

Академия управления МВД России

Д. В. Литвин, Т. С. Купавцев

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Учебно-методическое пособие

**Москва
2024**

УДК 378.016
ББК 74.047.8
Л64

*Одобрено редакционно-издательским советом
Академии управления МВД России*

Рецензенты: *Курсакова Е. Н.*, кандидат исторических наук, доцент (Барнаульский юридический институт МВД России); *Фролов А. А.*, кандидат психологических наук (Краснодарский университет МВД России).

Л64

Литвин, Дмитрий Владимирович.

Развивающее взаимодействие субъектов в процессе формирования специальной профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел : учебно-методическое пособие / Д. В. Литвин, Т. С. Купавцев. – Москва : Академия управления МВД России, 2024. – 72 с.
ISBN 978-5-907721-41-8

В учебно-методическом пособии изложены основы и особенности развивающего педагогического взаимодействия сотрудников органов внутренних дел, выступающих субъектами профессиональной подготовки. На примере формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров рассмотрены теория и практика педагогического феномена развивающей образовательной среды и педагогической поддержки профессионально-личностного саморазвития сотрудников органов внутренних дел.

Материал пособия может использоваться при реализации программ дополнительного профессионального образования управленческих кадров для органов внутренних дел, при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации в образовательных организациях системы МВД России, а также сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, обучающихся по программам магистратуры по направлениям подготовки 38.04.02 – Менеджмент, 38.04.03 – Управление персоналом, 38.04.04 – Государственное и муниципальное управление.

УДК 378.016
ББК 74.047.8

ISBN 978-5-907721-41-8

© Литвин Д. В., Купавцев Т. С., 2024
© Академия управления МВД России, 2024

Авторский коллектив

Литвин Дмитрий Владимирович, канд. пед. наук, доцент – введение, глава I, заключение;

Кунавцев Тимофей Сергеевич, канд. пед. наук, доцент – глава II.

Содержание

Введение.....	5
Глава I. Проектирование развивающей образовательной среды при формировании специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел	8
§ 1. Специальная профессиональная компетенция управленческих кадров для органов внутренних дел.....	8
§ 2. Развивающая образовательная среда как средство формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров в непрерывном образовании.....	19
§ 3. Инструментальная (обучающая) и развивающая деятельность руководителя в педагогическом взаимодействии. Структурно-функциональная единица развивающей среды в образовании и профессиональной подготовке	30
Глава II. Педагогическая поддержка развивающего взаимодействия в непрерывном образовании управленческих кадров для органов внутренних дел.....	41
§ 1. Стратегия педагогической поддержки в управлении средой непрерывного образования.....	41
§ 2. Личностная ситуация саморазвития в непрерывном образовании.....	49
§ 3. Техники педагогической поддержки в управлении средой личностного и профессионального саморазвития	57
Заключение.....	64
Список рекомендуемой литературы.....	65

Введение

Педагогическая составляющая системы кадрового обеспечения органов внутренних дел охватывает широкий круг вопросов, однако традиционно она имеет направленность на реализацию профессионально-прикладного аспекта развития личности и ее отдельных качеств – воли, правового сознания, коммуникативных качеств, психологической устойчивости и т. д. (А. В. Симоненко, А. В. Тырин, В. М. Бочаров, Н. Н. Федоскин, В. М. Игнатов, О. А. Мальцева, В. Н. Рыбаков, А. Л. Матвеев, Р. А. Торосян, Е. А. Попова, С. В. Малетин, А. М. Басинский, Д. А. Воронов, А. С. Андрианов и другие). Несмотря на то, что специфические требования к личности сотрудника органов внутренних дел рассматриваются исходя из особенностей его профессиональной специализации¹, современные педагогические наука и практика утверждают в качестве ориентира «универсальную» ценность в любых профессиональных и служебных отношениях. Речь идет о самой личности сотрудника органов внутренних дел. Как пишет В. В. Сериков: «Парадигмальный сдвиг в сторону гуманитарности, переживаемый современной наукой, обусловлен обстоятельствами самой жизни сегодняшнего человека: он практически исчерпал все свои био-, техно- и энергоресурсы. Неисчерпаемым остался лишь он сам»². Этот посыл выступает методологической основой настоящей работы и задает ценностный вектор представленному материалу.

Конкретно-исторические условия характеризуются поиском резервов для «опережающего развития» социальных институтов, в число которых входят и органы внутренних дел. Наравне с этим современная международная обстановка отличается крайней степенью напряженности, обуславливающей необходимость готовности сотрудников выполнять свои служебные обязанности в особых условиях, сопряженных с риском для жизни и здоровья. Сегодня на всех уровнях системы кадрового обеспечения деятельности правоохранительных органов обращается внимание на необходимость усиления воспитательной работы с личным составом, на формирование дисциплинированности, личной и гражданской ответственности сотрудников и т. д. При этом практическая деятельность в указанной сфере зачастую «разбивается» об утилитаризм и «психологизм» в педагогических средствах и методах работы. Указан-

¹ Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. М., 2012. С. 48.

² Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе : моногр. М., 2012. С. 6.

ные явления выражаются в попытках непосредственного «воспитательного» воздействия на личность сотрудника. Как указывает В. В. Краевский, «психологизм» поменяет психологию в педагогических науке и практике. Это явление можно наблюдать, когда личность сотрудника раскладывается на отдельные личностные качества, а ее развитие редуцировано сводится к непосредственному формированию, императивному воздействию на личность с целью получения срочного прикладного, чаще всего адаптивного, результата¹.

Современные реалии определяют необходимость поиска адекватных средств и методов работы руководителей всех уровней в сфере педагогического и морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел, в том числе в профессионально-прикладной подготовке сотрудников. Значимую помощь в разрешении указанных противоречий оказывают теория и практика современной личностно ориентированной педагогики, которая отличается вниманием к культурологическим основам любых, в том числе прикладных, педагогических систем. Становится очевидным, что системы профессиональной подготовки, основанные на традиционных субъект-объектных способах формирования знаний и опыта, сопровождающиеся соответствующим способом педагогического взаимодействия, недостаточно эффективны. Призывы «усилить», «улучшить» воспитательную работу с сотрудниками органов внутренних дел, трансформирующиеся в аналогичные педагогические цели и задачи, выступают прямым тому доказательством. Личность взрослого человека нельзя направленно формировать, отождествляя этот процесс с воспитанием, и при этом ожидать от нее активности и продуктивной деятельности, характерной для аутентичной целостной личности. Отечественная история, история отечественной педагогики содержат многочисленные тому подтверждения². Как указывает В. В. Сериков, «личность нельзя изменять по своей воле: мы можем создать ситуацию, в которой обнаружится... несоответствие тем реальным возможностям, которыми она обладает, подвести к выбору и даже подсказать правильное решение, но все

¹ Краевский В. В. Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3. С. 3–10.

² Литвин Д. В. Метаморфозы идеи личности и среды в отечественном образовании: путь к Человеку // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2022. № 67. С. 93–114; *Его же*. Трансформация идей личностно ориентированной педагогики в социалистическом воспитании в первой трети XX в. // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3. С. 295–300.

остальное – выбор, поступок, обретение опыта и т. д. – человек должен сделать сам»¹.

Реализация заданного ценностного вектора в настоящем пособии заключается, прежде всего, в использовании аутентичного понятийного аппарата. Что такое развивающее педагогическое взаимодействие и на что оно направлено? Так, развивающее педагогическое взаимодействие выступает инструментом, основным средством и даже методом, значимо дополняющим инструментальные методы формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров органов внутренних дел. Такое взаимодействие, безусловно, направлено на профессиональное развитие сотрудников – руководителей всех уровней. При этом разведение личностного и профессионального аспектов формирования и развития сотрудника, как разведение в образовании инструментальной и мировоззренческой составляющих, нецелесообразно. Профессиональная деятельность при определенных условиях обуславливает дальнейшее личностное развитие сотрудника, в том числе развитие профессионально значимых личностных качеств и способностей. Однако *развитие профессионально значимых качеств всегда обусловлено личностью. Это утверждение справедливо не только в отношении управленческих кадров, но и в отношении сотрудников органов внутренних дел, с которыми данным управленческим кадрам предстоит осуществлять процесс профессиональной подготовки.* Следовательно, такое взаимодействие может и должно выступать средством и методом формирования прикладной готовности сотрудников в том числе к действиям в условиях возможного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Именно в этой объективно сложной правоприменительной области востребованы проявления личностных функций – быть собственно субъектом правоприменительной деятельности в ситуативно складывающихся, экстремальных для сотрудника условиях.

Указанный подход соответствует классическому представлению о единстве обучения и воспитания, выступающем одним из основных педагогических принципов². При этом его содержание соотносится с современным личностно ориентированным образованием, где овладение личностными функциями делает человека способным к целеполаганию и достижению жизненно значимых целей (В. В. Сериков).

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 64.

² Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 113–118.

Глава I. Проектирование развивающей образовательной среды при формировании специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел

§ 1. Специальная профессиональная компетенция управленческих кадров для органов внутренних дел

Раскрывая понятие специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел, следует обратить внимание на одну из ключевых ее составляющих: *компетенцию управленческих кадров*. Напомним, что компетенция и компетентность различаются как социально заданный образовательный результат, существующий потенциально (в программах, учебных планах, образовательных стандартах), и реально существующая способность, которой обладает человек. Компетенции рассматриваются как отчужденные, заранее заданные социальные требования в образовании (знания, представления, программы и алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), необходимые для эффективной продуктивной деятельности человека в определенной сфере¹. Компетенция, по общепринятому мнению, включает не просто знания, умения и навыки, и даже не просто способы их реализации, но и личностную составляющую, указывающую на особый характер владения и применения теоретических знаний, практических умений, технологических приемов (А. Л. Журавлев, Н. Ф. Талызина, Р. Х. Шакуров, А. И. Щербаков и другие). Под компетенцией подразумевается способность реализации знаний и умений в конкретной ситуации; компетенция – это квалификационная характеристика личности, взятая в момент включения человека в деятельность (А. С. Проворов, О. Г. Смолянинова). Неслучайно И. А. Зимняя трактует компетентность как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основанный на знаниях, то есть компетентность – состоявшееся качество личности и определенный опыт деятельности человека в заданной сфере. Компетентность предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь пред-

¹ *Елагина Л. В.* Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009. С. 28.

ставление о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность¹.

Также следует указать, что компетентностный подход предполагает целостный опыт решения профессиональных проблем, включающий реализацию профессиональных задач в условиях личностной обусловленности и соответствующей ответственности за свои решения. Компетентностный подход в данном смысле противостоит утилитарному подходу к человеку, который присваивает ему функцию «человека-винтика», «человека – элемента конвейера». В литературе компетентностный подход преломляется через выполнение человеком ключевых функций, рассматривается как противовес знаниевой системе с приоритетом информированности (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя и другие). Компетентность предполагает умение решать проблемы, возникающие в познании, в ситуациях самоорганизации, нравственного выбора и самооценки.

Исходя из изложенного очевидно, что компетенции значительно отличаются от заученных под руководством инструктора, специалиста, инспектора, руководителя, педагога алгоритмов «правильных» действий в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел. Другой ключевой составляющей понятия специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел является *дефиниция «специальная компетенция»*. Использование качества «специальный» применительно к компетенции корреспондирует с особой его применимостью, особым назначением. Очевидно, что для этого существуют правовые основания.

В качестве такой основы укажем на ч. 4 ст. 18 Федерального закона «О полиции»², которая регламентирует обязанность сотрудника полиции проходить *специальную подготовку*, а также периодическую проверку на профессиональную пригодность к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Указанная норма права недвусмысленно относит соответствующую подготовку сотрудников органов внутренних дел к специальной. Именно в этом смысле необходимо понимать указанную качественную определенность применительно к дефиниции «компетенция». Необходимость выделения специальной компетенции обусловлена той ролью, которую

¹ Компетентностный подход : реферативный бюллетень. М., 2007.

² О полиции : Федер. закон № 3-ФЗ : в ред. от 29 дек. 2022 г. : принят Гос. Думой 28 янв. 2011 г. : одобрен Советом Федерации 2 февр. 2011 г. Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс : сайт. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.07.2024). Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

играют руководители всех уровней в формировании кадрового состава органов внутренних дел. Напомним, что основную нагрузку по обучению своих подчиненных сотрудников в рамках профессиональной служебной и физической подготовки несут руководители учебных групп, назначаемые из числа руководителей (начальников) подразделений органов, организаций, подразделений МВД России. Впоследствии занятия по профессиональной служебной и физической подготовке проводятся руководителями учебных групп. Они организуют и обеспечивают обучение и подготовку сотрудников, лично проводят занятия по видам профессиональной служебной и физической подготовки, осуществляют контроль посещаемости занятий, проверку уровня профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников, ведут планирующую, учетно-отчетную документацию по видам профессиональной служебной и физической подготовки, что регламентировано соответствующими нормативными правовыми актами МВД России в сфере порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации.

В соответствии с ч. 7 ст. 9 Федерального закона «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»¹ в отношении отдельных должностей рядового состава, младшего, среднего и старшего начальствующего состава руководителем федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел могут устанавливаться квалификационные требования к уровню профессиональной подготовки. Исходя из ст. 78 приказа МВД России «Об утверждении Порядка организации прохождения службы в органах внутренних дел Российской Федерации»² при назначении на должности рядового состава, младшего, среднего и старшего начальствующего состава органов внутренних дел учитываются квалификационные требования к стажу службы в органах внутренних дел или стажу (опыту) работы по специальности, профессиональным знаниям и навыкам сотрудника, необходимым для выполнения служебных обязанностей. Так, согласно ч. 3 приложения

¹ О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федер. закон № 342-ФЗ : в ред. от 30 нояб. 2011 г. : принят Гос. Думой 17 нояб. 2011 г. : одобрен Советом Федерации 25 нояб. 2011 г. Текст : электронный // СПС Консультант-Плюс : сайт. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.07.2024). Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

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

№ 11 к данному приказу в число квалификационных требований к лицам, назначаемым на должности старшего начальствующего состава органов внутренних дел Российской Федерации (руководители (начальники)), входят «профессиональные навыки: ... *применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в случаях и порядке, которые предусмотрены Федеральным законом от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ "О полиции"*».

Профессиональные навыки в сфере применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в случаях и порядке, которые предусмотрены Федеральным законом «О полиции», входят также в число квалификационных требований иных должностей старшего, среднего, младшего начальствующего состава органов внутренних дел Российской Федерации, что прямо указывает на необходимость наличия способности у руководящего состава всех уровней педагогически грамотно формировать соответствующие профессиональные знания, умения, навыки и компетенции.

