в достижении не только результата и продукта деятельности, но прежде всего при открытии для себя своих личностных особенностей, в процессе реализации личностных функций в предметной деятельности, в диалоге с Другими¹.

Анализ различных подходов к организации образовательного процесса с опорой на деятельностный подход как методологическое основание определения содержания и форм взаимодействия субъектов в совместной деятельности позволил сформулировать основные преимущества данного подхода к проектированию среды личностного саморазвития.

Применение деятельностного подхода позволяет раскрывать в деятельности индивидуальные возможности человека, персонифицировать деятельность индивида, предъявлять возможности среды для личностного самораскрытия, удовлетворения в деятельности индивидуальных потребностей. Деятельность является условием и средством развития человека, обеспечивая получение в преобладающем виде активности значимого продукта: в учебном процессе – новых знаний, умений, навыков, компетенций, личностного опыта; в профессиональной деятельности – результативное выполнение профессиональных функций на основе личностной позиции, имеющегося потенциала (знаниевого, операционального, личностного) и получаемого личностного опыта при взаимодействии со средой жизнедеятельности. Предметность учебной деятельности позволяет формировать актуальную и перспективную ориентировочную основу деятельности (учебной, профессиональной), а также основу личностного саморазвития в непрерывном образовании. Это происходит, с одной стороны, за счет установления границ активности личности в среде, с другой стороны, за счет исследования и расширения границ своей активности, опробования своих возможностей в среде, выхода в пространство нового, в среду перспективного развития. Наполнение среды жизнедеятельности образовательным контентом и различными видами деятельности позволяет обеспечивать непрерывность движения личности к новому и обеспечивать проверку имеющегося потенциала предметной деятельностью

¹ Смирнов С. Д. Еще раз о соотношении понятий «деятельность» и «общение», или плюрализм VS монизм // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 9. № 1. С. 148–157.

и деятельностью по проверке внешних опор (поддержки со стороны Другого) и внутренних опор (ценностных, смысловых), фиксировать недостающий опыт как перспективу развития, сопоставлять личностные позиции субъектов взаимодействия в деятельности. При этом личностное саморазвитие как деятельность для субъекта направлено на исследование себя, самопроверку, самовыражение, самоизменение и самореализацию, в результате чего происходят изменения в структуре личности, что позволяет достигать высокой продуктивности в предметной области, а также во взаимодействии с другими субъектами.

В деятельности определяется характер активной двусторонней направленности субъектов в организации образовательного процесса как среды личностного саморазвития. В проектируемой среде инициативная активность педагогического субъекта выражается не только в выборе приемов и способов организации деятельности субъекта саморазвития в строгом следовании инструкциям и предписаниям, точном соблюдении установленных правил, но в большей степени в предоставлении опоры для поисковой исследовательской активности субъекта саморазвития, определении педагогически целесообразного взаимодействия, осуществлении поддерживающей помощи субъекту саморазвития в самоопределении, в преобразовании проблемных ситуаций в образовательные через коррекцию значимых параметров среды.

Инициативная активность субъекта саморазвития представляется не только как продуктивное выполнение действий и операций в среде, но в первую очередь как понимание и осознание себя в среде. Субъектность проявляется в адекватной оценке своих возможностей, оценке возможностей среды для удовлетворения личностных потребностей, постановке целей, понимании значений, определении смыслов, диалоге с другими субъектами.

Деятельностный подход как методологическая основа проектирования среды личностного саморазвития субъектов в непрерывном образовании, наряду с достоинствами, имеет и ряд ограничений. Во-первых, ограничения связаны с организацией деятельности как отдельных действий и операций, когда процесс осуществления функций не является целостным, перспективным, достаточно осознанным для становления личностных функций, т. е. когда деятельность не имеет перспективности и личностного смысла для деятеля. В организации образовательного процесса при его отождествлении с педагогической деятельностью активность субъектов взаимодействия стандартизирована учебным материалом и учебными заданиями, обучающиеся получают опыт выполнения различных видов

предметной деятельности и выполнения заданий в замкнутых учебных ситуациях, тогда как приоритет должен отдаваться различным видам личностного опыта при выполнении действий в открытых ситуациях, в ситуациях поиска нового. Учебная ситуация становится ситуацией развития для личности только при наличии внутренних опор в виде личностного смысла и собственной цели, которые обретаются личностью при наличии опор внешних в виде поддержки со стороны значимого Другого.

Во-вторых, в профессиональной деятельности взаимодействие субъектов, с одной стороны, задается социальными ролями, стандартизируется требованиями профессиональной среды и имеет своей целью предметный результат профессиональной деятельности, с другой стороны, отношения между субъектами взаимодействия выходят за рамки регламентации и определяются личностными позициями субъектов, что исключает прямое управленческое влияние на становление личностных функций специалистов и создание «лабораторных условий» для получения личностного опыта. Деятельностный подход со стороны педагогического субъекта предполагает активность субъект-объектного типа (при активной инициативе педагогического субъекта), в то время как активность педагогического субъекта должна подкреплять инициативную активность субъекта саморазвития.

В-третьих, педагогическая поддержка как компонент деятельности по проектированию среды личностного саморазвития в системе непрерывного образования определяет цель и активность педагогического субъекта. Эффектом продуктивности осуществления педагогической поддержки в деятельности педагогического субъекта является установление равноправных заинтересованных отношений, которые способствуют трансформации ситуаций предметной деятельности (образовательных и профессиональных) в ситуации становления личностного опыта. Однако для субъекта саморазвития процесс личностных самоизменений не определяется как процесс целенаправленных трансформаций. Целью субъекта личностного саморазвития является включение в разнообразные отношения, в том числе в разнообразные виды предметной деятельности, признание его самоценности значимыми Другими, членами референтной группы, получение объективных данных о результатах учебной и профессиональной деятельности. Становление личностных функций протекает в ходе взаимодействий (непосредственного и опосредованного) с другими субъектами, а также в ходе осознанного освоения среды и преобразования среды жизнедеятельности, в том числе в ходе выполнения предметных видов деятельности.

В этом случае ситуация деятельности (учебная и профессиональная) становится ситуацией получения личностного опыта – ситуацией личностного саморазвития.

Личностно-ориентированный подход

Личностно-ориентированный подход в проектировании сред личностного саморазвития предполагает ориентацию педагогического субъекта прежде всего на возможности и предпочтения саморазвивающегося субъекта и на создание таких условий, при которых саморазвивающийся субъект обретает опыт быть личностью. Другими словами, самоцелью личностно-ориентированного проектирования является не только определение содержания образования и создание условий для его освоения, не только продуктивность передачи-получения знаний и развития предметного опыта, но в первую очередь создание условий, актуализирующих потребность личностной самореализации, способствующих приращению личностного опыта, активизирующих личностные функции. К личностным функциям в личностно-ориентированном подходе относятся такие как функция выбора (ориентира, оценки, решения и др.) и обоснования этого выбора; функция накопления и ревизии личностных смыслов; функция принятия ответственности за принимаемые решения и результаты деятельности. Личностный опыт при этом не может быть включен в содержание какой-либо деятельности, но может быть извлечен и присвоен субъектом при выполнении функций и операций в каком-либо виде деятельности. Для личностно-ориентированного подхода характерно обеспечение условий, при которых человек на основе предлагаемых моделей, норм и требований вырабатывает свою собственную нравственно обоснованную личностную позицию, которая представляет собой устойчивую систему отношений, выработанную систему индивидуальных принципов и правил поведения¹, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого, индивидуальным смыслом².

Личностная позиция определяет степень личностной активности во взаимодействии со средой и позволяет, не отклоняясь от нравственных норм и индивидуальной системы ценностей, принципов и правил, избегая внутреннего конфликта, достигать необходимого (личностью принятого в качестве цели) результата в любых усло-

¹ *Сенько Ю. В.* Образование в гуманитарной перспективе: монография. Барнаул: АлтГУ, 2011. 367 с.

² *Сериков В. В.* Личностная и компетентностная стратегии урока // Учебный год. 2020. № 1 (59). С. 23–27.

виях обстановки. Процесс выработки личностной позиции составляет суть личностной активности по непрерывному согласованию требований среды и своих притязаний. Это способность видеть нравственную коллизию, искать и находить компромисс, проявлять волю, осуществлять непрерывный поиск, обоснование и ревизию смысла жизни и деятельности – это субъективные переживания объективно имеющихся противоречий, возникающих «между внешней нормативностью и собственным жизнетворчеством»¹. Однако не сама по себе система индивидуальных ценностей и выработанных личностью правил поведения имеет значение. Значение имеет потребность быть личностью, способность индивида сохранять стабильность функционирования как личности, т. е. сохранять в устойчивом состоянии жизненные цели, ценности, принципы, морально-нравственные ориентиры. Это способность личности в условиях стремительно и разнопланово меняющейся социальной действительности действовать, проявлять гибкость, уточняя (изменяя или отстаивая) свою личностную позицию².

В связи с изложенным необходимо отметить, что личностно-ориентированный подход предполагает избрание в качестве цели проектировочной активности педагогического субъекта *обеспечение целостной ориентировки* другого субъекта среды с позиции его интересов (раскрытие всего многообразия возможностей для построения личностью индивидуальной траектории развития, для его свободного самоопределения, самовыражения и самоутверждения), а также *отказ от функционально-исполнительской установки* в понятиях «подготовки» и «готовности» к определенным операциям, действиям, видам деятельности.

Содержание образовательных сред в личностно-ориентированном подходе характеризуется *открытостью*, предполагающей принципиальную неограниченность средового контента, связь с жизнью, толерантность отношений между субъектами, отказ от доминирующей ориентации на выполнение требований стандартов, принятие в качестве ведущей идеи создания условий для саморазвития.

Процессуальная сторона организации личностно-ориентированного взаимодействия при проектировании образовательных сред предполагает *нравственную направленность* ситуаций, требующих проявления нравственно-волевых качеств (реализация

¹ Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 271 с.

² Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 8.

в межличностных отношениях, являющихся как «средством тренировки» личностных функций, так и индикатором нравственной зрелости), а также *диалогичность взаимодействия* между субъектами среды, определяющую основную форму смыслопоисковой активности личности, востребующую коммуникативные способности.

Личностно-ориентированный подход к проектированию образовательных сред предполагает своеобразное самоконструирование субъектом самого себя (своих способностей, качеств, опыта), активизацию личностных функций, которые индивиду позволяют в полной мере раскрываться как личности – быть избирательным, способным к рефлексии, смыслопоиску, принимать ответственность на себя и действовать свободно и ответственно, творчески решать возникающие задачи в избранном виде деятельности, обеспечивая в полном смысле персонификацию своего жизненного пути¹. Развитие указанных функций возможно только в ситуациях жизнедеятельности, когда востребуется именно потребность и способность субъекта к их проявлению. Другими словами, педагогический субъект в организации средового взаимодействия должен быть нацелен на создание условий, когда у саморазвивающегося субъекта появляется потребность и возможность совершать свободный выбор, нести за него ответственность и принимать обязательства за осуществление сделанного выбора. Таким образом, для личностно-ориентированного подхода центральным звеном, обеспечивающим согласованность социально-обусловленных требований к содержанию образования и выбора способа организации взаимодействия другого субъекта со средой, является личностно-развивающая ситуация.

Ситуация в широком смысле представляет собой совокупность всех условий (внешних и внутренних, объективных и субъективных), детерминирующих активность личности в среде. Личностно-развивающая ситуация выступает как фрагмент взаимодействия субъекта со средой, но становится не просто явлением или фактом в череде его жизненных событий, а основным средством обеспечения личностной ориентации среды и местом концентрации средовых условий и личностных факторов организации образовательного взаимодействия педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта. Средовые условия для саморазвивающегося субъекта объективны в силу того, что являются продуктом проектировочной активности педагогического субъекта, т. е. проект как замысел соз-

¹ Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 291 с.

дается еще до того, как саморазвивающийся субъект оказывается погруженным в ситуацию. Личностные факторы полностью зависят от личности, а значит, и исход ситуации полностью зависит от личности. Ситуация как совокупность условий важна для изменения личности, однако эти изменения всегда вероятны¹. Ситуация при реализации личностно-ориентированного подхода выступает как особый педагогический механизм предъявления субъекту условий среды, востребующих от него способности отказаться от привычной модели поведения и выработать иную, что сопровождается осмыслением, оценкой и переосмыслением своих возможностей, желаний, предпочтений и условий для самореализации в сложившейся ситуации. Но это не значит, что саморазвивающийся субъект полностью зависит от условий ситуации, напротив, быть личностью значит быть от нее независимым. Ситуация задает для субъекта ориентировочную основу, это своеобразный вызов к активным действиям. Активность здесь отражает не столько активные действия, сколько проверку своей личностной позиции, ее ревизию, переосмысление, принятие для себя нового, аргументированное отстаивание и утверждение своих интересов.

Что является особенно важным, личностно-развивающая ситуация отражает личностный аспект взаимодействия субъектов не только собственно в образовательном процессе, но и во всех других ситуациях жизнедеятельности, когда для субъекта возникает необходимость осуществления нравственного выбора, самостоятельной постановки цели деятельности; реализации роли соавтора, а не только исполнителя; преодоления препятствия, требующего проявления воли и переживания радости собственного открытия; самоанализа и самооценки; отказа от своих прежних убеждений и принятия новых ценностей; осознания своей собственной значимости для других людей и ответственности за явления природной и социальной действительности. Поскольку выбор всегда за субъектом, ситуация интегрирует указанные условия и факторы, создавая пространство для развития личности. В качестве структурных элементов личностно-ориентированной ситуации выделяются: *педагогический субъект* – носитель личностного опыта как специфического содержания образования; *саморазвивающийся субъект* – субъект, имеющий дефицит соответствующего опыта и личностную потребность в восполнении указанного дефицита; *средовые условия* – личностно значимая жизнедеятельность, востребующая

¹ Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 24–33.

соответствующие личностные функции субъекта; *процессуальные характеристики ситуации* – взаимоотношения между педагогическим субъектом и саморазвивающимся субъектом, выполнение определенных ролей, обмен мнениями, отстаивание своей позиции, нахождение компромисса и т. д. Представленная структура демонстрирует, что личностно-развивающая ситуация является не только проектом педагогического субъекта, но и другого субъекта, а следовательно, имеет развивающий потенциал в отношении всех авторов ситуации.

К принципам проектной деятельности в методологии личностно-ориентированного подхода относятся¹: *принцип субъектности* (ситуация, включая ее содержание и форму, является предметом принятия, конструирования, соучастия как педагогического субъекта, так и саморазвивающегося субъекта); *принцип приоритета личностного смысла* над функциональным знанием (представление о смысле личностного саморазвития по сравнению с содержательно-процессуальными аспектами деятельности); *принцип событийности* (личностно-развивающий процесс выстраивается как последовательность событий, своего рода структурных единиц личностно-индивидуального развития); *принцип поддержки* (побуждение к иницированию собственной активности, к рефлексии способов и результатов деятельности); *принцип «живого знания»* (приоритетное внимание к самостоятельно полученным выводам, открытию личностного смысла, выработке личностной позиции); *принцип востребованности и проявления личностной позиции* (преднамеренное включение в проектируемые ситуации действий, требующих выбора, самооценки, рефлексии, саморегуляции, ответственности, проявления свободы и творчества); *принцип межсубъектного взаимодействия* (обеспечение взаимного доверия, открытости, взаимного интереса, заинтересованности в личностном утверждении субъекта взаимодействия).

Реализация личностно-ориентированного подхода в проектировании сред личностного саморазвития требует учета границ его применимости.

Во-первых, необходима подготовка педагогического субъекта к реализации проектировочной функции с ориентацией не на предметно-практический результат, а на создание условий, при которых актуализируется потребность саморазвивающегося субъекта быть личностью.

¹ Сериков В. В. Личностная и компетентностная стратегии урока // Учебный год. 2020. № 1 (59). С. 26.

Во-вторых, личностно-ориентированное взаимодействие предполагает отказ от установки на развитие в пользу установки на создание условий для саморазвития – от доминирующей роли педагогического субъекта в определении целей, содержания и форм взаимодействия субъектов образовательных сред к опоре на инициативную активность другого субъекта.

В-третьих, выбор педагогических средств при реализации личностно-ориентированного подхода обусловлен отказом от технологизации и алгоритмизации деятельности педагогического субъекта в понимании выбора рационального пути достижения необходимого результата в пользу определения инвариантных ориентиров педагогической активности, в качестве которых выступает ориентировка предлагаемого опыта и деятельности на личность, согласование этого опыта и деятельности с устремлениями личности, создание условий для принятия нового как личностно значимого. Указанный подход позволяет педагогическому субъекту подбирать наиболее целесообразные средства педагогического взаимодействия, исходя из развития ситуации, своей профессионально-личностной позиции и личностных потребностей другого субъекта. В качестве обозначенных ориентиров (инвариантных целей) педагогической активности выступает создание условий, когда саморазвивающийся субъект самоопределяется и заявляет о своей позиции, самостоятельно определяет дефициты личностного опыта, согласовывает свои цели с целями других субъектов, при необходимости отстаивая свою позицию, видит коллизии и нравственную неоднозначность явлений современного мира, ориентируется и принимает на себя выполнение различных социальных ролей, во взаимодействии с другими дополняет их личностные смыслы, видит сферы неопределенности и возможность проявлять инициативу, проявляя нравственную волю.

Ситуационно-средовой подход

Ситуационно-средовой подход к проектированию образовательных сред выступает как технологическая основа реализации личностно-ориентированной методологии по управлению развитием личности через эволюционирующую ситуацию взаимодействия средовых и личностных факторов¹. Для ситуационно-средового подхода в качестве системообразующего понятия выступает субъектная позиция личности², которая представляет собой «...взаи-

¹ *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.

² *Бородавко Л. Т.* Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 46 с.

мосвязанное единство рефлексивных моделей личностной картины мира (субъективный образ объективной среды) и Я-концепции (субъективный образ Я)»¹. Личность при этом определяется как субъект жизнедеятельности, обладающий внутренней позицией по отношению к окружающему миру и к самому себе и характеризуется способностью реализовать эту позицию в творческом преобразовании своего окружения и саморазвитии². Сказанное подтверждает мысль о том, что активность личности в среде обуславливается не только направленностью на решение утилитарных задач, на удовлетворение жизненных потребностей и получение информации. Средовые источники, стимулы и возможности детерминируют личностную активность в целеполагании, поиске и нахождении личностного смысла, свободном творчестве при взаимодействии со средой. Учитывая, что среда оказывает влияние на активность личности посредством предъявления принятых в ней стандартов, норм, правил и традиций, предлагаемых социальных ролей, средств деятельности, тем не менее нельзя говорить, что именно среда является ключевым фактором развития личности. Развитие личности представляет собой непрерывную творческую перестройку внутренней позиции человека в его взаимодействии со средой, т. е. уточнение и корректировку, наращивание и усложнение личностного опыта, соотнесение и согласование представлений о среде жизнедеятельности и самом себе, включение нравственно-волевых регулятивов активности. Из сказанного следует, что попытки организовать процесс развития личности с использованием доминирующих внешних (средовых) влияний не достигают желаемого результата. Глубинных личностных преобразований, являющихся следствием влияния только средовых условий, добиться невозможно. Если и возникают личностные трансформации в ситуациях преобладающей активности среды, то связаны они отнюдь не с влияниями среды, а с отношением субъекта к таким влияниям. Применение механизмов положительного или отрицательного подкрепления в создании условий для развития личности не только не способствует этому процессу, но и активизирует отчуждение личности от среды, от деятельности, других субъектов. Позитивные изменения в данном случае являются следствием утверждения личностной позиции и проявления личностных функций, когда личностное развитие происходит не «бла-

¹ Педагогические подходы к развитию личности сотрудника органов внутренних дел / Н. В. Ходякова, Н. В. Сердюк, И. С. Скляренко и др. Москва: Проспект, 2021. С. 78.

² Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография. Волгоград: Перемена, 2012. 169 с.

годаря», а «вопреки»¹. Управление развитием личности, основанное на механизмах сотрудничества, поддержки, свободного самовыражения и самореализации, напротив, в наибольшей степени соответствует природе и закономерностям развития личности, когда взаимодействие субъектов со средой становится «...пространством становления подлинно личностного способа жизни человека»². В связи с изложенным необходимо отметить, что для ситуационно-средового подхода характерным является понимание среды личностного развития как совокупности условий, обеспечивающих для субъектов защищенность от неблагоприятных средовых условий, наличие содержательных источников расширения и усложнения личностного опыта, возможностей самовыражения (предъявления и апробации личностной позиции) в деятельности и коммуникации, а также стимулов личностной активности. Условия среды, имея пространственно-временные, предметно-информационные и коммуникативные характеристики, тесно связаны с мотивационно-потребностной, чувственной, эмоционально-волевой сферами, в связи с чем способны оказывать стимулирующее к изменениям влияние на личность. Следовательно, проектировочная активность педагогического субъекта должна быть сфокусирована на создании соответствующих средовых условий³, без реализации которых не удастся создать необходимого качества среду для развития личности (наращивания личностного опыта). К ним относятся:

- отказ педагогического субъекта от профессионально-личностной позиции информатора, транслятора, контролера и принятие позиции помощника, опоры самоопределения при предоставлении многообразия для личности средовых возможностей;
- формирование обстановки взаимного доверия, свободы самовыражения;
- позитивная эмоциогенность взаимодействия субъекта со средой и с другими субъектами;
- обеспечение единства (комплементарности) источников, возможностей и стимулов среды и соответствующих им личностных факторов – сочетание мотивов достижения и потребности самоизменения;

¹ *Сердюк Н. В.* Теоретические основы развития герменевтического подхода в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 43 с.

² *Слободчиков В. И.* Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Психология обучения. 2011. № 1. С. 4–19.

³ *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник. 3-е изд., пересмотр. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.

- организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающего свободу выбора: для педагогического субъекта – содержания, форм и методов предъявления средового контекста; для саморазвивающегося субъекта – личностно значимого содержания среды, способа ее освоения и самовыражения;
- обеспечение условий для рефлексивного процесса в ситуации средового взаимодействия;
- предоставление возможностей свободного творчества, экспериментирования со средой.

Не вызывает сомнений тезис о том, что среда может быть активной или пассивной¹, стимулировать личностные проявления человека или допускать преобразующую активность личности по отношению к средовым условиям. Диалектика взаимодействия субъекта со средой отражает *адаптивную стратегию* личности, свойственную доминирующей роли среды по отношению к субъекту, или *инициативную стратегию личности*, характерную для преобладающей роли субъекта по отношению к среде. Следовательно, развитие личности связывается с изменениями личностной активности и переходом от позиции адаптирующегося субъекта к позиции преобразующего субъекта. Характеризуя среду как совокупность источников, возможностей и стимулов для развития личности, необходимо отметить ее способность содействовать или противодействовать личностной активности, усиливать ее или сдерживать. Однако в данном случае следует отметить, что свойства активности принадлежат и субъекту, который по своей инициативе, проявляя свободную волю и свободный выбор, может ослаблять или усиливать средовые влияния, ускорять или замедлять средовые процессы, стабилизировать или трансформировать средовой контекст. Очевидно и то, что указанные свойства среды и характеристики субъекта не могут быть проявлены вне контакта среды и субъекта – вне ситуации взаимодействия субъекта и среды. В ситуационно-средовом подходе в качестве структурно-функциональной единицы взаимодействия субъекта и среды принята *ситуация личностного развития*, которая представляет собой взаимодействие субъекта со средой, в котором личность проявляет критичность и избирательность по отношению к условиям среды, сопоставляет результаты первичной оценки средовых условий с уже имеющейся у нее личностной позицией, уточняет ее (корректирует при необходимости), далее предъявляет ее в деятельности и коммуникации, тем самым оказывая преобразую-

¹ Педагогические подходы к развитию личности сотрудника органов внутренних дел / Н. В. Ходякова, Н. В. Сердюк, И. С. Скляренко и др. Москва: Проспект, 2021. С. 78.

щее влияние на среду, обеспечивая приращение личностного опыта и развитие личностных функций¹. Изложенное позволяет сделать закономерный вывод о том, что только через конструирование педагогически целесообразных ситуаций развития личности для педагогического субъекта появляется возможность влиять на другую личность. Подбирая уникальную комбинацию средовых условий в конкретной ситуации, возможно управление развитием личности, обеспечивая не пассивное приспособление к среде, а сознательный, последовательный активный переход субъекта от ее созерцания к включению во взаимодействие и далее к ее творческому преобразованию². Следуя данной логике, ситуационно-средовой подход предусматривает последовательное прохождение стадий изменения взаимодействия субъекта со средой, включающих соответствующие этапы. Стадия *самоопределения* предусматривает последовательное прохождение *этапа адаптации и когнитивной ориентировки* субъекта в среде и *этапа предметно-деятельностной ориентировки* субъекта в среде. Стадия *свободного творчества* предусматривает последовательное прохождение *этапа ценностно-смысловой ориентировки* субъекта в среде и *этапа целостной ориентировки* субъекта в среде.

Необходимо отметить, что генезису ситуации ситуационно-средового цикла предшествует момент вхождения субъекта во взаимодействие со средой, последующие стадии и этапы в качестве цели имеют для педагогического субъекта придание ситуации развивающего характера, для саморазвивающегося субъекта – полное овладение средой. Учитывая, что границы стадий и этапов достаточно условны, логика эволюционирования ситуации определяется последовательностью решаемых задач педагогическим субъектом при проектировании ситуации развития личности. Таким образом, вместе с эволюцией ситуации педагогическая задача также эволюционирует: определение педагогического замысла ситуации → создание проекта ситуации развития личности (пространственно-временные, предметно-информационные и коммуникативно-деятельностные характеристики) → реализация проекта ситуации (организация взаимодействия субъекта со средой, наполненной для развития личности стимулами, возможностями и средовыми источниками). Реализация проекта требует решения следующих основных задач:

¹ Ходякова Н.В. Личностно-ориентированные стратегии обучения сотрудников полиции // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2021. № 4 (94). С. 189–194.