Следовательно, специальную профессиональную компетенцию управленческих кадров для органов внутренних дел можно сформировать следующим образом: *способность организации специальной подготовки и проверки на профессиональную пригодность сотрудников органов внутренних дел к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия*. Эта способность актуальна для руководителей всех уровней, однако формирование у них такой компетенции сталкивается с множеством организационных, методических, психологических и иных трудностей. Достаточно указать, что руководителей в органах внутренних дел очень много, их состав постоянно обновляется, при этом институт формирования указанной специальной компетенции отсутствует. Еще раз подчеркнем, что речь идет не о способности сотрудника действовать в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, а о способности руководителя формировать такую готовность у своих подчиненных, которая выходит за границы традиционного метода «рассказ – показ – упражнение».

Безусловно, теория и методика профессиональной подготовки имеют значительный багаж соответствующих знаний, инструментальных разработок, технологических приемов. Однако следует заметить, что на практике профессионально-прикладной подготовки преобладают инструментальная традиция, технологическая «обезличенность». Основным результатом специальной профессиональной подготовки является совокупность двигательных, тактических, технических, иных умений и навыков. Причем наиболее

успешно такая деятельность осуществляется руководителями, под-
ходящими творчески и нестандартно к своей деятельности. Что
значит творчески? Во-первых, это не формально, то есть не огра-
ничивая рамки своего взаимодействия с сотрудниками алгоритма-
ми упражнений. Во-вторых, творческий подход – это всегда подход
«от человека к человеку», то есть субъект-субъективное взаимодей-
ствие.

Академия управления МВД России, являясь единственной
образовательной организацией в системе кадрового обеспечения
органов внутренних дел Российской Федерации, главным профи-
лем которой выступает подготовка руководящего состава для орга-
нов внутренних дел, выполняет свою прямую функцию, разрабаты-
вая подходы и обеспечивая возможность реализации специальной
профессиональной компетенции управленческих кадров для орга-
нов внутренних дел.

Указанная деятельность имеет под собой основу в виде ч. 2 ст. 81
Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»¹,
в соответствии с которой основные профессиональные образова-
тельные программы, реализуемые в интересах обеспечения закон-
ности и правопорядка в федеральных государственных образова-
тельных организациях, находящихся в ведении соответствующих
федеральных государственных органов, разрабатываются на основе
требований, предусмотренных настоящим Федеральным законом,
а также квалификационных требований к *специальной профессио-
нальной подготовке* выпускников. Указанные квалификационные
требования устанавливаются федеральным государственным орга-
ном, в ведении которого находятся соответствующие образователь-
ные организации.

Используемые большинством руководителей в повседневной
профессиональной подготовке своих подчиненных сотрудников
методики и технологии отражают общий уровень компетентности
профессионального сообщества отечественной системы подготовки
кадров. Они выступают следствием действующей на данный момент
ведомственной парадигмы профессиональной подготовки. В этой
диалектической взаимосвязи кроется как один из источников суще-
ствующей проблемы недостаточной профессионально-педагогиче-
ской компетентности руководителей, так и направление ее разреше-

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : в ред.
от 29 дек. 2012 г. : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек.
2012 г. Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс : сайт. URL: <http://www.consultant.ru>
(дата обращения: 24.07.2024). Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

ния. Указанную проблему возможно и необходимо рассматривать лишь с системных позиций, определяя и педагогическую квалификацию руководящих кадров, и педагогический инструментарий как взаимосвязанные элементы. Одним из субъектов, которые выступают «заказчиками» для системы профессиональной подготовки, является, прежде всего, российское общество, в интересах которого и функционирует полиция; другим – само государство, заинтересованное в грамотных, профессионально подготовленных сотрудниках, исполнительность и дисциплинированность которых обусловлена не «сверху», а личностью самого сотрудника, его ответственностью и чувством служебного долга.

Следовательно, имея в виду компетенции или компетентности, необходимо подразумевать характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, которые не могут быть обеспечены только навыками и умениями или степенью владения профессиональным предметом. Под компетенцией подразумевается особая форма личностно обусловленного взаимодействия человека, сотрудника в окружающей его служебной среде, когда в результате такого взаимодействия складываются разнообразные взаимоотношения, составляющие основу направленности личности сотрудника, его мотивационно-ценностную основу.

Большинство определений компетентности содержат понятие «способности». Имея в виду способности, необходимо подразумевать оценочный критерий, потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции. С психологической точки зрения способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и другие). Б. М. Теплов относит к способностям лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности¹. При этом могут возникнуть закономерные вопросы о степени генетической детерминации способностей, влияния наследственных факторов на эффективность овладения теми или иными компетенциями. Безусловно, определенная связь между потенциальными способностями и эффективностью их реализации существует, но не это важно для понимания сущности компетенций. Критически важно усвоить положение, что даже идеальные генетические задатки не проявятся без целенаправленной деятельности.

¹ Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. М., 1985. Т. 1. С. 20.

Один из основоположников отечественной школы дифференциальной психологии Б. М. Теплов указывал, что к способности относится то, что возникает в соответствующей ей деятельности. Оно же влияет на успешность выполнения данной деятельности. Способность начинает существовать только вместе с деятельностью, так как она не может появиться до того, как началось осуществление соответствующей ей деятельности. Более того, способности не только проявляются в деятельности, они в ней создаются¹.

Формирование компетенций и развитие способностей объединяет общая деятельность. Способности и компетенции существуют только в движении, развитии. Те и другие имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. Каждый человек индивидуален, как и его способности, которые отражают характер человека, склонность к чему-то. Но способности зависят от желания и регулярных занятий, совершенствования в какой-либо области. Соотношение рассматриваемых понятий разъясняет А. В. Хуторской, отмечающий, что формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у обучающегося развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы. По мнению указанного автора, компетентность – это квинтэссенция целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности².

Требование к необходимой квалификации руководящего состава обуславливает содержание и методику подготовки слушателей Академии управления МВД России в контексте специальной профессиональной компетенции. Это значит, что на занятиях необходимо создавать особую среду, обеспечивающую формирование у обучающихся соответствующих компетенций. Однако вопрос: «как обеспечить эти профессионально-педагогические компетенции?», носит открытый характер, и едва ли данная проблема решается простым механистическим воспроизведением операций, заложенных в рабочих программах специальных профессиональных дисциплин или тематических планов видов подготовок. Во-первых, характер компетенций, в том числе профессионально-педагогических, носит метапредметный характер и содержание вопросов, принимаемых к рассмотрению в процессе формирования компетенций

¹ Там же.

² Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО. Текст : электронный // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля : сайт. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 24.07.2024).

у обучающихся, не сводится исключительно к огневой, физической или иной подготовке. Во-вторых, сами специальные профессиональные дисциплины, по существу, остаются в рамках классического субъект-объектного подхода к обучению.

Таким образом, под *специальной профессиональной компетентностью руководителя необходимо понимать личностную готовность и профессиональную состоятельность применять знания, умения, навыки в целенаправленной, профессионально-преобразующей деятельности, добываясь социально заданных результатов по формированию специальной готовности сотрудников органов внутренних дел.* Несмотря на то, что профессиональная компетентность выступает целостным условно структурированным личностным образованием¹, в этой структуре можно выделить составляющие компоненты.

Определение видов профессионально-педагогической компетентности является предметом как классических, так и современных педагогических исследований. Согласно Н. В. Кузьминой, в профессионально-педагогическую компетентность входят пять элементов или видов компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности².

Схожую позицию выражает А. К. Маркова, которая различает следующие виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- социальная компетентность – владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

¹ Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007.

² Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

– личностная компетентность – владение приемами личного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом¹.

Анализ литературы позволяет выделить нижеследующие компоненты профессионально-педагогической компетентности руководителя.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности. Указанные А. К. Марковой виды компетентности затрагивают в большей степени индивидуальность и личность профессионала, в меньшей степени – методические и операциональные аспекты педагогического мастерства. Однако такая авторская позиция нашла многочисленных последователей, заимствовавших выдвигаемые автором ключевые положения и трансформирующих их в своих теориях. Так, проведенный Ю. П. Шапран анализ работ, посвященных изучению структуры профессиональных компетенций, показал значительную преемственность между идеями А. К. Марковой и трудами исследователей последующих поколений, выделяющих мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности педагога (в трактовке разных авторов – ценностный, ценностно-смысловой, эмоционально-ценностный, потребностно-мотивационный, целемотивационный и т. д.)². Мотивационный компонент профессиональной компетентности определяется автором как система побудительных сил, определенных притязаний, поощрений, а ценностный содержит доминанту педагогического менталитета и мировоззрения, систему личностных убеждений, ориентированных на выявление ценности педагогической деятельности³. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов выделяют аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры, который включает овладение идеями и концепциями,

¹ Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

² Шапран Ю. П. Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2013. № 9 (32). С. 44–54.

³ Шапран Ю. П. Указ. соч.

имеющими исторически обусловленный характер. Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают в качестве педагогических ценностей¹. Иными словами, мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности руководителя образован совокупностью профессионально-педагогических ценностей, выступающих движущей силой и регулятором его профессиональной активной преобразующей деятельности по отношению к профессиональной среде, к подчиненным сотрудникам.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности. Н. М. Боротко обоснованно указывает, что основу педагогической компетентности составляют знания как ее когнитивный компонент. Автор различает «информацию» и «знания», понимая под последними форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Значение знания и владения знанием руководителя как «отказ от абсолютизации истины, догматизма и стереотипизации, осознание невозможности "завершенного" знания; способность человека целенаправленно управлять своей умственной деятельностью, овладевать способами грамотного анализа профессиональных ситуаций; стремление продолжать образование на последующей ступени; желание развивать в себе способности к самообразованию, самопознанию и самоопределению, к осмысленной самооценке и самоанализу эффективности своего саморазвития»². Таким образом, когнитивный компонент профессионально-педагогической компетентности предполагает не просто широкий кругозор и обширную осведомленность, а способность осуществлять свою педагогическую деятельность с выходом за рамки устоявшихся стереотипов, проектируя самостоятельно ее целевые компоненты, ориентируясь на социальные запросы, а не на сложившиеся профессиональные традиции. Как известно, педагогическая наука очень консервативна, а в ведомственной профессиональной подготовке, учитывая присущий ей императивный характер отношений, эти качества выражены в большей степени. Поэтому использование знаний для актуализации и постоянного совершенствования своей педагогической деятельности в сочетании с необходимой гибкостью и способностью к осмыслению складыва-

¹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М., 2002.

² Боротко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. Текст : электронный // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября : сайт. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> (дата обращения: 24.07.2024).

ящейся педагогической обстановки является действительно неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности руководителя.

Технологический компонент профессиональной компетентности. Е. И. Никифорова определяет технологическую компетентность как совокупность когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности, проектирования прикладного педагогического процесса, гарантирующих запланированный результат¹. Данное определение показывает системный характер и условность выделения компонентов профессиональных компетенций, их тесную взаимосвязь в проявлениях активной преобразующей деятельности руководителя. По существу, характерным наполнением технологического компонента является профессионально значимый педагогический инструментарий, имеющий решающее значение в обеспечении эффективности выполняемых задач: умение проектировать профессионально-педагогическую деятельность, разрабатывать программы и планы реализации программ и т. д. С. М. Маркова определяет технологическую компетентность через педагогические функции, организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, управление учебным процессом, создание профессионально-творческого пространства, проектирование и реализацию учебно-профессиональной деятельности, этапность профессионально-познавательной деятельности, получение гарантированного результата подготовки будущих педагогов профессионального обучения². Очевидно, что разнообразие, современность и инновационность педагогического арсенала зависят и от развития когнитивного, и от выраженности мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности руководителя в органах внутренних дел.

Таким образом, в специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел заложены заранее определенные социальные требования (нормы) к образовательному уровню сотрудника. Такие требования обусловлены спецификой профессиональной среды и направлением профессиональ-

¹ Никифорова Е. И. Указ. соч.

² Маркова С. М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения. Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 3 (47). С. 30–36 : сайт. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 24.07.2024).

но-педагогической деятельности руководителей. Под компетентностью понимается владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней. Компетентность включает знания, умения и навыки, а также личностно обусловленные способы их реализации.

Специальная профессиональная компетенция представляет собой личностную готовность и профессиональную состоятельность субъекта организации профессиональной подготовки применять знания, умения, навыки в целенаправленной профессионально-преобразующей деятельности, добиваясь социально заданных результатов в ней по формированию специальной готовности сотрудников органов внутренних дел. Специальная готовность выступает результатом профессиональной служебной и физической подготовки сотрудника к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

В структуре специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел можно выделить мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический компоненты, тесно связанные и взаимодействующие между собой в процессе реализации руководителями профессионально-педагогических задач.

§ 2. Развивающая образовательная среда как средство формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров в непрерывном образовании

Современные педагогические концепции, посвященные формированию профессионально-личностных качеств сотрудника, представлены разнообразными подходами к организационно-педагогическим условиям, методикам и технологиям, обеспечивающим эффективность авторских практик развития личности и личностных качеств, к которым можно отнести нижеприведенные.

Практикоориентированные концепции в части формирования профессионально-личностных качеств. Личностные качества здесь рассматриваются в силу мотивирующего начала, повышающего эффективность профессиональной деятельности и производительность трудовых (профессиональных, служебных) функций. В таких педагогических концепциях чаще всего фигурируют методики в рамках тренингов, комплексных занятий, учений и т. д.

Гуманистический (лично-деятельностный) подход к формированию профессионально-личностных качеств посред-

ством просвещения, совместной деятельности, интериоризации профессиональных ценностей, развития сознания, способности осмысливать, анализировать, принимать транслируемую личностную позицию и установку путем целенаправленного формирования взглядов, убеждений, отношений, идеалов и т. д.

Личностно ориентированный (в том числе средовой, ситуационный) подход. В содержании этих концепций делается акцент не на «императивно-формирующих воздействиях», а на «рефлексивно-ситуационном» выборе, несмотря на часто схожие методы и декларируемые положения о «партнерском взаимодействии» субъектов образовательного процесса.

В исторической ретроспективе представление о значимости средовых факторов для развития личности значительно менялось: «от приоритета средовой детерминации развития индивида (XVIII–XIX вв.), в соответствии с которой "мы лишь то, что делают из нас окружающие предметы" (К. Гельвеций), до господства концепции воспитания как "управляемого развития", в котором якобы сведены до минимума все случайные факторы (XX в.)»¹. Рубеж XX в. ознаменовался благоприятными условиями для отечественной педагогической среды, когда значительно расширился круг исследований, посвященных проблематике образовательной среды – ее проектированию, формированию воспитательной и образовательной, социокультурной среды образовательных организаций (Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин, В. В. Рубцов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, В. И. Панов, Н. В. Ходякова и другие).

Понятие среды в толковании С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой – это условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь². Немецкий педагог В. А. Лай в трудах начала XX в. подразумевал под жизненной средой «природную обстановку, окружающую питомца», и «социальную – человеческую жизнь в настоящем и прошедшем»³. Для теории и практики воспитания актуальной среды является социальная среда – социальные условия, окружающие человека, условия его существования и деятельности⁴. Следовательно, среда, способствующая развитию, трактуется как окружение, в котором протекает жизнедеятельность индивида, а также как условия, в которых протекает социализация

¹ Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. С. 2.

² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1989. С. 759.

³ Лай В. А. Школа действия: реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб., 1914. С. 81–82.

⁴ Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. Волгоград, 2000. С. 43.

личности. Б. Г. Ананьев трактует среду как «окружающую человека», «среду его обитания» – это «не только естественные силы природы, но, прежде всего, "историческая природа", созданная трудом... материальные и духовные ценности, в общем, преобразованные человеком силы природы»¹.

Средовой подход в формировании специальной профессиональной компетенции управленческих кадров методологически основывается на трудах указанных ученых. В определенной степени личностно-развивающий средовой подход выступает противовесом современной профессионально-педагогической практике, распространенной, в том числе в организациях МВД России, основанной на «средово-личностном воздействии». Профессиональная (служебная) среда воздействует на личность, а личность формируется соответственно среде. Тогда как личностно-развивающей среде более соответствует тезис «личностно-средовое взаимодействие», где личность формируется вместе со средой, а не под ее императивом. Таким образом, основным посылом проектирования личностно-развивающей среды должен выступить тезис «от личностно-средового воздействия к личностно-средовому взаимодействию».

Уже в классической отечественной психологии взаимодействие человека с комплексом взаимосвязанных экономических, политических, идеологических и иных обстоятельств (понимаемое как образ жизни) проявляется, согласно Б. Г. Ананьеву, посредством *социальных ситуаций* развития личности. Создание собственной среды развития в таких социальных ситуациях будет определять *статус и позицию личности*².

Б. Г. Ананьев выделяет следующие характеристики статуса личности:

- преемственность со статусом семьи;
 - динамичность и вместе с тем направленность на сохранность ценностей;
 - сочетание прав и обязанностей;
 - заданность системой сложившихся общественных отношений;
 - статус объективно определяет «место» личности в социальной структуре;
 - полностью или частично осознается личностью.
- Также приведем характеристики позиции личности:
- субъективность, деятельная сторона личности;

¹ Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 82.

² Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. С. 279.

– система отношений личности, установок и мотивов, целей и ценностей.

«Многообразие связей личности с обществом в целом с различными социальными группами и институтами определяет интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития»¹. Таким образом, статус и позиция личности профессионала, служащего, например сотрудника органов внутренних дел, будут связаны с созданной средой развития. Важно, что многообразные позиции личности, основанные на сочетании объективных и субъективных характеристик, формируются на основе статуса личности, однако, по мнению Б. Г. Ананьева, могут его преобразовывать или закреплять. Иными словами, здесь уже нет четкого противопоставления субъективных и объективных факторов развития личности, но общество и его связи с личностью выступают определяющими относительно личностной организации.

Оценка служебной, а также образовательной среды организаций МВД России, в которой преобладают административные объект-субъектные связи, субординационный стиль взаимоотношений, не должна лишить объективного представления о потенциальных возможностях и механизмах развивающей среды. Предварительно охарактеризованный тип образовательной среды МВД России как тяготеющий к авторитарным проявлениям задает определенную «систему координат», исходную предпосылку, привязку к объективированным институциональным условиям.

Вопрос взаимоотношений среды и личности традиционно выступает активной дискуссионной проблемой, поскольку касается социальной сущности человека. В отечественной психологии идея типологии личности на основе отношений между личностью и окружающей ее средой получила свое обоснование в начале XX в. в трудах ученика В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, и была продолжена в исследованиях М. Я. Басова, В. Н. Мясищева и других авторов. Труд А. Ф. Лазурского «Классификация личностей»², изданный в Ленинградском государственном издательстве в 1924 г., переиздавался трижды. Идеи русских психологов не потеряли своей актуальности и сегодня. На их основе, как отмечает В. В. Сери-

¹ Там же.

² Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Ленинград, 1924.

ков, возникают современные подходы к личностно-развивающему образованию¹.

Ю. С. Мануйлов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и другие интерпретируют развивающую связь «личность-среда» через форму «со-» – «со-действие», «со-бытие», «со-трудничество» и т. д. В. И. Слободчиков выделяет родовую специфику человека через со-бытийность общности, целостность которой задается системой связей и отношений между ее участниками. «Со-бытийная общность» рассматривается указанным автором как «предельный объект развития (что развивается?), соответственно, конкретные формы «субъективной реальности» полагались в качестве результата развития»². Ю. С. Мануйлов делает вывод, что «различные формы со-бытия стали способами общения, познания или практического отношения, способами преобразования, присвоения и приспособления к среде, а если касаться результатов, то и способа формирования и развития личности...»³. На практике реализации педагогического взаимодействия форма «со-» получает прикладное выражение. «На смену "субъект-объектной" логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития»⁴. «Личностно-смысловой диалог выступает как следствие своеобразного со-развития учителя и ученика, сближения их ценностей, осознания их личностного (не функционального!) равноправия, роста доверия друг другу. В этих условиях презентация учителем своих смыслов выступает как тонкий инструмент воздействия на личностный опыт учащихся»⁵. В качестве параметров среды авторы выделяют насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации).

Погружение в проблематику педагогической среды дает основания полагать, что механизмы личностного развития имеют универсальную основу и для сотрудника органов внутренних дел,

¹ Сериков В. В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: личностно-развивающее образование. Текст : электронный // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий : сайт. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml (дата обращения: 24.07.2024).

² Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. С. 52–53.

³ Мануйлов Ю. С. Язык «Со» // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43).

⁴ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. С. 231.

⁵ Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : моногр. М., 1998. С. 79.

и для представителей иных профессий. Вместе с тем характер этого механизма имеет особенности, обусловленные функционально-личностной нагрузкой, выраженной объект-субъектной детерминированностью профессиональной деятельности. По мнению В. В. Серикова, личность взрослого человека характеризуется сознательным принятием и исполнением нравственных норм и социальных ограничений, что важно для служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Действительно, возможность выбора личностью ценностных ориентиров не означает волюнтаризм в определении жизненного пути. Личность – это не «абсолютная свобода», а осознанный и самостоятельный выбор¹. Однако, как уже было отмечено, объективированность профессионально-личностной позиции и личностной направленности, связанная с государственными правоохранительными функциями, стремление внешнего нормативного императива регулировать личностную позицию сотрудника делают весьма сложным процесс не только становления личности сотрудника как профессионала, но и его личностного развития в течение активной профессиональной деятельности, а также по ее завершении.

Личностная зрелость сотрудника, которая в классическом деятельностном подходе отождествляется с осознанием деятельности как ведущего способа самореализации личности на жизненном пути, связывается с осознанием внутренней свободы своей деятельности. Как указывает К. А. Абульханова, деятельность по своему жизненному смыслу может быть и вынужденной, необходимой, внешне заданной². Именно отношение личности к среде определяет особый характер взаимодействия с ней. Отождествляя зрелость личности с осознанной деятельностью, профессор П. М. Якобсон под зрелостью личности понимает социальную зрелость, выражающуюся в том, насколько адекватно понимает человек свое место в обществе, каким мировоззрением руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали, нормам права, социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду³. Как указывает Н. Л. Иванова, «низкая эффективность работы сотрудников очень часто напрямую связана с их нежеланием прора-

¹ Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.

² Абульханова К. А. Время личности и ее жизненного пути // Человек и мир. 2017. Т. 1. С. 165–200.

³ Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4. С. 142–147.

батывать свои цели, посвящать время и силы выбору мотивов, регулировать свои побуждения и концентрироваться на поставленных задачах в трудных ситуациях»¹. Однако еще более тяжелыми являются последствия адаптивно-конформистской стратегии поведения, возведенной личностью в жизненное правило.

Потеря самой основы жизнедеятельности, низвержение смыслов, обусловленное нерефлексивным принятием внешних (чужих) ценностей и идеалов, ведут к потере человеком своей самости, самой личностной основы своего существования. Усматривая в профессиональном развитии личности наличие некоторых качественных различий, можно полагать, что и поиск самоидентичности, самообоснования выступает важнейшей личностной задачей в служебной деятельности, сопровождающейся формированием *своей* личностной среды. В некоторых случаях человеку так и не удастся достичь «ощущения собственной идентичности»². Более того, личность рассматривается как состояние, «в которое можно войти и которое можно потерять»³. В этом смысле приспособление и конформизм, выступающие основой личностной позиции, связаны с нерефлексированным принятием внешнетранслируемых установлений. Такая личностная направленность противоречит креативности, творческому отношению личности, в широком смысле – активному отношению к миру.

Ключевым элементом критики подобного мировоззрения личности выступает вовсе не оценка социально разделяемых идеалов, норм и ценностей, которые действуют как ориентиры для отдельной личности. Служебная деятельность в органах внутренних дел, как и любая государственная служба, отличается не требованием «молчать и терпеть тяготы и лишения», а требованием разделять служебные цели, идеи и идеалы, что возможно лишь при условии достаточно развитой личности. Такой личностью не становятся «вдруг», зачитав текст присяги. Сложность самореализации современных поколений молодых людей в субординационно-иерархических взаимоотношениях служебной среды органов внутренних дел кроется в неэффективных условиях их формирования не только в повседневной служебной деятельности, но и ранее, в общеобразовательных учреждениях. Служить государству почетно, и служба ассоциируется с мужеством и защитой семьи и близких. Но совре-

¹ Иванова Н. Л. Самоопределение личности в бизнесе. М.; Ярославль, 2007. С. 33.

² Григоренко Д. Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // Человек и образование. 2008. № 2. С. 89–94.

³ Там же.

менность транслирует запрос на вариативность и многообразие (А. Г. Асмолов), который вступает в противоречие с традиционным императивным характером служебной среды, адаптирующей личность под себя подобно естественному отбору в дарвиновской теории. Личностью *становятся*, возможно, достаточно длительный период в масштабе всего жизненного пути человека, что наполняет процесс непрерывного образования в органах внутренних дел особым смыслом в контексте педагогического проектирования развивающей образовательной среды как средства формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров.

Значительный объем кадровой работы, направленный на морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел, в своей практической реализации основан на стимульно-реактивном взаимодействии. Неразличение добра и зла, морального и аморального, нравственного и безнравственного и пр. свидетельствует о глубоких нарушениях в личностной организации. Служебная деятельность личности, проходящая под преимущественным мнением социальной группы или профессионального сообщества, в которое входит человек, зачастую делает невозможным различение «оттенков» добра и зла, морального и аморального и т. д. Делая субъективный выбор в пользу отказа от субъектности, отказа от личностного, человек утрачивает главное, что возвышает его над всем остальным природным и животным миром – способность обладать самостью («Я»), возникающей, по мнению Д. А. Леонтьева, на пересечении свободы, как определенной формы активности и ответственности, как формы регуляции деятельности человека¹. Таким образом, различение добра и зла, морального и аморального, нравственного и безнравственного и пр., основанное исключительно лишь на мнении большинства или мнении окружающих, равным образом свидетельствует о такой личностной организации, которая не соответствует понятиям «развитая личность», «развивающаяся личность», но в то же время такое волеизъявление будет обусловлено личностным выбором конкретного сотрудника.

Какие требования предъявляются к наставнику (руководителю, педагогу) для успешного создания развивающей, в том числе образовательной, среды? Прежде всего, это целостная личность. Целостная личность для профессионала – это всегда ориентир для окружающих. Основа мировоззрения такого сотрудника не сводится

¹ Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2002. С. 50–59.

исключительно к профессиональному кодексу или административному регламенту. И при изменении данных нормативных актов, что происходит достаточно часто, целостная личность «вдруг» не меняет своего мировоззрения. Мировоззрение такого сотрудника формируется и развивается с изначальной ориентацией на основополагающие социальные и культурные ценности. Целостная личность таким образом не может быть нерефлексивно ведомой, она есть результат осознания своего смысла, соотношенного с внешней социально-культурной средой человеческого бытия, поскольку целостная личность коррелирует с «концептуальным ядром своего самосознания» (М. С. Каган).

Личностный опыт возникает не как механистическое приобщение к «высшим ценностям» и не как насаждение «этических максим», и такой опыт было бы неверным распознавать и оценивать, например, через декларируемую близость поведенческих регулятивов сотрудника органов внутренних дел к указанным ценностям и максимам. Реальной альтернативой личностному конформизму в принятии норм и ценностей служебной деятельности выступает создание условий для личностно-развивающей среды, которая дает возможность личности реализовать себя, невзирая на внешние препятствия и ограничения.

Способность уполномоченных лиц (руководителей учебных групп) эффективно организовать специальную профессиональную подготовку подчиненных сотрудников посредством развивающей среды предполагает не только их готовность к организации субъект-субъектного взаимодействия, но и непосредственную специальную осведомленность, профессиональный опыт. Квалификация позволяет руководителю решать практические задачи, проявляя необходимый уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующих его соответствующую готовность. Безусловным отражением компетентности руководителя является лишь результат его деятельности. Важно учитывать, что в рассматриваемой области, которая отличается директивностью, наличием императивных наставлений, поиски междисциплинарных и межотраслевых форм интеграции профессионально-педагогической деятельности не являются общепринятыми и не реализуются проверенными технологиями. В настоящее время продолжается процесс формирования оптимальной структуры и эффективного содержания профессионально-педагогической компетенции (как внешне заданной социальной нормы) в области специальной подготовки сотрудников органов внутренних дел к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельно-

го оружия. Причина, по которой этот процесс не завершен, проста: если в ведомстве есть система кадрового обеспечения, претендующая на эффективную работу по обеспечению профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, то должны быть профессионально подготовленные педагоги или, по крайней мере, профессионально-педагогически подготовленные руководители, осуществляющие эту деятельность. Любые попытки наладить систему подготовки кадров, минуя закономерности приведенной системы, несостоятельны, поскольку не учитывают базовых диалектических закономерностей субъект-содержащих систем.