² Мясницев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалёва. 4-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 398 с.

вовлечение субъекта в активное взаимодействие со средой; создание условий для актуализации потребности получения и наращивания личного опыта; создание условий свободного творчества и целостного овладения ситуацией.

Очевидно, для каждого этапа ситуационно-средового цикла являются характерными соответствующая ситуация, личностная позиция саморазвивающегося субъекта, а также механизмы реализации личностной активности субъекта.

Для *этапа адаптации и когнитивной ориентировки* субъекта в среде характерна соответствующая ситуация узнавания среды, в которой субъект занимает позицию адаптирующегося, воспринимающего. Для проектирования ситуаций данного типа важно учитывать, что субъект приспосабливается, т. е. субъект воспринимает новые условия, усваивает действующие правила и нормы, осуществляет деятельность по предложенным алгоритмам. Механизмами личностного развития в данной ситуации выступает многообразие средового контента и воспроизведение заданных в среде понятий и образцов деятельности. От педагогического субъекта в данной ситуации требуется обеспечение безопасности, новизны и эмоциональной привлекательности среды, предъявление актуальных правил и норм поведения и деятельности, обеспечение коммуникации в опекающей модели отношений с педагогическим субъектом.

Для *этапа предметно-деятельностной ориентировки* субъекта в среде характерна соответствующая ситуация уверенного осуществления деятельности на основе принятых стандартов и традиций среды. В данной ситуации субъект принимает позицию активного деятеля. Данная ситуация предполагает самостоятельное свободное осуществление деятельности в знакомых условиях по знакомым правилам. В данной ситуации субъект получает возможность испытать себя, свой потенциал при осуществлении принятой социальной роли. Субъект структурирует среду, определяет для себя цели деятельности и средства их достижения, а также субъектов взаимодействия и способы коммуникации с ними. Механизмом личностного развития в данной ситуации выступает свободный выбор. Функция педагогического субъекта в данной ситуации концентрируется на предоставлении многообразия средовых альтернатив для саморазвивающегося субъекта в отношении содержания среды, субъектов взаимодействия, способов осуществления деятельности и коммуникации. Для данного типа ситуаций также характерно предъявление норм, образцов в качестве эталонов деятельности и объективных критериев оценки, а также создание условий состоя-

зательности между субъектами, а также условий моделирования реальных жизненных обстоятельств.

Для этапа *ценностно-смысловой ориентировки* субъекта в среде характерна соответствующая ситуация критического восприятия и критического осмысления контента среды на основе полученного личностного опыта. В данной ситуации субъект в полной мере осознает истоки личностных потребностей, нравственных ценностей образования, деятельности и коммуникации, а также долговременные, перспективные и актуальные цели жизнедеятельности и принимает личностную позицию рефлексирующего, ведущего диалог. Механизмами личностного развития в ситуации данного типа являются рефлексия и диалог в среде. Для педагогического субъекта в ситуациях данного типа стоит ряд задач по созданию условий обмена мнениями по поводу субъективно значимых нравственных, ценностных и смысловых проблем в группе субъектов, составляющих коллектив, предоставлению возможностей для свободного представления другим субъектам своих идей, гипотез, желаний, замыслов. Кроме этого, для педагогического субъекта является актуальным наполнение среды образцами высоких нравственных идеалов, а также оценка личностной позиции субъекта членами референтной группы.

Для этапа *целостной ориентировки* субъекта в среде характерна соответствующая ситуация инициативного преобразования среды и инициативного самоизменения. В данной ситуации субъект, обладая системой индивидуальных ценностей, убеждений и принципов, принимает позицию автора. Субъект испытывает потребность апробировать в деятельности и коммуникации личностную позицию, нацеливаясь на самоутверждение в среде. Инициативно влияя на среду, субъект закономерно меняется сам, на основе самооценки корректирует свою личностную позицию или, убеждаясь в верности нравственным основам, укрепляет ее, при необходимости отстаивает. Механизмами развития личности в ситуациях данного типа является полная свобода творчества, автономность, нравственно-волевая саморегуляция. Для педагогического субъекта в данном типе ситуаций важным является обеспечение полной свободы творчества, отказ от избыточного контроля в пользу самооценки и самоконтроля, а также установление непрерывного наблюдения за деятельностью и коммуникацией субъекта в среде.

Как уже было отмечено, ситуация развития личности, на уровне проекта отражая определенный замысел, не гарантирует вхождение в ситуацию саморазвивающегося субъекта, исходя из его актуальных и перспективных потребностей, когнитивной, психологической и предметной готовности к действиям и коммуникации. Очевидно,

что если субъект по каким-то причинам отказывается от включения в ситуацию, не входит во взаимодействие со средой в данной ситуации, то это не значит, что он не взаимодействует с другими, альтернативными средами и ситуациями, которые отвечают его ожиданиям и устремлениям, где он имеет возможность самовыражаться и самоутверждаться. Принимая во внимание, что среда, являясь окружением субъекта, влияет на него, предъявляет определенные требования, определяет границы активности, представляет пространство и материал для развития или, напротив, подчиняет индивидуальность, подавляет активность и личностное развитие. Необходимо подчеркнуть роль педагогического субъекта в управлении средой. Именно педагогический субъект как субъект проектировочной деятельности обладает возможностью влиять на содержание среды, преломляя в призме своих установок и личностных свойств внешне заданные требования и проецируя их в содержание среды для другого субъекта, подбирая информационные ресурсы, предметы и средства деятельности, условия коммуникации, что позволяет управлять средой, преобразуя любые ситуации жизнедеятельности в ситуации развития личности¹.

В целом, оценивая возможности ситуационно-средового подхода в проектировании сред и ситуаций личностного развития, необходимо отметить, что данный подход обеспечивает управление эволюционирующей ситуацией развития личности в любых типах сред, однако данный методологический подход имеет и ряд ограничений при своей реализации в проектировании сред личностного саморазвития.

Во-первых, реализация ситуационно-средового подхода в проектировании образовательных сред предъявляет особые требования к педагогическим субъектам. Преобладание ориентации на результат и внешнюю заданность требований к содержанию и процессу развития личности, а также «слепое следование» за идеей управления средой, этапностью эволюции ситуации, нивелирует собственно личностный компонент во взаимодействии педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта.

Во-вторых, учитывая, что процесс развертывания ситуации взаимодействия субъекта со средой всегда является уникальным явлением, стереотипное мышление многих педагогических субъектов не позволяет достигать желаемого эффекта в проектировании образовательных сред. С одной стороны, ориентация педагогического субъекта на внешнезаданные стандарты, с другой – на некоего

¹ Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании // Педагогика. 2015. № 2. С. 42–48.

абстрактного среднего субъекта среды и ситуации, с третьей стороны, необходимость индивидуализации траектории развития субъекта требуют реализации одновременно многих педагогических стратегий в реализации задачи управления средой, что является весьма трудозатратным. Ориентация в проектировании ситуации развития личности на некую норму замыкает педагогическое творчество и сдерживает реализацию возможностей других субъектов среды.

В-третьих, в строго регламентированных средах нередко возникают ситуации, результатом взаимодействия в которых является то, что субъект принимает позицию конформизма, пассивную позицию, полностью подчиняясь средовым влияниям, тем самым останавливая эволюцию ситуации и свое личностное развитие в ситуации, что требует особого педагогического мастерства в управлении стимулами, возможностями и средовыми источниками для активизации личностного потенциала и его реализации в среде.

В-четвертых, ситуационно-средовое проектирование становится затруднительным при рассогласовании содержательных источников, возможностей и стимулов в различных ситуациях одного типа в одной среде (например, образовательной и профессиональной), при расхождении позиций разных педагогических субъектов при проектировании образовательных сред. В данном случае саморазвивающийся субъект становится участником конкурентного нравственных оснований деятельности и коммуникации и при его недостаточном личностном опыте может способствовать неприятию среды, отчуждению, инициативному выходу из ситуации.

В-пятых, реализация идей ситуационно-средового проектирования образовательных сред в видах деятельности, в которых, как правило, ситуации формируются стихийно и непредсказуемо, осложняется ограничениями управления средой со стороны педагогического субъекта. В таких ситуациях на передний план выступают способности саморазвивающегося субъекта сохранять самообладание и действовать, опираясь на свою личностную позицию. Тем не менее педагогический субъект может оказывать влияние на деятельность и поведение другого субъекта опосредованно, поддерживая инициативную активность субъекта и его свободный выбор.

Анализ методологических подходов к проектированию образовательных сред позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Проектирование сред непрерывного образования, являясь основным средством управления средой и ситуацией развития личности, позволяет педагогическому субъекту, осуществляя «тонкую подстройку» средовых условий, создавать для другого субъекта личностную ситуацию, вызывая адекватную требованиям среды личностную

активность. При этом проектирование сред и ситуаций развития личности является не только задачей педагогического субъекта, но и личностным выбором саморазвивающегося субъекта, который становится равноправным субъектом проектирования среды по мере освоения все новых типов сред и реализации все новых личностных позиций (адаптирующийся, активный деятель, рефлекслирующий, преобразующий), обеспечивая приращение личностного опыта и личностную самореализацию в деятельности и коммуникации.

2. Определение в качестве методологического базиса проектирования сред личностного саморазвития антропологического подхода, системного подхода, деятельностного подхода, личностно-ориентированного подхода и ситуационно-средового подхода создает ряд предпосылок личностного саморазвития субъекта в непрерывном образовании. Принятие педагогическими субъектами идеи целостности личности в ее биосоциальных, духовно-нравственных и событийных свойствах создает условия расширения и усложнения личностного опыта при обеспечении открытости и многообразия средовых условий. Ориентация педагогического субъекта на создание ситуаций развития личности смещает фокус проектировочной активности с предметно-деятельностной утилитарной подготовки к созданию условий, при которых актуализируются личностные функции, происходит приращение личностного опыта. Проектирование среды как последовательного освоения субъектом ситуаций (от вхождения и адаптации в ситуации к свободной деятельности и коммуникации в ситуации, к свободному творческому взаимодействию со средой) позволяет субъекту в полной мере быть соавтором проектирования среды, влиять на нее посредством предъявления личностной позиции.

3. Подобранная конфигурация методологических подходов для их использования в проектировании сред личностного саморазвития сотрудника ОВД позволяет развивать личностные факторы, обеспечивающие наиболее полное раскрытие возможностей каждого субъекта в ситуациях неопределенности, ситуациях с деструктивным содержанием и стимулами, что является характерным для профессионально-служебной деятельности сотрудников ОВД. Кроме этого, рассмотренные методологические подходы как базис проектировочной активности способствуют установлению благоприятных пространственно-временных, предметно-информационных и коммуникативно-деятельностных характеристик ситуаций для проектирования саморазвивающимся субъектом индивидуальной траектории развития при осуществлении им свободного выбора и получении педагогической поддержки.

§ 2.2. Моделирование процесса педагогической поддержки саморазвития сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании

Определение исходных методологических позиций проектировочной деятельности в разрабатываемой концепции позволяет перейти к моделированию среды личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании, а также к моделированию взаимодействий субъектов со средой в ее структурных компонентах. В качестве исходной принята идея о том, что моделирование, являясь одним из этапов проектирования образовательных сред, представляет собой форму абстракции, научный метод исследования различных систем путем «...построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом полученных данных на предмет исследования»¹.

Принципиальной позицией при разработке модели среды личностного саморазвития в нашем исследовании является сочетание проектировочной активности педагогического субъекта и средообразующей активности саморазвивающегося субъекта при самоопределении последнего содержания и траекторий непрерывного образования². Проектировочная активность педагогического субъекта сосредоточена как на создании возможностей для развития личности (средовые условия), так и на создании условий для реализации возможностей саморазвития (личностные факторы) сотрудника ОВД. Категория «возможность» в значении перспективы развития фокусирует детерминирующую роль личностной активности субъекта в освоении индивидуальной траектории развития (в терминологии Дж. Гибсона – «экологический мир»). Принимая во внимание, что возможности определяются как свойствами среды, так и способностями субъекта, необходимо сделать акцент на связи среды и субъекта – условия среды становятся возможностями только во встрече субъекта со средой, т. е. в ситуации взаимодействия. Возможность – это особое качество единства развивающих свойств среды и личностных свойств субъекта, т. е. личностная активность субъекта является неотъемлемым условием его саморазвития. Активизация личностной активности субъекта для наиболее полной ре-

¹ Братко А. А. Моделирование психики. Москва: Наука, 1969. С. 18.

² Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. Москва: Академия, 2005. 288 с.

лизации возможностей среды происходит в том случае, когда эти возможности комплементарны личностным потребностям субъекта.