Поскольку компетентность – это личностно-интегрированная характеристика, имеющая полидисциплинарный характер, важно подчеркнуть, что готовность руководителей к овладению инновационным инструментарием, к совершенствованию и учению, к расширению границ своей дисциплины выступает важнейшим условием генерации в профессиональной подготовке личностно-развивающей среды. Личностные характеристики руководителя, выступающего в роли педагога, являются основой формирования любой компетентности, а их учет будет определять способность к освоению профессиональных компетенций.

Таким образом, средовой подход к формированию профессионально-личностных качеств сотрудника ориентирует управленческие кадры на реализацию практики специальной подготовки с минимальным проявлением стимульно-реактивного воздействия руководителя на подчиненного. Такие воздействия носят субъект-объектный характер, а для сотрудника – характер объективированного требования адаптации, и зачастую являются «нормой» для дисциплинарного характера служебной среды. В определенной степени подобные взаимодействия между субъектами профессиональной подготовки повышают мотивацию сотрудника к ожидаемой от него активности. Однако такая активность имеет срочный эффект, мотивация отличается неустойчивостью, а результаты – личностной отчужденностью исполнителя. Сущность средового подхода универсальна и в практике проектирования развивающей образовательной среды, которая выступает средством формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров в непрерывном образовании, и в практике специальной профессиональной подготовки сотрудников. Развивающее взаимодействие между субъектами осуществляется посредством личностно обусловленной среды, где руководитель (педагог, инструктор, наставник) создает условия для рефлексивно-ситуационного личностного выбора, выступающего основой значимого для сотрудника события.

Толкование развивающей среды будет более точным, если ее интерпретацию в виде окружения, включающего совокупность специально организованных и стихийно складывающихся условий развития, дополнить таким важнейшим признаком развивающей среды, как личностная обусловленность. Необходимо ожидать от личности сотрудника активно-деятельностной, но не приспособительной профессиональной позиции, ответственности как формы регуляции своей свободы, но не внешне обусловленной ответственности, ограничивающей личностную активность, и т. д. Профессиональная (служебная) среда воздействует на личность, а личность формируется сообразно среде – в этой диалектической связи раскрываются причины конформистского и адаптивного характера поведения сотрудника, а также раскрываются возможности для преобразующей деятельности сотрудника, направленной как на самопреобразование, так и на преобразование окружающей его действительности.

Средовой подход к личностно ориентированному непрерывному образованию содержит опыт оптимизации межличностных отношений в служебной среде. Так, средовой подход призван содействовать формированию различных стратегий развития личности, но не оказывать прямого влияния на ее поведение или действия. Среда в своих развивающих свойствах может решить проблему значительного диапазона индивидуальных различий обучающихся (сотрудников). Развивающая среда – это не ориентация на моноидеал, в котором ближе непосредственное воздействие, адаптирующая или императивная среда, а принятие качественной определенности личностного многообразия с учетом взаимопереходов личностной и социальной идентичностей, что и есть диалектика личности и среды в их метасистемном развитии. В противном случае личность принимает на себя служебные максимы, которые вступают в противоречие с текущей структурой ценностных ориентаций. В сложных условиях служебной деятельности такая личность не демонстрирует своей цельности, надежности, верности служебным принципам и идеалам, не обладает способностью к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей.

Развивающую среду в образовании, в профессиональной подготовке способен создать наставник (руководитель, педагог), который сам представляет собой целостную личность, выступающую ориентиром для своих подчиненных. Целостная личность – это не синоним харизматичной личности или приятного собеседника. Признак целостной личности – это, прежде всего, устойчивое мировоззрение, основанное на профессиональных, социальных и культурных ценностях. Такой руководитель выстраивает среду сам или создает условия

для ее генерации подчиненными сотрудниками, наполняя ее диалогичным взаимодействием субъект-субъектного характера.

Специальная профессиональная компетенция основывается в том числе на специальной профессиональной осведомленности руководителя, выступающего в роли педагога. Высокий уровень специальных знаний, умений, навыков и компетенций объективно необходим для свободной и уверенной ориентировки в возникающих педагогических ситуациях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Как следствие, готовность руководителей к овладению инновационным инструментарием, совершенствованию и учению, расширению границ своей профессиональной специальности выступает важнейшим условием генерации личностно-развивающей среды в профессиональной подготовке.

§ 3. Инструментальная (обучающая) и развивающая деятельность руководителя в педагогическом взаимодействии. **Структурно-функциональная единица развивающей среды в образовании и профессиональной подготовке**

Инструментальная составляющая деятельности руководителя определяет специальную профессиональную компетенцию, изначально включая *способность руководителя выстраивать в рамках профессиональной подготовки свою деятельность исходя из предметной и нормативной регламентации содержания занятий*, а также одновременно включает его способность на достаточном уровне самому владеть инструментами мер непосредственного принуждения – физической силой, специальными средствами и огнестрельным оружием в силу очевидной практической ориентированности обучения. Чрезмерный теоретический уклон в подготовке так же, как и недостаточное практическое ее содержание, нецелесообразны. Если взять во внимание, что типичные программы специальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел содержат, как правило, «концентрированные» блоки специальных дисциплин, то можно представить процесс реализации развивающей среды в профессиональной подготовке как сочетание профессионального обучения и элементов воспитательного взаимодействия. Подчеркнем, что только в таком виде можно представить развивающее взаимодействие субъектов специальной профессиональной подготовки. Готовность подавляющего большинства руководителей ограничиться «традиционными воспитательными» мерами (беседами, наизиданиями, наставлениями, наказаниями),

отстраняясь от непосредственного процесса подготовки, поручая его «наиболее подготовленным сотрудникам», лишает руководителя самой возможности средового инструментария.

Важно указать, что развивающая среда предполагает не противопоставление, а сочетание, единство инструментальной (технологической) составляющей специальной профессиональной подготовки и собственно личностно-развивающего ее компонента. Сложность специальной профессиональной компетенции заключается в том, что в области формирования правомерных и эффективных действий сотрудника по применению мер непосредственного принуждения знания, умения, навыки, опыт невозможно рассматривать отчужденно от целевого компонента профессионально-педагогического процесса. Анализ соответствующих документов, в том числе в исторической ретроспективе, показывает, что описание результатов профессиональной подготовки традиционно и идентично в огневой и физической подготовке, то есть включают классический круг вопросов того, что должен знать сотрудник, что он должен уметь и какими навыками должен владеть. Такой перечень явно недостаточен для эффективной специальной подготовки, поскольку ориентирует на достижение формального соответствия предъявляемым требованиям. Он должен быть расширен такими практикоориентированными междисциплинарными связями и новыми компетенциями, включающими способность применения приемов борьбы в процессе применения огнестрельного оружия и применения оружия на фоне физического сопротивления, способность правовой ориентировки и моделирования возможных ситуаций и т. д. В преодолении этого противоречия между должным и существующим положениями в сфере профессиональной подготовки скрывается механизм профессионально-личностного развития.

В то же время при существующем подходе предъявление любых междисциплинарных и межотраслевых квалификационных требований к руководителям, выступающим в роли педагогов, в области междисциплинарного взаимодействия будет не уместно. Можно ли создать рейтинг, отталкиваясь от степени творчества в профессиональной деятельности? Похожая ситуация складывается и в профессиональной служебной и физической подготовке, где в широкой практике содержание подготовки соответствует тем средствам и методам, которые используются в оценке уровня подготовленности сотрудника и по которым решается вопрос его готовности и допуска к служебной деятельности. Процесс подготовки при такой нормативности будет носить формализованный характер несмотря

на то, что в педагогической практике специальных профессиональных дисциплин видна явная разрозненность и несогласованность планируемых результатов специальной подготовки. Поиск актуальных методов и средств специальной подготовки обусловлен актуальной потребностью готовить специалистов, соответствующих по своим профессионально-личностным качествам современным вызовам. Однако существующие способы (методики и технологии), в том числе в сфере реализации межпредметного содержания специальных дисциплин, остаются недостаточно разработанными, и, соответственно, являются недостаточно внедренными в практику, несмотря на их востребованность. Междисциплинарные и межотраслевые связи, безусловно, необходимы, потому что их использование обусловлено целостностью поведенческого акта сотрудника при применении мер непосредственного принуждения.

Именно поэтому инструментальная составляющая деятельности руководителя, несмотря на императивный характер и строгую правовую регламентацию ее содержания, выступает значимым компонентом в формировании развивающей среды для сотрудников. Само формирование компетенций сотрудника полиции в области правомерного и эффективного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия целесообразно осуществлять по трем направлениям (компонентам компетенции), содержательная сторона которых должна включать набор знаний, умений, навыков, личностных качеств и способностей, соответствующих правовому, тактическому и техническому (операциональному) компонентам компетенции и возможным их сочетаниям, выступающим как междисциплинарное и межотраслевое знание.

Следующей составляющей деятельности руководителей является *средообразующий и средопреобразующий субъект-обусловленный диалог*. Такой диалог должен осуществляться в контексте культурных и профессионально-служебных ценностей, ориентировать субъекты на взаимодействие. В практической плоскости это означает, что императивная алгоритмизация строго регламентированных упражнений и тренингов как основных форм специальной подготовки должна быть дополнена особыми формами взаимодействия руководителей (в роли педагогов) с сотрудниками, направленными на становление и проявление их личностных функций в профессии, в служебной деятельности.

В технологическом контексте *средовой подход*, по мнению Ю. С. Мануйлова, является совокупностью действий со средой,

обеспечивающих ее превращение в средство воспитания. Влияние на динамику развития личности «статусно-личностных» диалектических противоречий позволяет интерпретировать процессуальную сторону личностного развития с опорой на закон единства и борьбы противоположностей. Характер этих противоречий может быть вариативным – равновесие, накопление, конфликт и борьба противоречий (Н. В. Ходякова). Само по себе противоречие уже говорит о каком-то неустойчивом состоянии личности. В то же время отсутствие противоречий может говорить как о стагнации в развитии, так и о его равновесном этапе. В таком понимании процесса личностного развития есть перспектива, которая требует осмысления. Н. В. Ходякова указывает на неразделимость содержательно-процессуальных компонентов образовательной среды и структурирует ее содержание не на основе предметной дифференциации, а вокруг особых социально-деятельностных сред – компетенций, понимаемых как взаимосвязанное единство внешних требований к личности и определенных областей ее саморазвития¹.

Приведенные выше базовые составляющие специальной профессиональной компетенции находят свое отражение в содержании обучения и подготовки сотрудников, в специфике средств и методов взаимодействия субъектов развивающей среды. Соответственно, корректируются цель и задачи занятий в контексте профессионального развития: у сотрудника теперь, например, ответственность и чувство служебного долга не формируются целенаправленно руководителем (в силу невозможности самого процесса в такой постановке задачи), а формируются условия среды для возникновения указанной ответственности и служебного долга. По своему внутреннему содержанию профессиональная подготовка для сотрудников представляется уже не формализованными занятиями, а занятиями-встречами, где происходит не субъект-объектное взаимодействие «руководитель – подчиненный», а субъект-субъектный диалог посредством общей среды. В итоге требования к функциям и компетентности руководителей, выступающих в роли педагогов, формулируются исходя из указанных положений.

В содержательном аспекте элементарной технологической единицей личностно ориентированного образования В. В. Сериков считает диалог «как специфическую форму обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития

¹ Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. С. 9.

и взаимной деятельности педагогов и воспитанников»¹. Неслучайно развивающий аспект среды в образовании коррелирует с различными формами сотрудничества, коммуникативного взаимодействия, посредством которых создаются особые виды общности между субъектами, позволяющие «передавать» обучающимся нормы жизнедеятельности, способы активности и т. д.² Такой диалог может лечь в основу генерации личностно обусловленной среды, которая по своему существу – развивающая среда в профессиональной подготовке с элементами воспитательного взаимодействия. Однако диалог как технологичная единица ложится в основу механизмов личностного развития в виде особой организации развивающих личностно-средовых процессов, образующихся в ситуации. Здесь именно *ситуация – структурно-функциональная единица личностно-развивающей среды*, тогда как событие знаменует апогей механизма развития в среде.

В научной школе В. В. Серикова ситуация определяется как пространственно-временная характеристика бытия субъекта. В. В. Сериков, Н. В. Ходякова определяют ситуацию как структурную единицу личностно-развивающего образования³. Н. В. Ходякова указывает, что ситуация, устанавливающая иерархические связи и функциональные взаимодействия между личностными и средовыми ее элементами, является системообразующей единицей, структурным ядром образовательного процесса с личностно-развивающими качествами⁴. Таким образом, развивающий эффект среды будет зависеть от наличия ситуаций развития. Ситуация как педагогический феномен находит отражение в социальной ситуации развития Л. С. Выготского, которую автор трактует как систему отношений между ребенком и действительностью⁵. С. Л. Рубинштейн указывает, что «ситуация есть становление», «всякая ситуация по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации»⁶.

¹ Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования. Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI в. 2013. Вып. 1 (июнь). URL: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1943> (дата обращения: 24.07.2024).

² Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж. 1996.

³ Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. С. 224; Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция : моногр. Волгоград, 2012. С. 80.

⁴ Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования. С. 109.

⁵ Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 244–268.

⁶ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 358.

Иными словами, с точки зрения системных позиций среда состоит из дискретных элементов, атомарным уровнем которой выступает личностная среда конкретного субъекта, а экосистемным уровнем – самоорганизующиеся рефлексивные полисубъектные среды. В данном случае, если мы рассматриваем развитие как способ функционирования личностных сред, то (независимо от уровня) их должна объединять внутренняя организация, позволяющая структурно-функциональным единицам (ситуациям, включающим смысло-генерирующие события для личности) выступать базовым рабочим инструментом, задающим направление активности всей личностной среде. Неслучайно видный отечественный психолог В. И. Слободчиков трактует со-бытие как «суть механизма развития», как «подлинную ситуацию развития»: «со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно, сам ход развития в таком случае состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности (единства, со-бытия) другими формами – более сложными и более высокого уровня»¹. Тем самым в событийную форму развития вводится Другой и отношение к Другому.

Использование в проектировании личностно-развивающей среды педагогических феноменов «среда», «ситуация» и «событие» делает ключевым элементом процесса профессиональной подготовки, образовательного процесса не классическую учебную задачу, традиционно включающую проблему и заранее определенные, «правильные» способы ее решения, а возникающие этическую коллизию, ценностное противоречие, разрешение которых самой личностью приводит к образованию личностного опыта. Такой опыт, строго говоря, не может существовать вне личности, и передать его невозможно. В традиционном же обучении «правильное» решение учебной задачи выступает моделью планируемого к усвоению социального (профессионального) опыта.

Примером реализации средового подхода в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел является методика ситуационного анализа при решении практических задач по организации огневой и физической подготовки, разработанная авторским коллективом кафедры организации огневой и физической подготовки Академии управления МВД России². Реализация такого

¹ Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. М., 1995. С. 122–138.

² Методика ситуационного анализа при решении практических задач по организации огневой и физической подготовки : метод. реком. / под общ. ред. Д. В. Литвина. М., 2023.

метода не будет отличаться от традиционных методов императивно-го воздействия, если ситуация задается на уровне алгоритмического воспроизведения ряда производственных действий. Переживаемое в процессе генерации общей среды обучающимися и педагогом меж-субъектное взаимодействие фактически является самореализацией обучающегося, его смыслопорождающим бытием в образовании. Ситуативно порождаемый проект личностно-развивающей среды в процессе решения учебных задач возможен, когда приводится не линейно заданная ситуация, а взаимосвязанные исходные дан-ные, используя которые педагог может способствовать генерации во взаимодействии с обучающимся искомой развивающей ситуации посредством открытого набора профессиональных противоречий и проблем.

На первый взгляд, дисциплинарный характер служебных взаимоотношений вступает в противоречие с представленной выше интерпретацией развивающего взаимодействия. Нормативная регламентация служебной деятельности, среда субординационных отношений, единоначалие и строгая дисциплина, преобладающие в дисциплинарной практике, не всегда выступают благоприятными условиями для профессионального и личностного роста сотрудника. В большей степени это касается служебной среды в органах внутренних дел, в меньшей – образовательной среды организаций МВД России, поскольку ее создают пусть и сотрудники органов внутренних дел, но все-таки педагоги и ученые в различных отраслях и специальностях. Отрицать наличие субординационной специфики во взаимоотношениях между руководителями и подчиненными невозможно. Некоторые авторы в этом контексте проводят зависимость между спецификой службы и особенностью личностной организации. Так, по утверждению Д. Д. Невирко, негативным последствием профессионализации личности сотрудника органов внутренних дел является преобладание мотивов адаптации над мотивами развития¹.

Однако это противоречие мнимое, искусственно культивируемое самими субъектами взаимодействия, исходя из сложившихся традиций. Формализм, педантизм не то же самое, что принципиальность по отношению к организуемой деятельности в рамках специальной профессиональной подготовки подчиненных сотрудников. Такой формализм легко объяснить удобной позицией руководи-

¹ Невирко Д. Д. Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов: социологический анализ специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел : автореф. дис. ... д-ра соц. наук. Барнаул, 1999.

теля-контролера, «встроившегося» в нормативно закреплённую систему профессиональной подготовки, хорошо знакомого с критериями ее оценивания и предъявляющего соответствующие требования к сотрудникам. Подмена ценности самого общения, диалога критериями формы, нормы права неизбежно порождает формальный подход руководителя, сопровождающийся снижением реального критического осмысления своей деятельности. При этом закон, поставленный во главу угла в профессиональном пространстве органов внутренних дел, который выступает императивом, требующим его безусловного внутреннего принятия, не является фактором, исключаящим межсубъектный диалог. Очевидно, что такой императив не всегда является нравственным, «внутренним». Как указывает В. В. Сорокин, «законы государства являются нижней гранью нравственного сознания, в свою очередь, нравственность народа выступает нижней гранью религиозной веры», они должны «жить слитно в сознании». «Но это важно для всякого народа, если он претендует на духовно оправданный образ жизни»¹. Иными словами, если мы претендуем на нравственный характер взаимоотношений, а не только лишь на субординационно-дисциплинарный способ взаимодействия, следует давать сотрудникам возможность личностного выражения и самореализации. Неслучайно уже в отечественных, советских образовательных технологиях развивающего типа (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) педагог выступает «не столько как контролер и оценщик, а скорее как партнер, участник совместной деятельности»².

Указанное выше противоречие актуализируется не столько проектами будущего, обусловленными постнеклассической рациональностью (В. С. Степин), перспективами самоорганизующихся рефлексивных полисубъектных сред, выступающих площадками – культурными медиаторами (В. Е. Лепский), сколько обращением к прошлому. Военизированный характер полиции традиционно выражается, прежде всего, в комплектовании кадрового состава полиции военнослужащими. Историческая ретроспектива к истокам служебной деятельности и воинской (военной) педагогики показывает, что любая военная педагогика представляет собой кодифицированный свод правил, практико-ориентированных этических, эстетических и иных конструкторов, моделирующих

¹ Сорокин В. В. Правовая психология в системе действия права // Психология и право. 2019. № 1. С. 111–121.

² Ермакова И. В., Поливанова Н. И., Ривина И. В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке // Психологическая наука и образование. 2004. № 1. С. 63–73.

взаимоотношения личности служащего и его окружения, которые направлены на воспроизведение эффективных форм поведения и деятельности служащего. Модель личности и служебного поведения здесь представляется преимущественно как императивная система взаимоотношений, предписывающих им должную форму и содержание. В случае нарушения такой формы или содержания включается «карательный механизм», вплоть до жестоких мер физического и морального воздействия на служащего.

Так, изучение педагогических сочинений военной педагогики XIX–XX вв.¹ показывает, что сила и направленность воспитательного воздействия, несмотря на то, что это воздействие создается безоговорочно извне и выступает внешней объективной силой, концентрируются на самых «глубинах» личности, воздействие должно «дойти» до личности, а также преломиться ею. Таким образом, военные педагоги признавали естественным явлением то, что часть служащих («более грубые в нравственном отношении натуры») удерживается в нравственном отношении страхом наказания. При этом в воспитательном эффекте военный педагог полагается на генерацию «нравственных чувств» в душе человека. Здесь прослеживается гипотеза о «сенситивности» нравственности, нравственной развитости: чувство удовлетворения возникает от осознания исполнения долженствования. Так, выделяются высшие чувства, с одной стороны, и дурное поведение, поступки – с другой. Между ними естественным образом происходит борьба, исход которой решается в конечном итоге волей. Отсюда в служебной педагогике культивируется упорная работа, непреклонная дисциплина, когда «нет права на ошибку». Именно поэтому в военной педагогике нет проблемы противопоставления этики и жалости, поскольку полумеры здесь неуместны, как, например, и в судах чести, ведь «отец должен быть суров и строг». Между тем именно возвышение личности выступает непреложным принципом воспитания. Создавая таким образом особую, фактически «семейную», среду, руководитель мог потребовать от служащего и доблести как «слепого подчинения», и верности, и чинопочитания². Следовательно, процесс выстраивания взаимоотношений носил субъект-субъектный характер.

¹ *Высоцкий И. П.* Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство : краткий исторический очерк. СПб., 1903; *Зонненфелс И.* Начальные основания полиции или благочиния. М., 1787. URL: <https://www.prilib.ru/item/334796> (дата обращения: 24.07.2024); *Бацов В. И.* Беседы о воинском воспитании. 3-е изд., пересм. и доп. Петроград, 1915. URL: <https://www.prilib.ru/item/320248> (дата обращения: 24.07.2024).

² Служба солдата в примерах с рисунками / сост. Д. Д. Кашкаров. 3-е изд., испр. и доп. СПб., 1897.

Таким образом, основой методики реализации ситуационного подхода в образовательном процессе по направлениям организации огневой и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел является открытое межсубъектное педагогическое взаимодействие, а при должном ее освоении педагогом она включает понимание им генезиса ситуации, структуры ситуации, динамики ситуации, поведенческих моделей обучающихся в ситуации и другие педагогические феномены. Ситуация в средовом подходе имеет отношение и к средству, и к методу подобно упражнению в теории и методике профессионально-прикладной подготовки, где оно выступает и средством, как особым видом двигательной деятельности, и методом, как формой строго регламентированной и точно дозируемой нагрузки. Ситуация как структурно-функциональная единица развивающей среды в образовании и профессиональной подготовке аналогично проектируется руководителем на основе строго регламентированного предметного материала в форме особого взаимодействия, уместного в контексте текущих задач, тематики, вида и формы занятий. При этом метод развивающего взаимодействия невозможно применять подобно методам в инструментальной (обучающей) традиции теории и методики профессионально-прикладной физической или огневой подготовки. Проектируемые ожидаемые результаты развивающего взаимодействия достижимы лишь при выработке аутентичного отношения личности в результате собственного разрешения коллизии или проблемы.

Развивающее взаимодействие субъектов специальной профессиональной подготовки представляет собой сочетание профессионального обучения и элементов воспитательного взаимодействия. Развивающая среда предполагает не противопоставление, а сочетание, единство инструментальной, технологической составляющих специальной профессиональной подготовки и собственно личностно-развивающего ее компонента. Инструментальная составляющая деятельности руководителя, несмотря на императивный характер и строгую правовую регламентацию ее содержания, выступает значимым компонентом в формировании развивающей среды для сотрудников. При этом императивная алгоритмизация строго регламентированных упражнений и тренингов как основных форм специальной подготовки должна быть дополнена особыми формами взаимодействия руководителей в роли педагогов с сотрудниками, направленными на становление и проявление их личностных функций в профессии, в служебной деятельности. Диалог «как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами педагогов и воспитанников» (В. В. Сериков) может лечь в основу генерации личностно обусловленной среды. Диалог как тех-

нологическая единица ложится в основу механизмов личностного развития в виде особой организации развивающих личностно-средовых процессов, образующихся в ситуации. Ситуация – структурно-функциональная единица личностно-развивающей среды, тогда как событие знаменует апогей механизма развития в среде. Использование в проектировании личностно-развивающей среды педагогических феноменов: «среда», «ситуация» и «событие» делает ключевым элементом процесса профессиональной подготовки, образовательного процесса не классическую учебную задачу, а возникающую этическую коллизию, ценностное противоречие, разрешение которой самой личностью приводит к образованию личностного опыта. Ситуация в средовом подходе имеет отношение и к средству, и к методу, проектируемым и применяемым на основе строго регламентированного предметного материала, в форме особого взаимодействия, уместного в контексте текущих задач, тематики, вида и формы занятий.

Глава II. Педагогическая поддержка развивающего взаимодействия в непрерывном образовании управленческих кадров для органов внутренних дел

§ 1. Стратегия педагогической поддержки в управлении средой непрерывного образования

Прежде чем приступить к рассмотрению сущности и содержания педагогической поддержки как стратегии управления образовательными средами, необходимо подчеркнуть, что в данной работе в качестве образовательной среды и среды непрерывного образования образовательный процесс рассматривается не в академическом его понимании. Важным является, что средовые условия, даже имеющие деструктивный контент, тем не менее могут рассматриваться как образовательные только при условии, что они обладают стимулами, источниками и возможностями для развития и саморазвития личности.

При избранном фокусе рассмотрения образовательной среды становится очевидным, что среда профессиональной деятельности может быть интерпретирована как профессионально-образовательная, поскольку объективно имеет и стимулы к развитию личности и деятельности, и источники, которыми изобилует повседневная профессиональная деятельность сотрудника МВД России, и возможности для проявления специалистом субъектности, а также получения и наращивания личностного и профессионального опыта.

Не вызывает дискуссии мнение о том, что результативность деятельности служебного коллектива зависит как от компетентности руководителя, который призван организовать работу подчиненных сотрудников, так и от профессионализма каждого сотрудника. Очевидно, успех общего дела определяется внутренней самоорганизацией коллектива как высокоразвитого организма, слаженностью работы коллектива подобно хорошо отрегулированному механизму, устойчивостью и качеством связей между сотрудниками. Здесь, как уже ранее было отмечено, важно признание уникальности и ценности каждого сотрудника. Любой руководитель, независимо от уровня управления в иерархии власти, желал бы, чтобы среди его подчиненных были специалисты – настоящие профессионалы своего дела, которые не только могут качественно выполнять свою работу, но и делают это с воодушевлением, с особым настроением.

Какой же набор компетенций мог бы удовлетворить самые высокие притязания руководителя в отношении профессионализма подчиненного?

Общепризнанно, что к совокупности характеристик специалиста относятся не только его исключительно профессиональные свойства, позволяющие сотруднику выполнять работу на уровне высоких стандартов, но и уровень образования и профессиональной квалификации, опыт осуществления определенных видов деятельности, а также иные признаки, которые удовлетворяют критерий измеряемости и имеют документальное подтверждение. Однако, как показывает практика, успех в решении возникающих профессиональных задач зависит не только от профессиональных способностей, но и в не меньшей степени от особенностей личности сотрудника, от уровня развития его личностных качеств. К числу обозначенных характеристик следует отнести такие, как способность сотрудника адаптироваться к изменяющимся условиям среды; готовность выполнять поставленные задачи, строго руководствуясь установленными требованиями; умение находить средства для решения возникающей профессиональной задачи при неочевидности условий ее решения и невозможности сделать точный прогноз и др.

На успех в аспекте профессионально-личностной самореализации в профессии может рассчитывать только сотрудник, для которого профессиональная деятельность является средой непрерывного образования, позволяющей ему получать и совершенствовать опыт деятельности, проверять и расширять свои возможности, реализовывать свои личностные предпочтения при усложнении средового контента и, как следствие, повышающихся требованиях к эффективности деятельности со стороны общественности, институтов гражданского общества и органов государственной власти. При таком ракурсе рассмотрения профессиональная деятельность трансформируется из среды выполнения исключительно трудовых операций и становится средой профессионально-образовательной, местом профессионального и личностного становления и развития специалиста, средой его личностной и профессиональной самореализации в избранном виде деятельности, средой непрерывного образования. Роль руководителя подразделения при подобном рассмотрении профессионально-образовательной среды и реализуемых управленческих функций фокусируется не столько на организации деятельности, сколько на проектировании условий для развития личности, когда сочетаются рационализм в требованиях и предоставление сотруднику свободы принятия решения в выборе способов и средств реализации поставленной задачи.

Каким же образом в условиях преобладающей административно-командной модели управления, не прибегая к реализации повсеместно используемых идей манипулирования личностью, возможно преодолеть разрыв между достижением желаемой активности специалиста при решении профессиональных задач (выполнения извне предъявляемых требований) и интенцией субъекта к самоопределению?

Отвечая на очередной возникающий вопрос, акцент необходимо сделать на единственной возможности, при реализации которой руководитель может влиять на подчиненного исключая его дистанцирование, замкнутость и отчужденность. Речь идет о поддержке личностных предпочтений сотрудника, об оказании ему помощи в затруднительных ситуациях, когда возникает противоречие в предметно-деятельностном, смысловом и ценностном аспектах и специалист самостоятельно не может принять однозначно верного решения, действует осторожно и неуверенно или вовсе отказывается от взаимодействия со средой.