Таким образом, в основе разрабатываемой модели лежит понимание педагогической поддержки как особым образом организованного взаимодействия между педагогическим субъектом и саморазвивающимся субъектом, объединяющего их относительно самостоятельные линии поведения и деятельности, предметом которого является совместное определение целей личностной активности каждого в среде, выбор в ней содержательных источников, стимулов и возможностей для личностного саморазвития с учетом личностных позиций взаимодействующих субъектов. Избранный подход к моделированию обеспечивает сочетание центральных идей проектирования образовательных сред: а) идеи перспективности развития личности; б) идеи «разности потенциалов» между актуальным и желаемым состоянием образовательной среды, между возможностями среды и возможностями саморазвивающегося субъекта, между актуальным и потенциальным состоянием развития личности (между имеющимся и возможным); в) идеи последовательности, постепенности и преемственности приращения личностного опыта при усложнении средовых условий; г) идеи совместности преобразующей активности педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта по отношению к среде.

В качестве главного результата взаимодействия субъектов в среде становится переживание субъектом личностной позиции автора, динамика ценностей, норм и установок, приращение личностного опыта (в терминологии И. А. Колесниковой – «личностной образовательной продукции»): интеллектуальных открытий, созидание алгоритмов действий и поведения, получение опыта ведения диалога, нравственно-волевой саморегуляции деятельности, поведения и коммуникации, опыта свободного творчества и т. д.

Процесс развития личности сотрудника ОВД, обретение им личностного опыта происходит в организованном образовательном процессе, в контексте отношений, в которые он включается в процессе выполнения профессионально-служебных задач. Ступени образования последовательно сменяют периоды профессионально-служебной деятельности, обеспечивая профессионально-служебное развитие сотрудника ОВД, что не всегда совпадает с развитием личностного опыта. Поскольку результативность осуществления сотрудником профессионально-служебных функций зависит не только от его профессиональных (инструментальных) способностей, но и от его личностной позиции в отношении деятельности, процессов и явлений, выбора способов коммуникации, личностный

опыт сотрудника является полноценным компонентом содержания профессионально-образовательных сред. Поэтому моделирование осуществлялось с ориентацией как на предметно-деятельностное развитие сотрудника, так и на развитие его личностного опыта как последовательность образовательных сред, демонстрирующих поступательное наращивание личностного опыта в границах этапов ситуационно-средового цикла (см. рисунок 3).

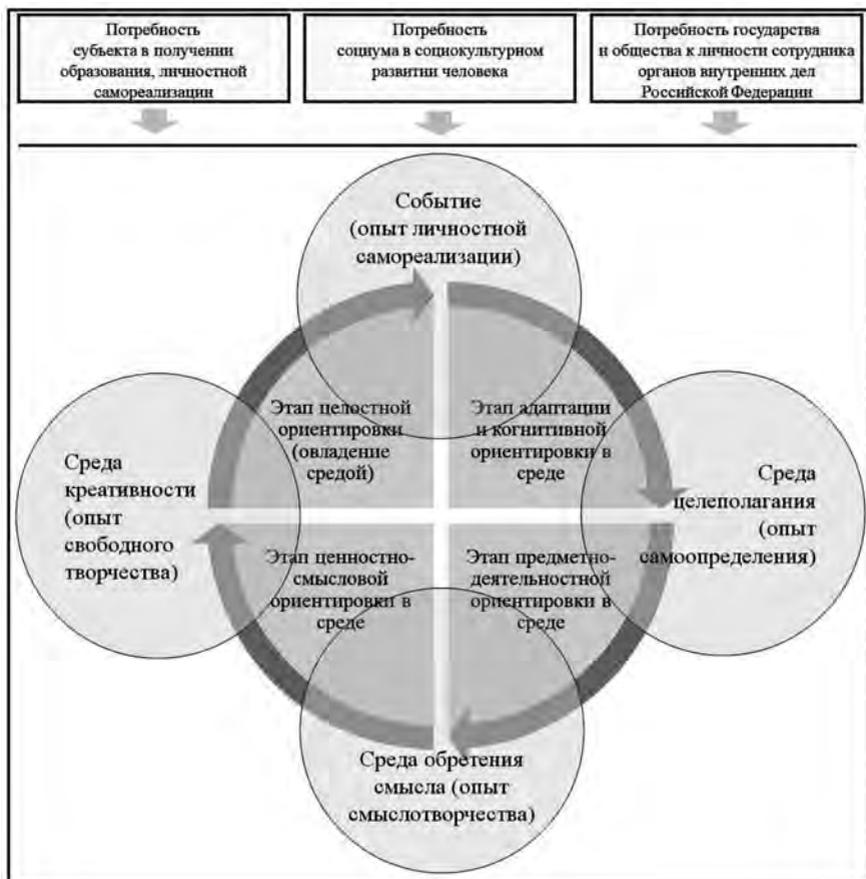


Рис. 3. Модель процесса личного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании

В основе разработанной модели лежит иерархия приоритетов непрерывного образования сотрудника ОВД:

– приоритет удовлетворения потребности субъекта в личностной самореализации в избранном виде деятельности (профессии),

а также в опережающем получении и своевременном выполнении профессионально-личностных дефицитов в формальных, неформальных и информальных образовательных средах;

- приоритет удовлетворения потребности социума в образованном человеке, нацеленности на его социокультурное развитие;
- приоритет удовлетворения потребности государства в подготовке квалифицированных специалистов для ОВД в соответствии с нормативно закрепленными требованиями.

Разработанная модель представляет собой строгую последовательность сред обретения субъектом личностного опыта в ситуационно-средовом проектировании, обеспечивающих эволюцию ситуации развития личности в образовании. В разработанной модели реализован принцип контекстного дополнения друг друга формально организованных, неформальных и информальных образовательных сред (см. таблицу 1), обеспечивающий усложнение структуры личности при расширении средовых возможностей для наращивания опыта профессионально-служебной деятельности.

Контент среды личностного развития определяет ее направленность (модальность) и представляет собой совокупность стимулов, содержательных источников и возможностей для развития личности сотрудника ОВД, а также средовые риски, сдерживающие приращение личностного опыта сотрудником ОВД в соответствующей среде. При этом основой совместной активности (педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта) в средах непрерывного образования является реализация формулы [социализация → профессионализация → индивидуализация → персонализация], развивающий характер которой достигается целесообразным обеспечением во всех видах деятельности, требуемых для непрерывного образования сотруднику ОВД средовых условий.

Формально организованные образовательные среды характеризуются стандартизацией содержания источников опыта, строгой иерархией связей и отношений между субъектами, закрепленными статусно-ролевыми позициями субъектов, предзаданными пространственно-временными и предметно-коммуникативными характеристиками взаимодействия субъекта со средой, преобладанием стимулов санкционирования.

Неформальные образовательные среды характеризуются предзаданностью организационной формы, ограниченностью источников опыта и многообразием возможностей, связанных с организацией свободного взаимодействия между субъектами среды, преобладанием стимулов подкрепления.

Характеристики сред непрерывного образования сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации

Тип среды	Средовой контент					Средовые риски
	Направленность	Стимулы среды	Возможности среды	Средовые источники	Средовые риски	
Формально-организованные образовательные среды	Адаптация субъекта в среде, когнитивная и предметно-деятельностная ориентировка	Контроль, формализованная оценка; строгая регламентация деятельности; субординация отношений; внешняя оценка (общественное мнение)	Системная организация, стабильность пространственно-временных и предметно-коммуникативных характеристик	Образцы познавательной деятельности; образцы осуществления профессионально-служебных функций, отношения между субъектами среды, внешне заданные требования	Избыточная внешняя детерминация активности, стандартизация содержания среды; ограничения автономной деятельности; ценностно-смысловой разрыв между предъявляемыми требованиями и их реализацией	
Неформальные образовательные среды	Адаптация субъекта в среде, ценностно-смысловая ориентировка	Соревновательный характер взаимодействия субъектов, диалогичность взаимодействия, мнение референтной группы	Вариативность пространственно-временных и предметно-коммуникативных характеристик, свобода самовыражения	Соревновательная, творческая деятельность, диалог, отношения между субъектами среды	Принятие требований среды без достаточного внутреннего самообновления; расхождение в образах жизни и идеалах службы	
Информальные образовательные среды	Целостная ориентировка субъекта в среде	Автономность, независимость, ценностно-смысловой поиск; поддержка со стороны Другого	Свобода творчества, свободная коммуникация, самоутверждение	Обмен смыслами, личностные позиции других субъектов	Отсутствие поддержки значимого Другого; деструктивный средовой контент	

Информальные образовательные среды характеризуются полной автономностью (не всегда целенаправленностью) выбора субъектом средовых условий на основе своих интересов, потребностей, возможностей и личного опыта. Информальные образовательные среды – это еще и среды профессиональной деятельности, во взаимодействие с которыми сотрудник ОВД вступает исходя из профессионально-служебной миссии в ситуациях неопределенности (стихийности возникновения и стремительности протекания).

Последовательная смена образовательных сред личностно-развивающей направленности их содержания (представленных в них компонентов, их связей и отношений), способствует «генерализации» (согласно С. Л. Рубинштейну) имеющегося у сотрудника личного опыта на каждом следующем этапе, в каждой следующей среде (см. таблицу 2). Такое развитие носит циклический и одновременно поступательный характер (см. рисунок 3), всякий раз начинаясь с приспособления субъекта к среде и заканчиваясь его персонализацией в ней. Непрерывное образование в данном случае находит свое выражение и реализацию в развитии личного опыта по формуле [целеполагание → обретение личного смысла → реализация опыта свободного творчества → автономная деятельность].

Среда целеполагания обеспечивает необходимые условия для саморазвивающегося субъекта в обретении опыта целеполагания в деятельности и профессии, опыта профессионального самоопределения; открытие в себе новых способностей в процессе интеллектуально-познавательной деятельности; понимание ценности развития личности в образовательной среде; осмысление внешне заданных целей; актуализация личностных потребностей, обеспечение соответствия возможностей среды потребностям личности.

Среда данного типа включает в себя новую информацию, новых субъектов взаимодействия, новые модели поведения и требования, которые могут вступать в противоречие с имеющимися представлениями и ожиданиями субъекта. Новое может восприниматься нейтрально, когда средовые факторы не привносят нового в идеальные модели конкретного индивида, но может как воодушевлять личность, проявляясь в оптимизме и построении перспектив, так и угнетать, подавлять активность, порождая деструктивные явления в личностном плане (отчуждение, дистанцирование, замкнутость и др.). Среда на данном этапе характеризуется иерархичностью, доминированием стабильных связей и отношений, которые задаются педагогическим субъектом, при этом показатели структурированности, упорядоченности и контроля среды стремятся к максимуму.

**Характеристики сред личностного саморазвития сотрудника
органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании**

Тип среды	Средовой контент					Средовые риски
	Направленность	Стимулы среды	Возможности среды	Содержательные источники		
Среда целеполагания	Личностное самоопределение, волевая саморегуляция, самопознание	Системная организация, строгая регламентация деятельности; субординация отношений; подкрепление успеха	Стабильность профессионально-вредных и предметно-коммуникативных характеристик	Образцы познавательной деятельности; образцы профессиональной деятельности	Избыточная внешняя детерминация активности; стандартизация содержания среды; ограничения автономной деятельности; ценностно-смысловой разрыв между предъявляемыми требованиями и их реализацией	
Среда обретения смысла	Рефлексия, нравственная саморегуляция, самовыражение	Критическая внешняя оценка; условия сотрудничества; эмпатийное отношение Другого	Условия самопознания, самовыражения, самоутверждения	Идеалы службы; ценности профессии; образцы культуры взаимоотношений между субъектами среды; свободный диалог, обмен личностными смыслами	Декларация ценностей и смыслов без достаточного внутреннего самообновления; расхождения в образе жизни и идеалах службы	
Среда креативности	Свободное творчество, самоутверждение	Свобода выбора, независимость, сопротивление среды	Условия творческой самореализации	Источники саморазвития – внутренняя позиция	Отсутствие поддержки значимого Другого; деструктивный средовой контент	
Среда личностной самореализации	Личностное самоопределение, самореализация	Автономность, сопротивление среды	Свобода самовыражения	Источники саморазвития – внутренняя позиция	Отсутствие поддержки значимого Другого, расхождения в образе жизни и идеалах службы	

му. Индикатором развивающего потенциала среды является позитивное восприятие при внешних регуляторах поведения и действий. Среда характеризуется как активная регламентированная. Развивающий потенциал рассматриваемого этапа достигается активностью педагогического субъекта с опорой на мотивацию познания нового, на опыт субъективного восприятия, эмоциональных переживаний и волевой саморегуляции.

Среда обретения смысла обеспечивает необходимые условия для саморазвивающегося субъекта в наращивании опыта поиска, нахождения и сотворения смыслов; цели взаимодействия субъектов со средой подкрепляются ценностными характеристиками службы как особого отношения к профессиональной деятельности, образу жизни, выполнения служебного долга перед человеком, обществом, государством; принятие нравственной ответственности и нравственного долга. Среда данного типа предполагает избирательность субъекта и свободный выбор личностно-значимых компонентов из многообразия средового контекста, наличие стабильных критериев и показателей оценки результативности действий субъекта в среде. К развивающим возможностям среды данного типа относится предметное многообразие среды, насыщенность средствами осуществления деятельности, вариативность процессуальных возможностей деятельности, состязательный характер взаимодействия субъектов. Среда характеризуется как вариативная, соревновательная, связи и отношения имеют конкурирующий характер, показатели контроля, структурированности и упорядоченности среды остаются на высоком уровне. Развивающий потенциал рассматриваемого типа среды достигается активностью педагогического субъекта с опорой на свободный выбор субъекта с его смысловым обоснованием. Педагогический эффект обусловлен стратегией индивидуализации пространственно-временных и предметно-коммуникативных характеристик среды для субъекта, совместностью деятельности и обменом смыслами, выбора средств преобразования ситуации, подбором адекватных объективных средств контроля и оценки деятельности, обеспечением самостоятельности деятельности.

Среда креативности обеспечивает необходимые условия для саморазвивающегося субъекта в реализации опыта свободного творчества. Среда данного типа предполагает не только совместность деятельности субъектов, но прежде всего ценностный контакт и обмен смыслами. Содержание сред данного типа должно быть позиционным, проблемным в ценностно-смысловом отношении при соблюдении установленных правил коммуникации. Возможности среды представляют содержательно-процессуальные

условия для свободного обмена мнениями, а стимулы среды – проблемно ориентированную информацию, социокультурные ценности, моральные регуляторы общения и сотрудничества (традиции), характерные для данной общности. В целом для данного типа среды характерны диалогичность, культуросообразность, широта альтернатив. Связи и отношения субъектов в среде имеют кооперирующие свойства, происходит объединение разного рода содержательных контекстов. Структурированность, контроль и упорядоченность среды стремится к балансу внешнего (средового) и внутреннего (личностного). Развивающий потенциал данного типа сред достигается организацией стабильного ценностно-смыслового поля, строгим соблюдением правил коммуникации, созданием условий для объединения субъектов в референтные группы, а также переходом к творческому взаимодействию со средой и ее преобразованию. Функция педагогического субъекта ориентирована на обеспечение свободного ценностно-смыслового самоопределения, на свободный выбор субъектов взаимодействия, на создание условий для принятия нравственной ответственности за производимый выбор и принятие нравственного долга за достижение результата.

Среда самореализации обеспечивает фиксацию приращения личностного опыта (событие), момент восхождения на новый, более высокий уровень взаимодействия субъекта со средой. Среда данного типа характеризуется максимальной открытостью и отсутствием средовых ограничений для саморазвивающегося субъекта, наличием средовых возможностей свободы творчества в деятельности и коммуникации. Связи и отношения между субъектом и средой имеют свойства самоорганизации, структурированность, контроль и упорядоченность среды не регламентируются.

Целесообразно проектируемая (с педагогической точки зрения) личностно-развивающая среда для саморазвивающегося субъекта обеспечивает постоянный «ценностно-смысловой разрыв» между наличным его состоянием и возможным (в терминологии Л. С. Выготского – «зона ближайшего развития»). Для этого педагогический субъект осуществляет подбор средовых факторов посредством предоставления широкого спектра альтернатив для выбора, частично передает функции средообразования саморазвивающемуся субъекту, одновременно принимая на себя риски и ответственность за возможный неуспех. Субъект, воспринимая заданные внешне-средовые ограничения и возможности, в рефлексивном процессе оформляет внутренние ориентиры (систему ценностных, смысловых и деятельностных регулятивов), происходит уточнение границ его активности, актуализация и связывание опыта, опреде-

ление субъектом траектории своего развития при одновременном активном участии в этом процессе педагогического субъекта.

Учитывая, что местом встречи субъектов в среде (в терминологии В. И. Слободчикова – со-бытия) является ситуация их взаимодействия, состав и структура функциональных связей педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта при реализации ситуационно-средового проектирования личностно-развивающих сред раскрывается в функциональной модели педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании (см. рисунок 4, таблицу 3).



Рис. 4. Функциональная модель педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании

Механизм педагогической поддержки выступает как закономерная взаимосвязь функций педагогической поддержки (защиты, помощи, содействия и наблюдения) личности в различных ситуациях ее развития и новообразований в личностном опыте развивающегося субъекта. Механизм педагогической поддержки выполняет обеспечивающую функцию по отношению к личностно-развивающей ситуации, где педагогический субъект, корректируя значимые

Характеристики механизмов педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации

	Функция «защита»	Функция «помощь»	Функция «содействие»	Функция «наблюдение»
Тип ситуации	Строго регламентированная ситуация	Ситуация предметно-деятельностной определенности	Ситуация ценностно-смысловой определенности	Ситуация полной неопределенности
Вид. личностного опыта, развиваемый сотрудником	Целеполагание	Рефлексия деятельности, волевая саморегуляция	Рефлексия целей, смыслов, нравственная саморегуляция	Самореализация
Профессионально-личностная позиция педагогического субъекта	Защитник	Помощник	Содействующий	Консультирующий
Целевые ориентиры педагогической поддержки	Создание условий для адаптации субъекта в среде, освоение субъекта в среде	Создание условий свободного взаимодействия субъекта со средой	Создание условий диалогичного взаимодействия, обеспечение событийной общности	Создание условий для творческого применения опыта (проявления личностной позиции) в любых условиях обстановки
Пространственные характеристики	Строго определенные	Вариативные	Неограниченные	Неопределенные; самостоятельный выбор
Временные характеристики	Строго регламентированные	Вариативные	Частично нерегламентированные	Нерегламентированные; самостоятельно определяемые
Предметные характеристики	Стабильные, регламентированные	Вариативные	Проблемно-контекстуальные	Неопределенные; самостоятельный выбор
Коммуникативные характеристики	Межличностная; позитивная коммуникация по установленным правилам	Обмен мнениями, диалог	Обмен личностными смыслами; ревизия личностных смыслов, диалог	Свободная коммуникация
Позиция саморазвивающегося субъекта	Адаптирующийся, нуждающийся в защите	Исполнительный, нуждающийся в позитивной оценке	Активный, нуждающийся в позитивной оценке референтной группы	Уверенный, инициативный, независимый

характеристики среды, добивается достаточной интенсивности личностной активности для освоения среды и реализации соответствующих движущих сил саморазвития.

В ситуационно-средовом проектировании функции педагогической поддержки обеспечивают резульативный переход от одного ситуационного этапа к другому в конкретных условиях среды, чем обусловливается активизация механизмов саморазвития следующего уровня и наращивание личностного опыта сотрудника в непрерывном образовании в любых средовых условиях. Развитие личностных функций субъекта (целеполагания, обретения смысла, креативности) фиксируется в границах перехода этапов ситуационного цикла в ситуационно-средовом проектировании образовательных сред как момент приращения личностного опыта.

Независимо от этапа ситуационного цикла для педагогического субъекта инвариантными средствами педагогической поддержки (управления личностной ситуацией сотрудника) являются пролонгированное наблюдение за средовой активностью сотрудника, контроль и корректировка средовых факторов ситуации.

Пролонгированное наблюдение проявляет свою продуктивность особенно при невозможности находиться в ситуации непосредственного взаимодействия с сотрудником и влиять на ее ход «здесь-и-сейчас», однако, обладая информацией о результатах деятельности или неблагоприятных эмоционально-психологических состояниях сотрудника и предвидя возможные негативные сценарии, педагогический субъект может вмешиваться в ситуацию, уточняя параметры среды и принимая на себя ситуационные риски, тем самым упреждая негативное развитие ситуации и обеспечивая персональную динамику развития каждого субъекта.

Этапу адаптации и когнитивной ориентировки в среде соответствует функция педагогической поддержки «защита», которая направлена на решение задач обеспечения безопасности участников среды посредством минимизации негативных внешних средовых факторов, блокирующих адаптационные усилия субъекта. К указанным блокирующим факторам относятся: выраженные негативные оценки как самого саморазвивающегося субъекта, так и результатов его деятельности; наказание или угроза наказания; чрезмерное регламентирование отношений сотрудника с педагогическим субъектом с акцентом на социально-ролевом статусе; исключительно запретительный характер взаимодействия в среде; завышенные требования к сотруднику. Функция защиты имеет своей целью создание условий успешной адаптации субъекта к требованиям среды, создание атмосферы доверия между взаимодействующими субъектами.

Этапу предметно-деятельностной ориентировки в среде соответствует функция педагогической поддержки «*помощь*», которая предполагает опору на личностный потенциал субъекта и создание вариативных условий среды для самостоятельного поиска и выбора сотрудником тактики решения профессиональных и жизненных задач на основе выполнения ранее освоенных регламентов и алгоритмов. Функция помощи осуществляется также посредством организации состязательных условий с целью преодоления сотрудником страха неудачи, прогнозирования его успеха, что порождает в сотруднике ощущение уверенности в достижении цели.

Этапу ценностно-смысловой ориентировки в среде соответствует функция педагогической поддержки «*содействие*», которая фокусируется на создании средовых условий для конструктивного диалога и сотрудничества сотрудника со своим профессионально-служебным окружением, соотнесения социальной оценки и самооценки, принятия сотрудником индивидуальной ответственности за принимаемые решения и действия.

Этапу целостной ориентировки в среде соответствует функция педагогической поддержки «*наблюдение*», которая основывается на творческом преобразовании субъектом себя и среды, установлении самим субъектом границ своей свободы и ответственности. Реализация педагогической поддержки обеспечивается формированием готовности сотрудника выходить за границы привычного (стереотипного), наиболее полным раскрытием возможностей среды для личностного саморазвития посредством включения в наиболее широкие социальные и профессиональные связи, через делегирование инициативы, полномочий и ответственности, предоставление всей полноты свободы в принятии решений и действий при сохранении контроля над ситуацией.

Механизмам педагогической поддержки соответствуют ситуации их наиболее полной реализации:

– механизму педагогической поддержки «*защита*» соответствует *строго регламентированная ситуация* – ситуация со строго определенным содержательным и деятельностным контекстом, иерархичными отношениями, коммуникацией в рамках установленных правил. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание средовых условий для успешной адаптации субъекта в среде. Индикатором продуктивного завершения ситуации является самостоятельное целеполагание субъектом дальнейшей деятельности в среде;

– механизму педагогической поддержки «*помощь*» соответствует *ситуация предметно-деятельностной определенности* – ситуация со

строго регламентированными пространственно-временными и предметно-коммуникативными характеристиками при преобладании предметно-практических регулятивов субъектной активности. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание средовых условий для овладения саморазвивающимся субъектом предметно-деятельностными характеристиками среды, для включения в свободную коммуникацию. Индикатором продуктивного завершения ситуации является обретение личностного смысла нахождения в среде;

– механизму педагогической поддержки «*содействие*» соответствует *ситуация ценностно-смысловой определенности* – ситуация с вариативными пространственно-временными и предметно-коммуникативными характеристиками при преобладании морально-нравственных и ценностно-смысловых регулятивов, оценки референтной группы. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание средовых условий для принятия ценностей среды, для осуществления рефлексивной активности. Индикатором продуктивного завершения ситуации является реализация субъектом свободного творчества в рамках установленных средовых ограничений, обусловленная направленностью на изменения субъектом себя и преобразование ситуации;

– механизму педагогической поддержки «*наблюдение*» соответствует *ситуация полной неопределенности* – спонтанно возникающая ситуация с неопределенными (стихийными) пространственно-временными и предметно-коммуникативными характеристиками, требующая полной самостоятельности оценки, действий и взаимодействий с другими субъектами. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание условий авторского преобразования среды и самоутверждения. Индикатором продуктивного завершения ситуации является полное овладение средой.

Реализации функций педагогической поддержки в обозначенных ситуациях осуществляется педагогическим субъектом с применением соответствующих педагогических техник (см. таблицу 4).

Педагогическая техника в механизме педагогической поддержки представляет собой комбинацию средовых факторов, выражающих особенности педагогического взаимодействия субъектов со средой. Педагогическая техника позволяет педагогическому субъекту в зависимости от особенностей протекания ситуации наилучшим образом выстраивать педагогически целесообразное взаимодействие, подбирать необходимые параметры среды, быстро и точно сообщать необходимую информацию другому субъекту, сохраняя при этом контроль над ситуацией, самообладание и способность к ясному мышлению, самоанализу.