Возвращаясь к анализу феномена педагогической поддержки, остановимся на его сущности и содержании, но прежде отметим, что идея педагогической поддержки как способа организации взаимодействия между субъектами профессионально-образовательных сред в научном отношении была сформулирована как теория педагогической поддержки Н. Б. Крыловой и О. С. Газмана. Основная идея рассматриваемого подхода фокусируется на понимании обучения и воспитания как видов педагогической деятельности, направленных на социализацию человека и его идентификацию со средой, то есть на создание условий для его развития¹. Педагогическая поддержка здесь решает самостоятельную задачу – индивидуализацию процессов обучения и воспитания субъекта и его обособление во взаимодействии со средой (осознание субъектом своей значимости, уникальности, самооценности), то есть создание условий для его саморазвития (самоопределение в отношении целей активности, рефлексия и диалог в перманентном смыслопоиске, нравственно-волевая саморегуляция активности, самореализация в профессиональном и личностном планах, получение эффекта приращения личностного опыта в ходе переживания события). Событие в данном случае определяется как существенный скачок личностного опыта, обретение нового знания о предмете деятельности, открытие

¹ Крылова Н. Б. Социальное управление и формирование культуры личности. М., 1978; Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

своих собственных возможностей, ранее не реализованных, и т. д. Обозначенные признаки события раскрываются в диалектике понятий «удивление», «изумление», «озарение» как последовательности движения опыта личности при освоении среды. Данный тезис подтверждается суждением В. П. Бедерхановой о том, что если личность проходит стадии социализации и возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность – это встреча с самим собой, с собой как другим¹. Таким образом, целостность развития личности достигается связью и взаимозависимостью процессов «социализации – индивидуализации»; «отождествления – обособления»; «развития – саморазвития»; «обучения и воспитания – педагогической поддержки».

При реализации личностно ориентированного подхода к проектированию профессионально-образовательных сред руководитель (педагогический субъект) и подчиненный сотрудник (саморазвивающийся субъект) занимают равнозначные позиции в определении способов взаимодействия со средой. При этом профессиональные задачи поступают извне, а продуктивность их решения зависима от избранной стратегии взаимодействия. В то же время педагогический субъект в силу имеющегося профессионального опыта и социального и профессионального статуса руководителя изначально имеет наибольшие возможности для опосредованного влияния на другого сотрудника, от которого (влияния) он негласно должен отказаться в пользу принятия стратегии следования за предпочтениями сотрудника. Педагогический субъект, как об этом говорит Ю. В. Сенько, при проектировании образовательного взаимодействия связывает требования профессиональной среды, социокультурный опыт с личностным опытом другого субъекта, персонифицируя требования профессии, оформляя их актуальным жизненным контекстом². Педагогический субъект, прогнозируя возможные затруднения, раскрывает возможные риски и тем самым создает условия для нахождения самим субъектом многообразия альтернатив. В таком случае в профессионально-образовательных средах взаимодействуют не социальные роли (руководитель и подчиненный, педагог и обучающийся), а личности, и тогда любая профессиональная задача в структуре профессионально-образовательной среды,

¹ Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50.

² Сенько Ю. В. Гуманитарное определение образования в диалоге // Образование в процессе гуманизации современного мира : матер. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 20–21 мая 2004 г.). СПб., 2004. С. 55–56.

по мнению Ю. В. Сенько, занимает место средства, а не цели¹. Среда таким образом становится совместным проектом двух субъектов (руководителя и подчиненного сотрудника). Саморазвивающийся субъект получает импульс развития в результате самодетерминированной активности при ее поддержке со стороны педагогического субъекта. Данный вывод подтверждается мыслью В. В. Серикова о том, что личность устроена так, что из всех форм воздействия на нее она приемлет только одну – поддержку². Здесь необходимо уточнение, сформулированное О. С. Газманом, которое не нуждается в доказательствах, но которое и оспорить невозможно: поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии³. Поддержка в данном случае обеспечивает динамику движения личности по пути освоения среды. Другими словами, педагогическая поддержка predisposedности личности к развитию без устремленности самого субъекта к наращиванию личностного опыта затруднена или вовсе невозможна.

Специфика педагогической поддержки как вида педагогической активности раскрывается в диалектике явлений «определение – самоопределение», которые имеют принципиально различные модусы активности. Самоопределение – это экзистенциальное состояние личности, отражающее суть отношения человека к себе и к миру в отношениях с самим собой и с окружающей действительностью. Согласно точной формулировке О. С. Газмана, самоопределение выражает собой прежде всего личностный выбор субъекта, который предполагает рефлексии требований внешнего мира и своих притязаний в отношении среды, объективной реальности с достигнутым и желаемым в себе⁴. Таким образом, педагогическая поддержка как вид педагогической активности выступает в качестве особого организованного взаимодействия субъектов, интегрирующего внешне определяемые требования к содержанию профессионально-образовательных сред и личностные потребности, возможности и притязания другого субъекта, и может рассма-

¹ Сенько Ю. В. Предмет педагогической деятельности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : матер. науч.-практ. конф. (Барнаул, 13–15 октября 2014 г.). Барнаул, 2014. С. 23–27.

² Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 14–20.

³ Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. 1996. Вып. 6. С. 10–38.

⁴ Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы.

триваться в работе с личным составом в качестве самостоятельного вида педагогической деятельности наряду с обучением и воспитанием. Предметом данного вида педагогической деятельности является создание средовых условий для личностного самоопределения субъектов, условий для развития способности самостоятельно распознавать возможности и риски во взаимодействии со средой, потенциал своего развития и развития деятельности по собственной инициативе. Указанные способности интегрирует ведущая личностная функция субъекта – функция саморазвития личности, являющаяся главным условием непрерывного образования сотрудника.

Для рассматриваемого вида педагогической деятельности в теории личностно ориентированного образования В. В. Серикова инвариантным признаком является наличие особой педагогической цели¹ – поддержка свободного выбора другого субъекта при проектировании педагогически целесообразной среды, создание средовых условий для проявления личностной позиции и приращения личностного опыта, а также применение педагогических средств для достижения обозначенной цели. Функция педагогического субъекта концентрируется на опосредованном управлении личностной ситуацией саморазвития через подбор оптимальных параметров среды, обеспечивающих условия реализации психологических механизмов личностного саморазвития.

Касаемо реализации управленческой функции руководителем подразделения необходимо учитывать не только индивидуализацию работы с личным составом, но и направленность на коллектив. Данная проблема актуализируется в связи с преобладающей коллективной деятельностью и большим влиянием коллектива на личность. Здесь уместно привести суждение современных зарубежных представителей социальной психологии Стэнли Милгрэма и Филипа Джорджа Зимбардо о том, что человек как никакое другое живое существо зависимо от включенности в связи с другими субъектами, а мнение коллектива или принятые в коллективе способы организации деятельности, традиции и символы нередко являются доминирующими по отношению к отдельному сотруднику и укрепляют

¹ Сериков В. В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие : доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования 30 мая 2017 г. Текст : электронный : сайт. URL. <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglasheem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie> (дата обращения: 24.07.2024).

зависимое поведение человека¹ в то время, как основным регулятивом активности должна быть индивидуальная система ценностей, основанная на нормах морали и права. Принятые в коллективе стандарты деятельности, взаимоотношений и коммуникации нередко подчиняют индивидуальность интересам социальной группы, нивелируя интенцию субъекта к самоопределению. Впрочем, обозначенные суждения сочетаются с идеями отечественных представителей педагогической и психологической антропологии². Отметим, что коллективная деятельность и деятельность отдельного субъекта в коллективе являются необходимым условием развития личности. Имеется и обратная зависимость, о которой говорит Нассим Николас Талеб, – развитие коллектива и деятельности подчинено каждому отдельному субъекту³. Включенность субъекта во взаимодействие со средой характеризуется, как отмечают В. П. Бедерханова и И. Ю. Шустова, со-бытийностью отношений⁴. Со-бытийность отражает не просто выполнение отдельным специалистом обязанностей совместно с другим сотрудником, но прежде всего немеркантильную совместную заинтересованность друг в друге, это взаимное уважение и морально-нравственное обогащение, готовность делиться опытом, поддержка одного другим независимо ни от каких обстоятельств, то есть безусловная, основанная на открытости и доверии. В исследованиях В. П. Бедерхановой, И. Д. Демаковой и Н. Б. Крыловой со-бытие отражает объединяющий (системообразующий) фактор, связывающий разных людей и разные явления в новые связи и отношения⁵. Со-бытие для личности отражает антропологический принцип, согласно которому для В. И. Слободчикова открывается сокрытая грань развития личности: только личность способна наставить другого на личностный путь развития; только субъект

¹ Милгрэм С., Зимбардо Ф. Подавляй и властвуй. Как люди теряют человечность? М., 2023.

² Бикташева Н. Н. Совершенствование личности по А. А. Ухтомскому // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 26–27 сентября 2017 г.). Ярославль, 2017. С. 437–440.

³ Талеб Н. Н. Рискающая собственной шкурой: скрытая асимметрия повседневной жизни. М., 2018.

⁴ Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Педагогика «проживания»: сквозь призму со-бытийности // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : матер. науч.-практ. конф. (Воронеж, 15 апреля 2020 г.). Воронеж, 2020. С. 12–16.

⁵ Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16–27.

собственной жизни и деятельности способен стать гарантом становления субъектности – самостояния (читай субъектности) другого¹.

Таким образом, при рассмотрении сущностных характеристик и содержания педагогической поддержки как особой стратегии управления служебным коллективом и развитием личности в профессионально-образовательных средах целесообразно обозначить наиболее важные аспекты данного вида педагогической активности в деятельности руководителя.

Во-первых, педагогическая поддержка как стратегия управления служебным коллективом и развитием личности представляет собой личностно ориентированное средство организации взаимодействия, позволяющее обеспечивать баланс требований профессии к сотруднику, предпочтений самого сотрудника в отношении профессии.

Во-вторых, педагогическая поддержка базируется исключительно на субъектности другого сотрудника, на его интенциональной потребности не вынужденно (по собственной воле) включаться в деятельность и во взаимодействие с другими субъектами, ориентируясь на личностную и профессиональную самореализацию в избранном виде деятельности. Педагогическая поддержка невозможна без активной позиции другого субъекта в отношении самоопределения.

В-третьих, педагогическая поддержка отражает экзистенциальную сущность деятельности руководителя как педагогического субъекта, находящего самореализацию в самоопределении и успехах подчиненных сотрудников.

В-четвертых, педагогическая поддержка востребует реализацию руководителем проектировочной активности в отношении особым образом организованной среды и специально создаваемой личностной ситуации саморазвития, когда имеются проблемность ситуации, запрос субъекта на получение помощи, готовность и способности педагогического субъекта распознать возникающие затруднения подчиненного сотрудника, способность оказывать помощь педагогическими средствами, предоставляя сотруднику пространство для восполнения имеющихся дефицитов и наращивания личностного опыта. Личностная ситуация саморазвития при этом определяется как структурно-функциональная единица непрерывного образования.

¹ Слюбодчиков В. И. На пути к новому образу образования // Народное образование. 2017. № 1–2 (1460). С. 9–14.

§ 2. Личностная ситуация саморазвития в непрерывном образовании

Определение сущностных характеристик и содержания педагогической поддержки как стратегии управления непрерывным образованием личности позволяет перейти к описанию структурно-функциональной единицы данного процесса, которая, как уже было ранее отмечено, является личностной ситуацией саморазвития. Основным предметом педагогической поддержки в деятельности руководителя является активизация субъектной позиции личности подчиненного сотрудника, а также создание необходимых (благоприятных) условий среды для ее реализации в деятельности. Все остальное – решения, действия, выбор средств осуществления деятельности, в полном объеме отдается самостоятельно действующему сотруднику. Другими словами, педагогическая поддержка актуализирует полноценную самостоятельность личности сотрудника, в связи с чем в качестве интегральной профессионально-личностной характеристики сотрудника выделяется его способность к саморазвитию, под которой следует понимать компетенцию, обеспечивающую соответствие специалиста изменяющимся условиям деятельности, позволяющую своевременно или с опережением ликвидировать профессионально-личностные дефициты, действовать свободно и ответственно. Саморазвитие в данном случае интегрирует субъектные свойства личности, становясь главным условием педагогической поддержки. Таким образом, и саморазвитие личности, и педагогическая поддержка субъектной активности личности являются сторонами процесса непрерывного образования. Заданное направление анализа данного педагогического явления востребует определения характерологических свойств феномена «ситуация».

Под ситуацией в психолого-педагогических исследованиях понимается совокупность обстоятельств, возникающих как результат взаимодействия субъекта со средой. Ситуации в педагогической практике выступают в качестве составной части педагогического процесса, характеризующей его состояние в определенное время, в определенном месте, с определенным набором предметных, деятельностных, ценностных, смысловых и иных значимых характеристик. Непрерывное образование в связи с этим представляет собой непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающих педагогических ситуаций. Ситуации в педагогическом процессе возникают как стихийно, так и специально могут создаваться для инициации субъектной позиции другого субъекта, становясь стимулами к активности и представляя «материал» для осуществления активности.

Касаемо обретения личностью нового опыта в ситуации определенного качества, речь нужно вести о преобладании направленности на постижение субъектом нового личностного опыта, который может рассматриваться и как специфическое содержание образования или содержание иной деятельности, предполагающей немеханическое выполнение действий и операций. Значение здесь имеет проявление личностной позиции субъекта в деятельности, его сложившиеся ценностные установки, убеждения, принципы. Изложенное демонстрирует двойственность человеческой природы – это не только уникальная личность, но и социальная единица, однако это не раздвоенность человека, а, как об этом пишет В. С. Мухина, его истинно сущностная целостность, проявляющая себя в конкретных жизненных ситуациях¹. Другими словами, личностный опыт субъекта становится производным от имеющегося опыта личности, ее установок, ценностей, профессионально-личностной позиции и от структуры, содержания и требований ситуации, с которой взаимодействует субъект, в том числе от вовлеченности во взаимодействие в ситуацию иных субъектов. При этом ситуация имеет интенцию к изменению под влиянием как объективных факторов (не зависящих от субъекта), так и под влиянием самой личности и других субъектов, которые взаимодействуют с ситуацией в данный момент времени. С педагогических позиций сказанное позволяет рассматривать ситуацию как «пластический материал», который под влиянием субъекта может существенно изменяться, однако не только ситуация меняется, но меняется и субъект, с ней взаимодействующий, поскольку ситуация задает степень и содержание активности субъекта при взаимодействии с ней. Формирование личностного опыта субъектом не может происходить до возникновения ситуации, в которой субъект встречает значимое для него (другую личность или продукт деятельности личности). Формирование здесь имеет модус оформления (трансформации) любого опыта в личностную позицию. Вне ситуации взаимодействия со средой субъект не может проявить и апробировать свои возможности, личностные предпочтения, убеждения и принципы. Изложенное подтверждает тезис В. В. Серикова о том, что ситуация у каждого своя, для каждого ситуация уникальна, в одной и той же среде люди оказываются в разных жизненных ситуациях². При этом уникальность ситуации обеспечивается не столько уникальной комбинацией сре-

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

² Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе.