**Функционально-видовая классификация педагогических техник в механизме педагогической поддержки
личностного саморазвития сотрудника сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации**

Вид педагогической техники	Средовой контент				Содержательные источники
	Функция педагогической поддержки	Стимулы	Возможности		
Одобрение/поддержка	Защита (упорядочение среды, обеспечение понимания действующих правил и требований среды)	Значимый другой субъект, педагогический такт	Безоценочность, свобода выбора		Позитивная оценка, доброжелательное взаимодействие
Приказание/поддержка		Понимание, целеполагание, конструктивность	Правила, регламентация		Требования, ограничения
Требование/поддержка	Помощь (обеспечение индивидуального режима функционирования в среде; повышение адаптивных свойств среды)	Регламентация деятельности	Оценка референтной группы		Образцы профессионализма
Эксперимент/поддержка		Многообразие средств взаимодействия	Критическая безоценочность, свобода выбора		Частичная неопределенность ситуации
Состязание/поддержка	Содействие (актуализация с учетом педагогической соразмерности средовых стимулов развития (статусного вызова и состоятельности))	Побуждение к достижению результата	Принятие решений, риск, референтность группы		Отношения в группе, статусно-ролевая позиция
Критика/поддержка		Побуждение к преодолению	Диалог, объективная оценка		Образцы профессионализма
Рекомендация/поддержка	Наблюдение (делегирование инициативы и полномочий по управлению средой)	Организация среды	Многообразие альтернатив, диалог		Событийность общности
Просьба/поддержка		Принятие всей полноты ответственности	Ориентация на другого субъекта		Ответственность, долг, событийность общности

Педагогическая техника позволяет действовать продуктивно в том числе в «острых» и стихийно возникающих педагогических ситуациях, что не только способствует получению необходимого результата, но обеспечивает лично-ориентированное взаимодействие субъектов в среде и профессионально-личностную самореализацию педагогического субъекта. Необходимо учитывать, что педагогический субъект, осуществляя средовое проектирование, включает в средовые факторы свою профессионально-личностную позицию, тем самым становясь частью среды для другого субъекта. Выбор педагогической техники обусловлен ориентацией на актуальное и прогнозируемое состояние ситуации и динамику личного опыта саморазвивающегося субъекта при взаимодействии со средой и имеет выраженный индивидуально-личностный характер, т. е. педагогическая техника направлена на варьирование параметров среды под личностные потребности саморазвивающегося субъекта.

Проведенная работа по моделированию процесса личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании и его педагогической поддержке позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Модель процесса личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании представляет собой идеальный образ среды развития личности в непрерывном образовании, это совокупность контекстно дополняющих друг друга формально организованных, неформальных и информальных образовательных сред при обеспечении строгой последовательности сред обретения субъектом личного опыта (целесолагания, смыслопоиска, креативности и самореализации) в ситуационно-средовом проектировании, обеспечивающих эволюцию ситуации развития личности в образовании. Разработанная модель демонстрирует связи и отношения между элементами среды личностного саморазвития при реализации системообразующих идей: а) идеи целенаправленности и перспективности развития личности; б) идеи «разности потенциалов» между институционально оформленными ступенями непрерывного образования, между актуальным и желаемым состоянием образовательной среды, между возможностями среды и возможностями саморазвивающегося субъекта, между актуальным и потенциальным состоянием развития личности; в) идеи последовательности, постепенности и преемственности приращения личного опыта при усложнении средовых условий; г) идеи совместности преобразующей активности педагогического субъекта и саморазвивающегося субъекта по отношению к среде.

2. Совмещение в проекте среды личностного саморазвития сотрудника ОВД в непрерывном образовании ситуационно-средового подхода, предполагающего последовательное прохождение этапов взаимодействия со средой, и идеи последовательного наращивания личностного опыта в границах этапов ситуационно-средового цикла позволяет проследить динамику приращения личностного опыта (опыт целеполагания, опыт смыслопоиска, опыт свободного творчества, опыт личностной самореализации) и обеспечить управление средой развития личности, осуществляя частичную передачу средообразующей функции от педагогического субъекта саморазвивающемуся субъекту.

3. Механизм педагогической поддержки обеспечивает выполнение задач каждого этапа ситуационно-средового цикла и достижение целей сред личностного саморазвития за счет реализации функций педагогической поддержки в соответствующих ситуациях: функция «защита» – строго регламентированная ситуация – опыт целеполагания; функция «помощь» – ситуация предметно-деятельностной определенности – опыт смыслопоиска; функция «содействие» – ситуация ценностно-смысловой определенности – опыт свободного творчества; функция «наблюдение» – ситуация полной неопределенности – опыт личностной самореализации. Таким образом, механизм педагогической поддержки представляет собой цикл функций педагогической поддержки личностного саморазвития субъекта в непрерывном образовании.

Заключение

Проблема развития человека, подготовки его к реализации разнообразных социальных функций и использования его потенциала во благо общества всегда находилась в центре внимания педагогического сообщества и управленцев в системе профессиональной деятельности. Образование и сегодня расценивается как один из главных ориентиров и институтов социализации человека, приобщения его к социокультурным ценностям, как место обретения разнообразного опыта деятельности и опыта отношений в социальной группе. Непрерывность же как атрибут образования, когда рассматривается как ценность в аспекте устремленности человека к новому, еще не познанному, но желаемому, становится системообразующим элементом и в данной интерпретации сопрягается с саморазвитием, что фокусирует взгляд на образование для конкретной личности не только в качестве условия карьерного развития, но и возможности приобщения к социальным ценностям, личностным смыслам других субъектов, получения и накопления личностного опыта, а также творческой самореализации в перспективе жизненного пути.

Рассматриваемая проблема актуализирует исследовательские позиции в отношении системы работы с личным составом и развития личности сотрудника ОВД в профессии. Доминирующий системный и деятельностный подходы в работе с личностью в системе подготовки кадров для ОВД порождает технократическую иллюзию в решении всех вопросов организационно-распорядительными мерами в модели подчинения одной личностью других, что фокусирует исследовательский поиск на соблюдение баланса и исключение конфликтности профессионального и личностного в субъекте профессиональной деятельности при обеспечении наполнения средового контекста гуманистическими ценностями и событийностью отношений между субъектами среды. Преобладающая в настоящее время установка на решение образовательных задач в спектре функциональной эффективности человека обедняет развивающий потенциал взаимодействия субъектов образовательной и профессиональной среды. Подобный подход не согласуется с гуманистической парадигмой, предполагающей рассмотрение человека в качестве наивысшей ценности, личности – как самоценного уникального носителя и источника социокультурного опыта. Среда непрерывного образования должна стать местом укрепления онтологической связи личности и социума, где самодетерминированный характер развития личности, ее устремленность к постижению опыта предшествующих поколений и смыслов других субъек-

тов и направленность на преобразование среды жизнедеятельности и позитивные самоизменения являются движущей силой развития общества. Разнообразный опыт, получаемый личностью в образовании и при выполнении профессиональных функций, способствует самоопределению личностью своего отношения к событиям, явлениям и личностной позиции, что и становится ключевой характеристикой саморазвития личности: способность совершать личностный выбор – принимать на себя нравственную ответственность – возлагать на себя нравственный долг – подчинять свой способ жизни индивидуальной системе ценностей и принципов, согласуемых с системой социальных (профессиональных) норм и гуманитарных ценностей.

Что же служит «пусковым элементом» перехода в развитии личности от внешней детерминации деятельности к ее внутреннему самообоснованию? Безусловно, это одобрение, поддержка извне со стороны значимой другой личности, опытного коллеги, авторитетного специалиста, роль которого заключается в поддержании свободного выбора, в особенности в ситуациях затруднения, многообразия альтернатив, при внутреннем конфликте или противоречивости средового контекста. Такое сотрудничество возникает как событийная связь на платформе взаимного уважения, безусловного доверия, бескорыстной помощи, и только такое взаимодействие между субъектами среды может обеспечить установление оптимальной напряженности между участниками средового взаимодействия как условия развития системы.

С одной стороны, институциональное оформление системы профессиональной деятельности и образовательных сред в системе МВД России, с другой стороны, включение личности в событийную связь с другими субъектами среды, с третьей стороны, педагогическая поддержка, основанная на диалоге равных субъектов, рефлексии, саморегуляции и творчестве, обеспечивают оптимальность в проектировании среды развития личности и управляемость ситуаций взаимодействия субъектов образовательного процесса и профессиональной деятельности. Подобный подход нивелирует конфликтогенность среды, способствует развитию человеческого потенциала в образовании, самореализации личности в профессии, максимальному использованию личностного и профессионального ресурса специалиста для достижения целей профессиональной деятельности.

Учитывая, что конкуренция и соперничество способствуют выходу личности за грани возможного, переопределению своей позиции, ревизии смысла, волевой и нравственной саморегуляции,

становятся определяющими не только в личностном самоопределении, но и в достижении предметно-практических результатов в какой бы то ни было сфере деятельности. Поэтому проблема саморазвития личности в совокупности с педагогической поддержкой личностного саморазвития в профессионально-образовательных средах в плане научного исследования сегодня актуальна и перспективна. Не менее актуальна и проблема становления личностно-ориентированного профессионального образа мира педагогического субъекта (педагога, воспитателя, руководителя, тренера), который только и может поддержкой направлять развитие другого человека, скреплять отношения между субъектами социальной группы, управлять средой развития личности. Содержательная связь механизмов саморазвития личности и педагогической поддержки личностного саморазвития – еще один аргумент в пользу необходимости и перспективности исследований в области педагогики понимания, проживания, поддержки.

Совмещенность исследования саморазвития личности и педагогической поддержки личностного саморазвития позволяет раскрывать пути интеграции многомерного мира в личностно-ориентированную образовательную среду, где педагогическая поддержка выступает как опора для саморазвития личности.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. О противодействии коррупции [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. О полиции [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

4. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

6. О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 г. № 1377. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

7. Об утверждении Положения о Министерстве внутренних дел Российской Федерации и Типового положения о территориальном органе МВД России по субъекту Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 21 декабря 2016 г. № 699. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

8. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

9. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 413.

10. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н.

11. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»: приказ Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н.

12. О некоторых организационных вопросах и структурном построении территориальных органов МВД России: приказ МВД России от 30 апреля 2011 г. № 333.

13. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499.

14. Об утверждении Типового положения о подразделении по работе с личным составом территориального органа МВД России на региональном уровне: приказ МВД России от 25 мая 2015 г. № 630.

15. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности в федеральных государственных образовательных организациях со специальным наименованием «Суворовское военное училище», находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации, и приема в указанные образовательные организации: приказ МВД России от 15 июня 2015 г. № 682.

16. Устав Барнаульского юридического института МВД России: приказ МВД России от 25 июня 2015 г. № 711.

17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426.

18. Об утверждении Типового положения о территориальном органе МВД России на районном уровне: приказ МВД России от 5 июня 2017 г. № 355.

19. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н.

20. Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Минобрнауки России от 23 августа 2017 г. № 816.

21. Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 1 февраля 2018 г. № 50.

22. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 126.

23. Об утверждении профессионального стандарта «Тренер»: приказ Минтруда России от 28 марта 2019 г. № 191н.

24. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460.

25. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения: приказ Минпросвещения России от 26 августа 2020 г. № 438.

26. Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 25 декабря 2020 г. № 900.

27. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 6 апреля 2021 г. № 245.

28. Положение о центре профессиональной подготовки Главного управления МВД России по г. Москве: приказ ГУ МВД России по г. Москве от 30 августа 2019 г. № 409.

29. Образовательная программа среднего общего образования федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Астраханское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации». Астрахань, 2021. 124 с. URL: https://mvd.ru/upload/site141/folder_page/003/280/427/Obrazovatel'naya_programma__ASVU_SOO_2021-2022.pdf (дата обращения: 18.02.2022).

30. Основная образовательная программа среднего общего образования федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации». Санкт-Петербург, 2021. 229 с. URL: <https://media.mvd.ru/files/application/2228906> (дата обращения: 18.02.2022).

31. Об итогах мониторинга социально-экономического и правового положения членов семей сотрудников органов внутренних дел, погибших, пропавших без вести при выполнении служебных обязанностей, и сотрудников, ставших инвалидами вследствие увечий (ранений, травм, контузий), заболеваний, полученных при выпол-

нении служебных обязанностей, за 2019 год: докладная записка Министру внутренних дел Российской Федерации. Москва: ДГСК МВД России, 2020. 29 с.

32. О состоянии работы с личным составом в органах, организациях, подразделениях системы МВД России и мерах по ее совершенствованию: аналитическая справка к заседанию коллегии МВД России. Москва: ДГСК МВД России, 2021. 23 с.

33. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2020 год: сборник аналитических и информационных материалов. Москва: ДГСК МВД России, 2021. 72 с.

34. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.

35. *Абульханова К. А.* Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26–45.

36. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: методологические проблемы. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.

37. *Александров Ю. И., Сергиенко Е. А.* Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 98–106.

38. *Алексеев Н. А.* Психология обучения: феноменология и алгоритмы // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.). Новосибирск: НГПУ, 2016. С. 8–18.

39. *Алексеев Н. Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5260> (дата обращения: 20.01.2022).

40. *Анисин А. Л.* Нравственные категории добра и зла в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // 300 лет на страже закона и правопорядка: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 19–20 апреля 2018 г.). Хабаровск: ДВЮИ МВД России, 2018. С. 115–119.

41. *Анисин А. Л.* Проблема соотношения нравственного долга человека и профессионального служебного долга сотрудника органов внутренних дел // Академическая мысль. 2020. № 2 (11). С. 122–126.

42. *Анциферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 8–18.

43. *Анцыферова Л. И.* Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке: коллективная монография / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. Москва: Академический проект, 2000. 320 с.

44. *Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.

45. *Асмолов А. Г.* Избыточная конкретизация: нельзя превращать стандарт в «корсет» // Образовательная политика. 2019. № 1-2. С. 18–23.

46. *Асмолов А. Г.* Нельзя превращать стандарт в «корсет». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3916011> (дата обращения: 12.05.2021).

47. *Асмолов А. Г.* Нет ничего сложнее сопромата профессионального сознания учителей // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/8193/> (дата обращения: 13.05.2021).

48. *Асмолов А. Г.* Новые образовательные стандарты обречены // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7643/> (дата обращения: 13.05.2021).

49. *Асмолов А. Г.* О социальном неравенстве, дискриминации и ФГОС 4.0 // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/8132/> (дата обращения: 12.05.2021).

50. *Асмолов А. Г.* О Тони Роббинсе: конвейер сфабрикованного счастья // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7008/> (дата обращения: 12.05.2021).

51. *Асмолов А. Г.* Как остаться человеком в бесчеловечную эпоху: правила беспорядка // Психология перемен: цикл фильмов. Фильм II. URL: https://smotrim.ru/video/1789714?utm_source=player&utm_campaign=blocked_embed (дата обращения: 16.09.2021).

52. *Асмолов А. Г.* Точка опоры в условиях стремительных перемен. Как человеку адаптироваться к быстрой смене всего: дискуссия в рамках Гайдаровского форума 13 января 2022 г. // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/9732/> (дата обращения: 16.01.2022).

53. *Базаров Т. Ю., Черкасов В. В.* Социальные представления о полицейском в молодежной среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1 (76). С. 14–21.

54. *Бахтин М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 502 с.

55. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений в 7 т. Т. 1. Москва: Русское слово, 2003. 955 с.

56. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений в 7 т. Т. 5. Москва: Русское слово, 1996. 731 с.

57. *Бедерханова В. П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50.

58. *Бедерханова В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2002. 47 с.

59. *Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б.* Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16–27.

60. *Бедерханова В. П., Шустова И. Ю.* Педагогика «проживания»: сквозь призму со-бытийности // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 15 апреля 2020 г.). Воронеж: ВГПУ, 2020. С. 12–16.

61. *Бедерханова В. П., Шустова И. Ю.* Событийность в воспитании как метод «педагогике проживания» // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28–37.

62. *Белова С. В.* Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 43 с.

63. *Бермус А. Г.* Гуманитарные смыслы образования: из XX в XXI век. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. 318 с.

64. *Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтыникова Н. В.* Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.

65. *Бикташева Н. Н.* Совершенствование личности по А. А. Ухтомскому // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции (Ярославль, 26–27 сентября 2017 г.). Ярославль: ЯГПУ, 2017. С. 437–440.

66. *Бим-Бад Б. М.* Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 52–61.

67. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: курс лекций. Москва: УРАО, 2002. 204 с.
68. *Богоявленская Д. Б.* Еще раз о «Креативном поле» // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 1. С. 70–80.
69. *Богоявленская Д. Б.* Об истоках творчества // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: сборник докладов IX Международной научно-практической конференции (Москва, 8–10 февраля 2018 г.). Москва: Исследователь, 2018. С. 12–19.
70. *Богоявленская Д. Б.* Психологические основы интеллектуальной активности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1987. 49 с.
71. *Богоявленская Д. Б.* Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21.
72. *Богуславский М. В.* Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. 2002. № 9. С. 35–38.
73. *Богуславский М. В.* Миражи педагогической поддержки // Директор школы. 2002. № 10. С. 28–32.
74. *Божович Е. Д.* Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
75. *Борисенко Е. Н.* Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2013. 38 с.
76. *Бородавко Л. Т.* Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 46 с.
77. *Борытко Н. М.* Воспитательная деятельность в контексте культуры // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 8–9 октября 2013 г.). Волгоград: Перемена, 2013. С. 39–46.
78. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 24–33.
79. *Братко А. А.* Моделирование психики. Москва: Наука, 1969. 174 с.
80. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: МГУ, 1984. 200 с.
81. *Василюк Ф. Е.* Типология переживания различных критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 104–114.

82. *Василюк Ф. Е., Карягина Т. Д.* Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32.

83. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

84. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2008. 151 с.

85. *Визгин В. П.* Экзистенциальная философия Габриэля Марселя: вступительная статья // Г. О. Марсель. О смелости в метафизике: сборник статей / сост. В. П. Визгин. Санкт-Петербург: Наука, 2013. 411 с.

86. *Винникотт Д. В.* Игра и реальность. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2012. 234 с.

87. *Волков С. В.* Взрослый мир устал // Образование личности. 2012. № 3. С. 18–25.

88. *Воскресенко О. А.* Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2018. 40 с.

89. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. 303 с.

90. *Габай Т. В.* Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28–37.

91. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / сост. А. О. Зверев, А. Н. Тубельский. Москва: МИРОС, 2002. 296 с.

92. *Газман О. С.* Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Москва, 1995. 103 с.

93. *Газман О. С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Москва: Инноватор, 1996. Вып. 6. 196 с.

94. *Галенко С. П.* В ожидании образовательных революций: проблема смысла и понимания // Almamater. 1997. № 6. С. 6–13.

95. *Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю.* Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3 (101). С. 8–32.

96. Генпрокуратура раскрыла статистику преступлений, совершенных сотрудниками правоохранительных органов. URL: <http://>

infopressa.com/2018/10/31/genprokyratyra-raskryla-statistiki-prestyplenii-sovershennyh.sotrydnikami-pravoohranitelnyh-organov/ (дата обращения: 12.01.2021).

97. *Гибсон Д. Д.* Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. Т. М. Сокольской; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс, 1988. 461 с.

98. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965. 534 с.

99. *Голиков К. С.* Требуем ли мы перемен? Обращение к метафоре «раковины» Карла Ясперса // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12. № 2-1. С. 96–107.

100. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Роль рефлексии в построении предметного действия // Рефлексивный подход: от методологии к практике: сборник статей / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-Центр, 2009. С. 133–147.

101. *Горшкова В. В.* Современный человек как субъект непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XVII международной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2019 г.). Санкт-Петербург: СПбГЭУ, 2019. С. 41–44.

102. *Горшкова В. В.* Онтологизация непрерывного образования // Педагогика. 2014. № 8. С. 53–56.

103. *Грачев Ю. А.* Тьюторские технологии обучения студентов в российских и зарубежных вузах // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015. № 2 (43). С. 178–181.

104. *Григорьев Д. В.* Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 28–31.

105. *Давыдов В. В., Зинченко В. П.* Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–29.

106. *Данилова Н. Н., Крылова А. Л.* Физиология высшей нервной деятельности. Москва: Учебная литература, 1997. 428 с.

107. *Демакова И. Д., Шустова И. Ю.* Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2018. № 2. С. 32–41.

108. *Димитриева В. Н.* Творчество и духовно-нравственное становление личности в образовательном процессе: состояние вопроса в современной отечественной педагогике // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 5 (40). С. 15–20.

109. *Дружинин В. Н.* Психология способностей. Москва: Институт психологии РАН, 2007. 540 с.

110. *Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е.* Динамический подход к исследованию психологии личности // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1 (5). С. 5–23.

111. *Журавлёва Т. Л.* Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2019. 168 с.

112. *Загвязинский В. И.* О методологических основаниях реформирования российского образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 5–9.

113. *Зарецкий В. К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.

114. *Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивная регуляция мышления. Новосибирск: ИФП СО РАН, 1990. 56 с.

115. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник. 3-е изд., пересмотр. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.

116. *Зинченко В. П.* Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 17–30.

117. *Иванов В. Г., Гурье Л. И., Зерминов А.* Педагогическая деятельность: проблемы, сложности // Высшее образование в России. 1997. № 4. С. 44–49.

118. *Иванов И. П.* Звено в бесконечной цепи. Рязань: Рязанское отделение Российского Фонда культуры, 1994. 111 с.

119. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. Москва: Питер, 2009. 444 с.

120. *Ионесов В. И.* Парадигмы культурных изменений: опыт и переживание // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений: материалы Международной научно-практической конференции (Самара, 22–23 мая 2014 г.). Самара: СГИК, 2014. С. 24–34.

121. *Казакова Е. И.* Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36–46.

122. *Караваев А. Ф.* Профессиональная деформация личности // Право и образование. 2005. № 3. С. 172–187.

123. *Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. Москва: ТЦ Сфера, 2010. 158 с.

124. *Кежов А. А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования карьерной компетентности курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 3 (71). С. 163–165.

125. *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2000. 154 с.

126. *Кови Ст. Р.* Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / пер. с англ. О. Кириченко. 9-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2014. 373 с.

127. *Коджастирова Г. М.* Педагогическая антропология. Москва: Гардарики, 2005. 287 с.

128. *Колесникова И. А.* «Академический гострайтинг»: рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2 (18). С. 127–148.

129. *Колесникова И. А.* Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 2–18.

130. *Колесникова И. А.* Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1 (17). С. 22–32.

131. *Колесникова И. А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. Ленинград, 1991. 495 с.

132. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование. Москва: Академия, 2005. 288 с.

133. *Колесов Д. В.* Уровни, виды и модальность подкрепления // Развитие личности. 2002. № 2. С. 13–20.

134. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа: монография / под ред. И. А. Колесниковой, в 3 ч. Ч. 1. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2016. 137 с.

135. *Кормакова В. Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2013. 47 с.

136. *Корнетов Г. Б.* 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 67–79.

137. *Корнетов Г. Б.* Восхождение к ребенку (к 80-летию со дня рождения О. С. Газмана) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 115–125.

138. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 39 с.

139. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Чувашский университет, 2001. 244 с.

140. *Кровяков В. А.* Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. 51 с.

141. *Крылова Н. Б.* Социальное управление и формирование культуры личности. Москва: Знание, 1978. 64 с.

142. *Крылова Н. Б.* Условия проявления событийности образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 136–143.

143. *Кузьмина Н. В.* Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва: Народное образование, 2002. С. 11

144. *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. Благовещенск: БГПУ, 2001. 342 с.

145. *Куницкая Ю. И.* Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования // Педагогика. 2008. № 3. С. 60–66.

146. *Кунавцев Т. С.* Концептуальные основы педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. № 4 (86). С. 193–200.

147. *Кунавцев Т. С.* Методологические основы проектирования среды личностного саморазвития сотрудника МВД России в непрерывном образовании // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. № 4 (90). С. 195–203.

148. *Кунавцев Т. С.* Педагогическая поддержка в проектировании личностно-ориентированной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 38–46.

149. *Кунавцев Т. С.* Предмет педагогической поддержки // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Белгород, 21 мая 2021 г.). Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. С. 106–111.

150. *Кунавцев Т. С.* Самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в системе профессионального образования: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2017. 186 с.

151. *Купавцев Т. С.* Ситуация свободного выбора как предмет педагогической поддержки // Инновации в развитии одаренности: диагностика, обучение, воспитание в условиях цифровизации: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, (Саратов, 21–22 октября 2021 г.). Саратов: Наука, 2021. С. 103–108.

152. *Купавцев Т. С.* Толерантно ориентированное образование – условие самосовершенствования личности // Среднее профессиональное образование. 2010. № 6. С. 2–4.

153. *Купавцев Т. С., Рыбаков В. Н.* Патриотическое воспитание в вузе МВД России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 93–101.

154. *Лазукин А. Д.* Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2001. 59 с.

155. *Лебедев В. И.* Личность в экстремальных условиях: монография. Москва: Политиздат, 1989. 303 с.

156. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов / пер. с англ. И. Ю. Авидон. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 407 с.

157. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

158. *Леонтьев Д. А, Осин А. Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

159. *Леонтьев Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2.

160. *Леонтьев Д. А.* Счастье за пределами благополучия // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. URL: <https://psy.su/feed/7887/> (дата обращения: 12.05.2021).

161. *Лескова И. А.* Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2019. 48 с.

162. *Левфер В. А.* Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 2003. 495 с.

163. *Липский И. А.* Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2004. С. 280–287.

164. *Литвин Д. В.* Образовательная среда профессионально-личностного развития сотрудников органов внутренних дел: монография. Москва: Перо, 2020. 215 с.

165. Личностно-развивающая среда непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел: монография / Н. В. Павличенко, Н. В. Ходякова, А. М. Столяренко и др. Волгоград: ООО «Бланк», 2018. 216 с.

166. *Макеева В. С., Баркалов С. Н., Герасимов И. В.* Адаптация курсантов, обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, средствами и методами физической рекреации // Научный диалог. 2016. № 2 (50). С. 383–392.

167. *Макшанов С. И.* Психология тренинга в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1998. 31 с.

168. *Мануйлов Ю. С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 21–27.

169. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании: монография. Москва; Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. 157 с.

170. *Мануйлов Ю. С.* Язык «со-» // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 51–53.

171. *Мардахаев Л. В.* Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10.

172. *Марсель Г. О.* Присутствие и бессмертие: избранные работы / под общ. ред. В. П. Визгина. Москва: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. 327 с.

173. *Маслова Е. А.* Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3 (17). С. 109–117.

174. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. Москва: МИРОС, 2001. 208 с.

175. Морально-нравственное воспитание обучающихся в образовательных организациях МВД России: монография / К. В. Злоказов, В. В. Балахонский, А. А. Рожков и др. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2020. 176 с.

176. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

177. *Мухина В. С.* Тезаурус научной концепции: его прочтение в сферах научного сообщества // Развитие личности. 2015. № 1. С. 30–51.

178. *Мясищев В. Н.* Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалёва. 4-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 398 с.

179. *Неволина В. В.* Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2018. 42 с.

180. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль: ЯГПУ, 2018. 298 с.

181. *Низовских Н. А.* Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2010. 673 с.

182. *Низовских Н. А.* Феномен внутренней позиции личности в контексте саморазвития // Развитие личности. 2018. № 4. С. 12–29.

183. *Никитина Н. Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2003. 49 с.

184. *Осмоловская И. М.* Методология педагогики в контексте современного научного знания // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 149–158.

185. *Осмоловская И. М.* Новая дидактика или ...? // Образование и общество. 2020. № 4. С. 3–9.

186. *Остапенко А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии: монография. Москва: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.

187. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва: Academia, 2006. 282 с.

188. Педагогические подходы к развитию личности сотрудника органов внутренних дел / Н. В. Ходякова, Н. В. Сердюк, И. С. Складенко и др. Москва: Проспект, 2021. 192 с.

189. *Петров А. В., Кудашова Е. И.* Комплексный системный подход в современном образовании // Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: избранные педагогические труды по материалам Международных научно-практических конференций. Горно-Алтайск, 2018. С. 125–129.

190. *Пешкова К. Е.* Педагогическая фасилитация как комплексный подход в обучении студентов // Педагогические науки. 2020. № 4 (103). С. 19–21.

191. *Платонова С. М.* Педагогика заботы, или чем опасен эгоизм // Народное образование. 2018. № 1-2 (1466). С. 126–135.

192. *Поздняков В. М., Мальцева Т. В., Бурцев А. О.* Особенности субъективной витальности сотрудников МВД России, имеющих

разный должностной статус // Психология и право. 2020. Т. 10. № 4. С. 33–50.

193. Профессиональная деонтология / Н. В. Сердюк, О. М. Боева, А. С. Семченко. Москва: Академия управления МВД России, 2020. 104 с.

194. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. Москва: Института психологии РАН, 2006. 622 с.

195. *Пуденко Т. И.* О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад: материалы научно-практической конференции (Москва, 19–20 февраля 2014 г.). Москва: Дело, 2014. С. 296–304.

196. *Резинкина Л. В.* Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2017. 44 с.

197. *Роджерс К. Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва: ИОИ, 2017. 237 с.

198. Российский полицейский – 2021: аналитический обзор // Материалы исследования ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossiiskii-policeiskii-2021> (дата обращения: 14.11.2021).

199. *Рубинштейн С. Л.* Вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 6–17.

200. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.

201. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский; отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

202. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.

203. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. Москва: Питер, 2012. 224 с.

204. *Русаков А. С.* Эпоха великих открытий в школе 90-х годов. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория Олега Газмана. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4> (дата обращения: 27.02.2021).

205. *Савенков А. И.* Психология творчества // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 46–63.

206. *Семенов И. Н.* Полифоническая персонология В. А. Лефевра и фундаментальное развитие рефлексивных наук о человеке и вселенной // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 607–625.

207. *Сенаторова К. П.* Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3 (35). С. 289–295.

208. *Сенько Ю. В.* Гуманитарное определение образования в диалоге // Образование в процессе гуманизации современного мира: материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20–21 мая 2004 г.). Санкт-Петербург: СПбГУП, 2004. С. 55–56.

209. *Сенько Ю. В.* Концептуальные идеи непрерывного образования // Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль: ЯГПУ, 2018. 298 с.

210. *Сенько Ю. В.* Образование в гуманитарной перспективе: монография. Барнаул: АлтГУ, 2011. 365 с.

211. *Сенько Ю. В.* Предмет педагогической деятельности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы научно-практической конференции (Барнаул, 13–15 октября 2014 г.). Барнаул: АлтГПУ, 2014. С. 23–27.

212. *Сенько Ю. В.* Экзистенциальные смыслы современного образования // Человек и образование. 2017. 3 (52). С. 4–8.

213. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Педагогическая деятельность как предмет педагогической науки и содержание педагогического образования // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 8–9 октября 2013 г.). Волгоград: Перемена, 2013. С. 3–13.

214. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1 (30). С. 4–8.

215. Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки. Воспоминания. Материалы: к 100-летию со дня рождения / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва: Наука, 1989. 435 с.

216. *Сердюк Н. В.* Герменевтический подход в педагогической деятельности руководителя ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2 (53). С. 7–10.

217. *Сердюк Н. В.* Педагогическая герменевтика в деятельности руководителя органа внутренних дел: монография. Москва: Академия управления МВД России, 2008. 119 с.

218. *Сердюк Н. В.* Теоретические основы развития герменевтического подхода в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 43 с.

219. *Сериков В. В.* Законы развития личности и проявления личностных свойств обучающихся на современном уроке // Учебный год. 2020. № 1. С. 28.

220. *Сериков В. В.* Личностная и компетентностная стратегии урока // Учебный год. 2020. № 1 (59). С. 23–27.

221. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152с.

222. *Сериков В. В.* Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 29–39.

223. *Сериков В. В.* Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 14–20.

224. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.

225. *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 271 с.

226. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 291 с.

227. *Сериков В. В.* Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие: доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. URL: <http://www.instrao.ru> (дата обращения: 29.03.2021).

228. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. Москва: Логос, 2013. 448 с.

229. *Сериков В. В.* Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 4 (68). С. 12–18.

230. *Сериков С. Г.* Проектирование программы развития вуза физической культуры на основе системного подхода // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 2. С. 19–29.

231. *Симченко О. С.* Философско-педагогическая основа концепции школы диалога культур В. С. Библера // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 9–10 ноября 2017 г.). Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. С. 68–74.

232. *Скляренко И. С.* Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2014. 51 с.

233. Следственный Комитет России опубликовал статистику о коррупционерах: на первом месте – полицейские. URL: https://www.znak.com/2019-12-09/skr_opublikoval_statistiku_o_korrupcionerah_na_pervom_meste_policeyskie (дата обращения: 12.01.2021).

234. *Слободчиков В. И.* Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Психология обучения. 2011. № 1. С. 4–19.

235. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

236. *Слободчиков В. И.* Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. № 1. С. 4–25.

237. *Слободчиков В. И.* Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 3–7.

238. *Слободчиков В. И.* На пути к новому образу образования // Народное образование. 2017. № 1-2 (1460). С. 9–14.

239. *Слободчиков В. И.* О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы научно-практической конференции (Москва, 13–14 июня 2013 г.). Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2013. С. 13–20.

240. *Слободчиков В. И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1. С. 4–14.

241. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–18.

242. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: ПСТГУ, 2013. 395 с.

243. *Смирнов С. А.* Цифра как соблазн. Человек и новый технологический уклад // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы Международной научной конференции (Новосибирск, 6–7 октября 2020 г.). Новосибирск: ННИГУ, 2020. С. 31–36.

244. *Смирнов С. Д.* Еще раз о соотношении понятий «деятельность» и «общение», или плюрализм VS монизм // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 9. № 1. С. 148–157.

245. *Соколова Л. В., Ноздрачев А. Д.* «Небесная физиология»: к 145-летию со дня рождения академика А. А. Ухтомского // Вестник Российской академии наук. 2020. Т. 90. № 6. С. 583–592.

246. *Сулима И. И.* Бытийный статус образования: герменевтическая концепция: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Н. Новгород, 2004. 54 с.

247. *Талызина Н. Ф.* Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 17–30.

248. *Тоистева О. С.* Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–202.

249. *Ульянина О. А.* Психологическое сопровождение формирования личностной компетентности сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2019. 49 с.

250. *Ускова С. А.* Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 84–88.

251. *Ухтомский А. А.* Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.

252. *Ухтомский А. А.* От Двойника к Собеседнику (1927–1929) // Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.

253. *Ухтомский А. А.* Физиологический покой и лабильность как биологические факторы // А. А. Ухтомский. Избранные труды / под ред. Е. М. Крепса. Ленинград: Наука, 1978. 369 с.

254. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 т. Т. 1. Изд. 3-е. Санкт-Петербург: Тип. А. М. Котомина, 1873.

255. *Факторович А. А.* Субъектно-педагогический менеджмент качества образовательного процесса в вузе // Педагогика. 2008. № 10. С. 54–62.

256. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Москва: Московский университет, 1968. 135 с.

257. *Франкл В.* Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2007. 172 с.

258. *Франкл В. Э.* Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 366 с.

259. *Фролова Т. В.* Педагогика поддержки: не мираж, а реальная помощь // Директор школы. 2003. № 2. С. 70–73.

260. *Хазова С. А.* Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2011. 58 с.

261. *Ходякова Н. В.* Личностно-ориентированные стратегии обучения сотрудников полиции // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2021. № 4 (94). С. 189–194.

262. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании // Педагогика. 2015. № 2. С. 42–48.

263. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 41 с.

264. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.

265. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция / науч. ред. В. В. Сериков. Волгоград: Перемена, 2012. 169 с.

266. *Ходякова Н. В., Митин А. И.* Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 101–109.

267. *Хорни К.* Невроз и рост личности: борьба за самореализацию / пер. с англ. Е. И. Замфир. Москва: Академический проект, 2008. 398 с.

268. *Хуторской А. В.* Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. URL: <http://khutorskoou.ru/be/2016/0803/> (дата обращения: 24.12.2021).

269. *Цилицкий В. С.* Содержание и характеристика экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности // Фундаментальная и прикладная наука. 2018. № 1 (9). С. 55–58.

270. *Честертон Г. К.* Вечный Человек / вступ. ст. Н. Трауберг. Москва: Политиздат, 1991. 542 с.

271. *Чечулин А. В.* Проблема детерминации индивида в современной философской антропологии: дис. ... д-ра филос. наук. Санкт-Петербург, 2000. 281 с.

272. *Шаров А. С.* Культура как механизм самодетерминации человека // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития: материалы международного форума (Омск, 30 октября 2014 г.). Омск: ОмГПУ, 2015. С. 8–20.

273. *Шишкина А. И.* Подкрепление как условие обеспечения самостоятельности выполнения усвоенных действий // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 51–53.

274. *Шустова И. Ю.* Профессионально личностная позиция педагога // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1 (19). С. 60–65.

275. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 49.

276. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2005. 798 с.

277. *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата: Казахстанский педагогический институт, 1974. С. 12–28.

278. *Щедровицкий П. Г.* Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 1. С. 18–24.

279. *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

280. *Щукина М. А.* Психология саморазвития личности. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 2015. 346 с.

281. *Щукина М. А.* Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1-1. С. 154–164.

282. *Эфроимсон В. П.* Генетика гениальности. Москва: Тайдекс Ко, 2002. 376 с.

283. *Якиманская И. С.* Значение трудов С. Л. Рубинштейна для психологии образования // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 7 (1). С. 84–91.

284. *Яковлева Н. О.* Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 4. С. 46–49.

285. *Ярошевский М. Г.* История и психология. Москва: Мысль, 1993. 565 с.

286. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

287. *Lefebvre V. A.* (2006). Research on Bipolarity and Reflexivity. Lewiston: The Edwin Mellen Press.

288. *Mundt C.* Jaspers Concept of «Limit Situation»: Extensions and Therapeutic Applications / Karl Jaspers' Philosophy and Psychopathology // T. Fuchs, T. Breyer, C. Mundt, eds. New York: Springer, 2014. P. 169–178.

289. *Schmuck P., Kasser T., Ryan R. M.* The relationship of well-being to intrinsic and extrinsic goals in Germany and the U.S. // Social Indicators Research. 2000. Vol. 50. pp. 225–241.

290. *Sheldon K. M., Kasser T.* Psychological threat and extrinsic goal striving // Motivation and Emotion. 2008. Vol. 32. pp. 37–45.

Для заметок

Учебное издание

Купавцев Тимофей Сергеевич

**КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Редактор *Я. В. Артемьева*
Верстка *А. А. Мельниковой*

Подписано в печать 13.04.2022. Формат 60 × 84 $\frac{1}{16}$.
Усл. печ. л. 9,8. Уч.-изд. л. 9,8. Тираж 44 экз. Заказ № 14у.

Отделение полиграфической и оперативной печати РИО
Академии управления МВД России.
125171, Москва ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

ISBN 978-5-907530-32-4



9 785907 530324