довых условий, сколько уникальной композицией (составом) опыта субъекта, с ней взаимодействующего. Таким образом, ситуация взаимодействия со средой, которая для личности является источником переживаний, поводом для рефлексии смыслов, основанием для актуализации внутренних ресурсов, проявления воли, становится процессуальной системообразующей основой приращения личностного опыта.

Для личностно ориентированного образования характерным является понимание ситуации в ее значении уникальных условий для развития личности и ее саморазвития. Ситуация развития, как отмечает в своих трудах В. А. Сухомлинский, – это прежде всего эмоциональные стимулы и источники, вызывающие переживание (прочувствование) и сопереживание другому¹, то есть проживание ситуации совместно. Как средство управления образованием личности ситуация должна нести стимулы к развитию «тонких ощущений» человека, эмоциональной восприимчивости, впечатлительности, чуткости, чувствительности, способности проникать в глубину духовного мира другого человека. Указанные свойства личности воспитываются исключительно в среде благоприятной к открытости, когда нет опасений допустить ошибку и быть за это осуждаемым или наказанным. Напротив, понимание человеком того, что в случае, если он не достиг планируемого результата, но приложил максимум усилий, он может рассчитывать на помощь и поддержку, по крайней мере на эмоциональное сопереживание, разделение неудачи. Равно как и в случае успеха не будет вызвана зависть, но человек может рассчитывать на сопереживание успеха. Так или иначе личностно ориентированная ситуация – это такой конструкт, который предполагает самостоятельность в оценке, решениях и действиях при проявлении субъектом личностной позиции (личностных функций)².

Личностная ситуация саморазвития субъекта в профессионально-образовательных средах имеет доминирующую направленность на обретение и наращивание личностного опыта – это прежде всего запрос субъекта по отношению к среде, то есть вызов. Такая ситуация предполагает не только соответствие содержания ситуации личностно ориентированной педагогической задаче, но и соответствие ситуации (контекста среды) личностным предпочтениям, имеющейся личностной позиции, что демонстрирует активную

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М., 1980.

² Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : моногр. Волгоград, 1994.

роль личности в ситуации взаимодействия со средой, ее инициирующее начало.

Касаемо личностной ситуации саморазвития, имеется в виду не только динамика ее протекания, но и личностный опыт, который становится результатом освоения субъектом среды и возникает как событие – скачок личностного роста¹, эффект эволюции личности в пережитых ею событиях², что свидетельствует о реализации развивающего потенциала ситуации.

Наступление события является кратковременным, как эффект удивления, изумления или озарения, либо моментом фиксации получения и приращения личностного опыта, либо «пусковым элементом» последующей активности, то есть стимулом к дальнейшей познавательной или предметно-преобразующей активности, и выражает факт открытия субъектом принципиально новых связей, отношений, закономерностей, которые укрепляют личностную позицию или способствуют ее изменению, позволяют с учетом нового опыта продолжить движение по пути освоения среды. Событие в личностно ориентированном образовании определяется как источник переживаний, повод для оценки прежних целей, смыслов и ценностей.

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 во взаимодействии со средой накопленный личностный опыт (проявлять личностные позиции, совершать поступки, высказывать мнения и т. д.), получая обратную связь от других субъектов, взаимодействующих со средой в виде оценок, суждений, мнений (самоутверждение). Самореализация как эффект событийности включает в себя не только взаимодействие субъекта со средой в настоящем, но и формирование жизненных планов, планирование процесса их осуществления, где они обеспечивали бы постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности.

Принимая ситуацию в качестве целостного фрагмента взаимодействия субъекта со средой, можно выделить ее типы в зависимости от динамики протекания. Для ситуационно-средового проектирования как одного из подходов личностно ориентированного управления средой непрерывного образования (Н. В. Ходякова)

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

² Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе.

характерной является интерпретация ситуации как фрагмента взаимодействия субъекта со средой, в котором личность проявляет 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 преобразующее влияние на среду, обеспечивая приращение личностного опыта и развитие личностных функций¹. Конструирование педагогически целесообразных ситуаций развития личности для педагогического субъекта создает условия для влияния на другую личность, то есть личностную ситуацию саморазвития, при исключении конфликтности между задаваемыми извне требованиями и личностными предпочтениями субъекта. Подбирая уникальную комбинацию средовых условий в конкретной ситуации, возможно управление развитием личности, обеспечивая не пассивное приспособление к среде, а, как об этом пишет В. Н. Мясищев, 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 последовательность стадий изменения модуса активности при взаимодействии субъекта со средой на соответствующих этапах.

Для этапа адаптации и когнитивной ориентировки во взаимодействии субъекта со средой характерна соответствующая ситуация узнавания среды, в которой субъект занимает позицию воспринимающего и адаптирующегося. Для проектирования ситуаций данного типа важно учитывать, что субъект приспособляется, усваивает принятые правила и нормы, осуществляет деятельность строго по предложенным алгоритмам. От педагогического субъекта в данной ситуации требуется обеспечение новизны и позитивной эмоциогенности среды, предъявление актуальных правил и норм поведения и деятельности, обеспечение коммуникации в опекающей модели отношений.

Для этапа предметно-деятельностной ориентировки во взаимодействии субъекта со средой характерна соответствующая ситуация осуществления деятельности на основе принятых стандартов и традиций. В данной ситуации субъект принимает позицию актив-

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

² Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М., Воронеж, 2011.

ного деятеля, самостоятельно и свободно осуществляющего функции в знакомых условиях по известным и неизменным правилам. В этой 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 субъекты взаимодействия, способы коммуникации с ними. Функция педагогического субъекта в ситуациях данного типа концентрируется на предоставлении многообразия средовых альтернатив для другого субъекта в отношении содержания среды, субъектов взаимодействия, способов осуществления деятельности и коммуникации. Для данного типа ситуаций также характерно предъявление норм, образцов в качестве эталонов активности и объективных критериев оценки, а также создание условий состязательности между субъектами и условий моделирования реальных жизненных обстоятельств.

Для этапа ценностно-смысловой ориентировки во взаимодействии субъекта со средой характерна соответствующая ситуация критического восприятия и критического осмысления контента среды на основе полученного личностного опыта. В данной ситуации субъект в полной мере осознает свои намерения, основания личностных потребностей, нравственных ценностей профессии и развития, деятельности и коммуникации, а также долговременные, перспективные и актуальные цели жизнедеятельности и принимает личностную позицию рефлексирующего, ведущего диалог. Перед педагогическим субъектом в ситуациях данного типа стоит ряд задач по созданию условий обмена мнениями по поводу субъективно значимых нравственных, ценностных и смысловых проблем в коллективе, предоставлению возможностей для свободного предъявления 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 во взаимодействии субъекта со средой характерна соответствующая ситуация инициативного преобразования среды и нравственно-волевого самоизменения. Субъект испытывает потребность апробации в деятельности и коммуникации личностной позиции, нацеливаясь на самоутверждение. Инициативно влияя на среду субъект закономерно меняется сам, в процессе самооценки корректирует свою личностную позицию или, убеждаясь в верности принятых нравственных основ, укрепляет ее, а при необходимости – отстаивает. Для педагогического субъекта

екта 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 при его взаимодействии со средой.

Для каждого из обозначенных типов ситуаций принимается и типовая модель осуществления педагогической поддержки личностной активности другого субъекта, при этом целью активности педагогического субъекта выступает обеспечение необходимой активности другого субъекта в границах переходов этапов, обеспечивая динамику движения ситуации.

На границе переходов этапов возникают возможности для проектирования личностных ситуаций саморазвития, в которых не только желательна, но и необходима педагогическая поддержка, исключая своим влиянием затухание развития ситуации. В типологии ситуаций выделяются следующие:

- строго регламентированная ситуация – на границе перехода этапа адаптации и когнитивной ориентировки к этапу предметно-деятельностной ориентировки;

- ситуация предметно-деятельностной определенности – на границе перехода этапа предметно-деятельностной ориентировки к этапу ценностно-смысловой ориентировки;

- ситуация ценностно-смысловой определенности – на границе перехода этапа ценностно-смысловой ориентировки к этапу целостной ориентировки;

- ситуация полной неопределенности – на границе перехода этапа целостной ориентировки к границе ее полного освоения.

Для строго регламентированной ситуации характерными являются строго определенный содержательный и деятельностный контекст, установленная строгая иерархия отношений, правила коммуникации. Целью педагогической поддержки в ситуациях данного типа является создание средовых условий для успешной адаптации субъекта во взаимодействии со средой, поддержка в отношении выбора субъектом целей своей активности. Маркером продуктивного завершения ситуации выступает самостоятельное целеполагание субъектом дальнейшей активности во взаимодействии со средой.

Для ситуации предметно-деятельностной определенности характерным является строгая регламентация пространственно-временных и предметно-коммуникативных параметров при преобладании предметно-практических регулятивов субъектной активности. Целью педагогической поддержки в ситуациях данного типа является создание средовых условий для овладения саморазвиваю-

щимся субъектом предметно-деятельностными характеристиками среды, постижение смыслов взаимодействия с ней для включения в свободную коммуникацию. Индикатором продуктивного завершения ситуации является обретение личностного смысла взаимодействия со средой.

Для ситуации ценностно-смысловой определенности характерной является вариативность пространственно-временных и предметно-коммуникативных параметров при преобладании морально-нравственных и ценностно-смысловых регулятивов, оценок активности референтной группой. Целью педагогической поддержки в ситуациях данного типа является создание средовых условий для оценки, осознания и принятия ценностей среды в качестве критериев для осуществления рефлексивной активности, оформления субъектом индивидуальной системы ценностей, которая становится регулятивом дальнейшей активности. Индикатором продуктивного завершения ситуации является реализация субъектом свободного творчества в рамках заданных средовых ограничений, обусловленная направленностью на изменения субъектом себя и осуществление преобразующей активности в отношении среды.

Для ситуации полной неопределенности характерной является спонтанно возникающая ситуация с неопределенными и неустойчивыми пространственно-временными и предметно-коммуникативными характеристиками, требующая полной самостоятельности в оценке, решениях, действиях и взаимодействиях с другими субъектами. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание условий инициативного и невынужденного, ответственного и свободного, авторского преобразования среды и самореализации в деятельностном и личностном планах. Индикатором продуктивного завершения ситуации является полное овладение средой.

Таким образом, анализ сущностных характеристик и признаков личностной ситуации саморазвития как структурно-функциональной единицы в стратегии управления служебным коллективом и развитием личности в профессионально-образовательных средах позволяет выделить наиболее важные аспекты данного вида педагогической активности в деятельности руководителя.

Во-первых, личностная ситуация саморазвития предполагает в деятельности педагогического субъекта следование за потребностями и намерениями другого субъекта. Личностная ситуация для саморазвивающегося субъекта есть условие проявления интенции субъектности в деятельности и во взаимодействии с другими субъектами. Для педагогического субъекта личностная ситуация

саморазвития выступает в качестве средства управления средой непрерывного образования посредством последовательности специально создаваемых ситуаций в границах переходов этапов ситуационно-средового цикла.

Во-вторых, к ситуациям педагогической поддержки, обеспечивающим управление саморазвитием личности в условиях расширения и усложнения среды и требующим специфическую совокупность пространственно-временных, предметно-информационных и коммуникативно-деятельностных характеристик, относятся строго регламентированная ситуация; ситуация предметно-деятельностной определенности; ситуация ценностно-смысловой определенности; ситуация полной неопределенности.

В-третьих, каждая из проектируемых ситуаций в границах ситуационно-средового цикла требует определенных целей и содержания активности педагогического субъекта в отношении избираемых техник педагогической поддержки, соответствующих целям и содержанию ситуаций и при их реализации обеспечивающих результативность освоения субъектом среды.

§ 3. Техники педагогической поддержки в управлении средой личностного и профессионального саморазвития

Проектирование личностной ситуации саморазвития и осуществление стратегии педагогической поддержки в своей основе имеют замысел управления средой, когда изначально ситуация представляется в качестве последовательности раскрывающегося контента. Данная логика распространяется и на состояние субъекта, взаимодействующего со средой. Затруднения субъекта по мере освоения среды не снимаются, но преобразуются, качественно изменяются. Вначале взаимодействия с ситуацией субъект имеет затруднения познания среды, далее последуют трудности в адаптации, после – затруднения самостоятельной деятельности, затем затруднения ценностного плана, а после и затруднения творческого характера. Указанная последовательность характерна и для педагогической поддержки, что позволяет представить данный феномен в виде последовательно реализуемой изменяющейся педагогической техники.

Педагогическая техника представляет собой один из аспектов мастерства педагогического субъекта. Поскольку руководитель в своей управленческой деятельности решает педагогические задачи, то уместно говорить и о педагогическом мастерстве руководителя, которое органично вплетается в его управленческие компетенции.

Педагогическая техника – это комплекс умений, который обеспечивает достижение педагогическим субъектом поставленных задач, прежде всего – образовательных. При реализации стратегии педагогической поддержки в управлении служебным коллективом и развитии сотрудников такой задачей является обеспечение условий для наиболее полной реализации субъектности.

Педагогическую технику составляет совокупность способностей двух групп:

- способности, связанные с управлением своим поведением (внешний вид, форма одежды, поза, мимика, жесты, эмоции, настроение, воображение, голос, дикция и т. д.);
- способности, связанные с опосредованным влиянием на другую личность и коллектив (дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные и т. д.).

Когда обозначенные способности проявляются в решении проектирования среды непрерывного образования и в решении задачи проектирования личностно ориентированной ситуации, то они выступают в роли основных педагогических средств¹. К характерным элементам техник педагогической поддержки, позволяющим создавать необходимого качества среду для развития личности (наращивания личностного опыта), относятся следующие:

- 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 другими субъектами;
- обеспечение единства (комплементарности) источников, возможностей и стимулов среды и соответствующих им личностных факторов – сочетание мотивов достижения и потребности самоизменения;
- 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;

¹Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. М., Воронеж, 2010.

- обеспечение условий для рефлексивного процесса в ситуации средового взаимодействия;
- предоставление возможностей свободного творчества, экспериментирования со средой.

Для ситуационно-средового проектирования образовательных сред характерным является условное представление целостной ситуации в виде определенной последовательности активности субъекта:

вхождение во взаимодействие со средой → познание требований среды и адаптация к ней → освоение предметно-деятельностных особенностей среды → постижение ценностей и смыслов средового контента → целостная ориентировка и творческое взаимодействие со средой.

В границах ситуационно-средового цикла последовательность фиксируется и в личностно-развивающих ситуациях, возникающих в переходах одного этапа к другому:

строго-регламентированная ситуация → ситуация предметно-деятельностной определенности → ситуация ценностно-смысловой определенности → ситуация полной неопределенности.

Аналогичную последовательность представляет и получаемый личностный опыт субъекта, взаимодействующего со средой:

опыт целеполагания → опыт смыслопоиска → опыт свободного творчества → опыт самореализации.

Подобным образом выстраивается и последовательность реализуемых техник педагогической поддержки:

защита → помощь → содействие → наблюдение.

Для каждой из обозначенных ситуаций ситуационно-средового цикла определены функции педагогической поддержки, которые при их реализации педагогическим субъектом соответствуют нижеприведенным техникам педагогической поддержки.

1. Техника педагогической поддержки «защита» является характерной для этапа адаптации и когнитивной ориентировки в среде. Применение техники педагогической поддержки «защита» направлено на решение задач обеспечения безопасности субъектов, взаимодействующих со средой посредством минимизации негативных средовых условий, блокирующих адаптационные возможности и усилия субъекта. К указанным блокирующим факторам относятся выраженные негативные оценки как саморазвивающегося субъекта, так и результатов его деятельности; наказание или угроза наказания; чрезмерное регламентирование взаимодействий сотрудника с педагогическим субъектом с акцентом на социально-ролевые статусы; исключительно санкционированный характер взаимодей-

ствий между субъектами; повышенные требования к сотруднику. Применение техники «защита» имеет своей целью создание условий успешной адаптации субъекта к требованиям среды, а также атмосферы доверия между взаимодействующими субъектами.

Технике педагогической поддержки «защита» соответствует строго регламентированная ситуация – ситуация со строго определенным содержательным и деятельностным контекстом, иерархическими отношениями, коммуникацией в рамках установленных правил. Целью педагогической поддержки в ситуации данного типа является создание средовых условий для успешной адаптации субъекта к требованиям среды. Индикатором продуктивного завершения ситуации является самостоятельное целеполагание субъектом дальнейшей активности во взаимодействии со средой.

Ситуация 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.).

2. Техника педагогической поддержки «помощь» является характерной для этапа предметно-деятельностной ориентировки в среде. Применение техники педагогической поддержки «помощь» 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. Применение техники «помощь» осуществляется также посредством организации условий состязательности с целью преодоления сотрудником страха неудачи, обеспечения его успешности, что порождает в сотруднике ощущение уверенности в достижении цели.

Технике 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 и деятельность. Индикатором продуктивного завершения ситуации является обретение личностного смысла взаимодействия со средой.

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 ситуаций 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 ситуации для субъекта, совместностью деятельности и обменом смыслами, выбором средств преобразования ситуации, подбором адекватных объективных средств контроля и оценки активности, обеспечением самостоятельности деятельности.

3. Техника педагогической поддержки «содействие» является характерной для этапа ценностно-смысловой ориентировки в среде. Применение техники педагогической поддержки «содействие» ориентировано на создание средовых условий для конструктивного диалога и взаимодействия сотрудника со своим профессионально-служебным окружением, соотнесения социальной оценки и самооценки, принятия сотрудником индивидуальной ответственности за принимаемые решения и действия.

Технике педагогической поддержки «содействие» соответствует ситуация ценностно-смысловой определенности – ситуация с вариативными предметно-коммуникативными и пространственно-временными 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, осуществления субъектом рефлексии своей активности. Индикатором продуктивного освоения ситуации данного типа является реализация субъектом свободного творчества в рамках установленных средовых ограничений с ориентацией на изменение субъектом себя и инициативное преобразование контекста ситуации.

Ситуация ценностно-смысловой определенности обеспечивает необходимые условия для саморазвивающегося субъекта в реализации опыта свободного творчества с опорой на индивидуальную систему ценностей. Ситуации данного типа предполагают не только совместность деятельности субъектов, но прежде всего со-бытийность отношений, взаимную заинтересованность,

обмен смыслами. Содержание ситуаций данного типа является позиционным, проблемным в ценностно-смысловом отношении при соблюдении установленных правил коммуникации. Возможности ситуации представляют содержательно-процессуальные условия для свободного обмена мнениями, а стимулы – проблемно ориентированную информацию, социокультурные ценности, моральные регуляторы общения и сотрудничества (традиции), характерные для профессий в системе МВД России. Функция педагогического субъекта ориентирована на обеспечение свободного ценностно-смыслового самоопределения, свободный выбор субъектов взаимодействия, создание условий для принятия нравственной ответственности за производимый выбор и принятие нравственного долга за достижение результата.

4. Техника педагогической поддержки «наблюдение» характерна для этапа целостной ориентировки в среде. Применение техники педагогической поддержки «наблюдение» базируется на реализации идеи полной самостоятельности сотрудника, на интенции к творческому преобразованию субъектом себя и среды, установлении субъектом границ своей свободы и ответственности.

Технике 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.

Ситуация полной неопределенности обеспечивает необходимые условия для саморазвивающегося субъекта в фиксации приращений личностного опыта (событие), как момент восхождения на новый, более высокий уровень взаимодействия субъекта со средой. Ситуации данного типа характеризуются 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, а контроль и упорядоченность среды не регламентируются. Наблюдение как педагогическая техника в ситуациях данного типа призвана немедленно реагировать в случаях развития деструктивного сценария.

Реализация техник педагогической поддержки обеспечивается формированием готовности субъекта выходить за рамки 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 и предоставление всей полноты свободы в принятии решений и действий при сохранении контроля за движением ситуации и за динамикой опыта сотрудника при ее освоении.

Таким образом, педагогическая техника как элемент мастерства педагогического субъекта предъявляет особые требования к профессионально-педагогическим качествам руководителя, к которым следует отнести способность к проектированию ситуаций для развития и саморазвития личности подчиненного сотрудника, вовлечения его во взаимодействие со средой, а также способность к осуществлению регулятивной функции по отношению к средовому контенту с целью обеспечения динамики развития субъекта при взаимодействии со средой и динамики развития ситуации.

Необходимо также принять во внимание, что представленное деление среды на этапы, личностного опыта – на его компоненты, педагогической поддержки – на ее техники, является условным и выступает в качестве ориентировочной основы деятельности педагогического субъекта в системе МВД России.

Заключение

Уже в начале XX в. в служебных взаимоотношениях проявляются достаточно четкие тенденции к утверждению особого статуса личности служащего и ее субъектности. Изменяется отношение к таким качествам, как самостоятельность, инициативность, ответственность служащего¹. Этими качествами в конечном итоге определяется эффективность и результативность служебной деятельности, рассматриваемой в широком диапазоне – от исполнительской дисциплины отдельного сотрудника до направлений «опережающего» развития всего ведомства. Поэтому данная работа подготовлена в контексте преемственности современной педагогики служебной деятельности и традиций, заложенных идеями отечественной педагогической антропологии, которая уже более чем сто лет провозглашает идеал человека, идею личности.

Основы и особенности проектирования развивающей образовательной среды в ходе формирования специальной профессиональной компетенции управленческих кадров для органов внутренних дел рассмотрены через призму педагогического феномена развивающей образовательной среды с определением особенностей инструментальной и собственно развивающей деятельности руководителя в педагогическом взаимодействии. Рассматривается сущность и понятие специальной профессиональной компетенции управленческих кадров. Анализируется структурно-функциональная единица образовательной среды и личностная ситуация саморазвития в непрерывном образовании. Приводятся развивающие функции руководителя в органах внутренних дел, выступающего в роли педагога, обобщаются стратегии педагогической поддержки в управлении средой непрерывного образования. Раскрываются техники педагогической поддержки в управлении средой личностного и профессионального саморазвития.

В качестве своей миссии авторы видят широкое распространение идеи ценности личности служащего и ее реализацию в личностно ориентированном образовании и профессиональной подготовке.

¹Бацов В. И. Беседы о воинском воспитании. С. 29.

Список рекомендуемой литературы

Нормативные правовые акты:

О полиции : Федер. закон № 3-ФЗ : в ред. от 29 дек. 2022 г. : принят Гос. Думой 28 янв. 2011 г. : одобрен Советом Федерации 2 февр. 2011 г.

О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федер. закон № 342-ФЗ : в ред. от 30 нояб. 2011 г. : принят Гос. Думой 17 нояб. 2011 г. : одобрен Советом Федерации 25 нояб. 2011 г.

Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : в ред. от 29 дек. 2012 г. : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.

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

Научная и учебная литература:

Абульханова, К. А. Время личности и ее жизненного пути // Человек и мир. 2017. Т. 1.

Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 379 с.

Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.

Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 40 с.

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

Бедерханова, В. П. Педагогика «проживания»: сквозь призму со-бытийности / В. П. Бедерханова, И. Ю. Шустова // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : матер. науч.-практ. конф. (Воронеж, 15 апреля 2020 г.). Воронеж, 2020.

Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3.

Бикташева, Н. Н. Совершенствование личности по А. А. Ухтомскому // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 26–27 сентября 2017 г.). Ярославль, 2017.

Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. Волгоград, 2000. 225 с.

Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 4. 433 с.

Высоцкий, И. П. Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство. Краткий исторический очерк. СПб., 1903. 325 с.

Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 294 с.

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

Григоренко, Д. Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // Человек и образование. 2008. № 2.

Елагина, Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009. 59 с.

Ермакова, И. В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке / И. В. Ермакова, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина // Психологическая наука и образование. 2004. № 1.

Иванова, Н. Л. Самоопределение личности в бизнесе. М.; Ярославль, 2007. 204 с.

Компетентностный подход: реферативный бюллетень. М., 2007. 27 с.

Краевский, В. В. Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3.

Краевский, В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4.

Крылова, Н. Б. Социальное управление и формирование культуры личности. М., 1978. 64 с.

Крылова, Н. Б. Условия проявления событийности образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. № 1.

Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

Лазурский, А. Ф. Классификация личностей. Ленинград, 1924. 290 с.

Лай, В. А. Школа действия: реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб., 1914. 213 с.

Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2002.

Литвин, Д. В. Метаморфозы идеи личности и среды в отечественном образовании: путь к Человеку // Вестник Православ-

ного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2022. № 67.

Литвин, Д. В. Трансформация идей личностно ориентированной педагогики в социалистическом воспитании в первой трети XX в. // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3.

Мануйлов, Ю. С. Язык «Со» // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43). 145 с.

Маркова, А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.

Методика ситуационного анализа при решении практических задач по организации огневой и физической подготовки : метод. реком. М., 2023. 84 с.

Милгрэм, С. Подавляй и властвуй. Как люди теряют человечность? / С. Милгрэм, Ф. Зимбардо. М., 2023. 462 с.

Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург, 2007. 1065 с.

Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М., Воронеж, 2011. 398 с.

Невирко, Д. Д. Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов: социологический анализ специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел : автореф. дис. ... д-ра соц. наук. Барнаул, 1999. 35 с.

Никифорова, Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 23 с.

Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел. М., 2012. 512 с.

Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.

Рубцов, В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996. 384 с.

Сенько, Ю. В. Гуманитарное определение образования в диалоге // Образование в процессе гуманизации современного мира : матер. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 20–21 мая 2004 г.). СПб., 2004.

Сенько, Ю. В. Предмет педагогической деятельности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : матер. науч.-практ. конф. (Барнаул, 13–15 октября 2014 г.). Барнаул, 2014.

Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : моногр. М., 1998.

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

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

Сериков, В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2.

Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : моногр. М., 2012. 447 с.

Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М., 2012. 448 с.

Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М., 2002. 576 с.

Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 261 с.

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

Слободчиков, В. И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. М., 1995. 233 с.

Служба солдата в примерах с рисунками / Сост. Д. Д. Кашкаров. 3-е изд., испр. и доп. СПб., 1897. 99 с.

Сорокин, В. В. Правовая психология в системе действия права // Психология и право. 2019. № 1.

Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. М., 1980. 531 с.

Талёб, Н. Н. Рискуя собственной шкурой: скрытая асимметрия повседневной жизни. М., 2018. 379 с.

Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2 т. М., 1985. Т. 1. 328 с.

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

Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 41 с.

Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция : моногр. Волгоград, 2012. 170 с.

Шапран, Ю. П. Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. стат. по матер. XXXII Междунар. науч.-практ. конф. № 9 (32). Новосибирск, 2013.

Якобсон, П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4.

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

Интернет-ресурсы:

Бацов, В. И. Беседы о воинском воспитании. 3-е изд., пересм. и доп. Петроград, 1915. 58 с. // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prilib.ru/item/320248> (дата обращения: 24.07.2024).

Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос : интернет-журнал. 2007. 30 сентября : сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> (дата обращения: 24.07.2024).

Зонненфелс, И. Начальные основания полиции или благочиния. М., 1787. 318 с. // Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prilib.ru/item/334796> (дата обращения: 24.07.2024).

Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО // Эйдос : интернет-журнал. 2002., 23 апреля : сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 24.07.2024).

Маркова, С. М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. № 3 (47). 2015 : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 24.07.2024).

Сериков, В. В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: личностно-развивающее образование // Психология образования в XXI веке: теория и практика : портал психологических изданий : сайт [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml (дата обращения: 24.07.2024).

Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI в. 2013. Вып. 1 (июнь) : сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=1943> (дата обращения: 24.07.2024).

Сериков, В. В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие : доклад на заседа-

нии Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования 30 мая 2017 г. Текст : электронный : сайт. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglashaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie> (дата обращения: 24.07.2024).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Учебное издание

Литвин Дмитрий Владимирович,
Купавцев Тимофей Сергеевич

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Редактор: *В. В. Позёмнова*
Верстка *С. Н. Портновой*

Подписано в печать _____.2024. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$.
Усл. печ. л. 4,19. Уч.-изд. л. 3,96. Тираж 59 экз. Заказ № 32у

Отделение полиграфической и оперативной печати РИО
Академии управления МВД России
125171, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

ISBN 978-5-907721-41-8



9 785907 721418 >