

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Иркутский государственный университет»

*На правах рукописи*

ИВАНЧЕНКО ЕВГЕНИЙ СЕРГЕЕВИЧ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ  
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ  
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ  
В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор О.Л. Подлиняев

Иркутск – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ .....	19
1.1. Экзистенциально значимые качества личности как психолого-педагогический феномен.....	19
1.2. Педагогический потенциал интерактивного обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России. ....	41
1.3. Организационно-педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе интерактивного обучения.....	66
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	83
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ .....	86
2.1. Сущностные характеристики методики диагностического исследования и определения исходного уровня сформированности экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России.....	86
2.2. Описание экспериментальной работы по апробации и внедрению педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения.....	103
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	138
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	175

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современном обществе все чаще обнаруживаются ситуации, когда социальные истины и действия политических сил находятся в противоречии. Это проявляется в том, что, с одной стороны, констатируется факт дегуманитаризации и дегуманизации образовательной среды, а с другой – отчетливо выражается технократизация принятия политических решений относительно ее реформирования. Модели, предлагаемые управленческими структурами, сориентированы на педагога высшей школы как ретранслятора знаний, умений и навыков. Феномен «сбрасывания экзистенциальных качеств» сегодня уже не может быть назван чем-то уникальным, он стал широко распространенной характеристикой субъектов педагогического процесса.

К сожалению, образовательные организации МВД России не стали исключением. Более того, отдельные аспекты развития закрытых социально-педагогических систем ведут к тому, что «кризис незнания» и отказ от экзистенциального поиска, как правило, разрешаются путем жесткой авторитарной регламентации. Исчезает поиск смысла бытия человека, исчезает самотрансценденция, а вместе с ними креативность, составляющая основу стратегического мышления сотрудника органов внутренних дел.

Возросшее применение в обществе таких концептов, как «права человека», «социальное государство», «права и свободы меньшинств», а также жесткое навязывание глобализацией неолиберального стремления к минимизации роли государства ведет к снижению значения таких понятий, как «ответственность перед обществом», «гражданский долг», «служебный долг», «национальная безопасность», «любовь к Отечеству», «творческая самореализация в профессиональной деятельности». Существующее состояние социального бытия «молодого сотрудника полиции» отражается на его понимании смысла человеческого существования в целом.

В таких условиях педагогический поиск в системе образовательной

организации МВД России все более нуждается в том, чтобы вызвать состояние самоактуализации личности путем предложения условий для становления экзистенциально значимых качеств субъекта, с одной стороны, и их экспериментального внедрения – с другой. Более того, в вузах государствообразующего направления педагогические теории и эксперименты должны носить, с одной стороны, более передовой характер, а с другой – демонстрировать востребованность критического осмысления достижений отечественной педагогики высшей школы и философии образования в субъектном дискурсе. Продолжение традиций педагогической науки и философии станет тем способом, который поможет и педагогу, и обучающемуся понять, что система интеракции «субъект–субъект» позволяет осуществить цель образования, а именно, самотрансценденцию субъекта.

Основу современной системы воспитания в высшем образовании должны составлять следующие концептуальные педагогические и психологические положения: развивающаяся личность как высшая социальная ценность; отношение к курсанту как к субъекту собственного развития, протекающего по педагогическим и психологическим закономерностям; активизация волевой сферы при формировании у курсантов системы жизненных ценностей, нравственных норм и правил; формирование и развитие личностных качеств при опоре на мотивационно-потребностную сферу курсантов конкретного возраста; организация жизнедеятельности курсантов как фактора их воспитания; гуманизация межличностных отношений; взаимодействие вуза со средой, превращение его в культурно-духовный центр микросоциума, нейтрализующего возможное негативное влияние среды.

Обращение к большому кругу теоретических и прикладных исследований, их углубленный анализ с позиции ускользающего субъектного бытия личности курсанта приводят к заключению о том, что в современной отечественной и зарубежной философии, психологии и педагогике существует огромный массив уникальных теоретических концепций, а также экспериментальных методик,

определяющих необходимость становления экзистенциально значимых качеств личности субъекта в образовательной среде. Наряду с этим выявленные проблемы, связанные со спецификой педагогического процесса военизированной образовательной организации, позволяют говорить о необходимости большего количества педагогических исследований по становлению экзистенциально значимых качеств личности в рамках «учреждения тотального типа». В связи с этим, обозначенную выше проблему можно признать актуальной как в концептуально-теоретическом, так и в экспериментально-методическом аспектах.

В рамках диссертационного исследования фундаментальную значимость приобретает рассмотрение проблемы становления личности в контексте ее представления как гетеростатической гуманитарной системы. В связи с этим необходимо упомянуть работы таких сторонников рассмотрения личности как гуманитарной системы и ее анализа, как В.И. Аршинов [6], Э.Н. Гусинский [46], Е.Н. Князева [64], И.Р. Пригожин [102], Ю.И. Турчанинова [125] и др.

Среди работ, направленных на утверждение целостного, нередукционистского рассмотрения человека как уникального, проактивного, биопсихосоциального явления, следует упомянуть труды А. Адлера [2], Б.С. Гершунского [42], Э.В. Ильенкова [56], В.А. Лекторского [76], М.К. Мамардашвили [84, 85, 86].

Ключевое положение в определении методологической основы исследования следует отнести трудам, посвященным анализу сущности личностного саморазвития как педагогического феномена. Среди авторов этих работ следует выделить такие имена, как К.А. Абульханова-Славская [1], Л.Н. Куликова [71], Л.И. Новикова [94], О.Л. Подлиняев [99, 100, 101], К. Роджерс [104, 105, 106], Е.Л. Федотова [128, 129].

Говоря об изученности проблемы, нельзя не упомянуть педагогические исследования, посвященные анализу проблем личностно-ориентированного образования. Эти исследования помогают устранить синонимизацию «личностно-центрированного» и «личностно-ориентированного» подходов в современной

педагогической мысли. Фундаментальное значение в осмыслении данной проблемы играют работы таких авторов, как Д.А. Белухин [16], Е.В. Бондаревская [27], А.В. Вильвовская [39], В.В. Сериков [116], И.С. Якиманская [153] и др.

Неотъемлемым этапом личностного развития курсантов является решение проблем нравственного, гражданского и патриотического воспитания. Их педагогическое осмысление в контексте данного исследования невозможно представить без трудов В.А. Сухомлинского [123], С. Френе [137], О.С. Газман [41], Д. Дьюи [49], А. Камю [60], В.А. Козлова [65], К.Д. Ушинского [128], В. Франкла [134, 135, 136], В.Н. Черниговского [146, 147, 148, 149, 150] и др.

Анализ педагогического процесса в образовательных организациях МВД России показал, что становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе интерактивного обучения не выступало проблемой специально ориентированных на ее решение научных исследований, фундаментальная монографическая литература по данному вопросу сегодня практически отсутствует. Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы проводится либо в направлении создания педагогических условий актуализации экзистенциальной направленности личности курсантов в образовательных организациях МВД России, исследуемой, в частности, А.Н. Завьяловым, либо в направлении личностно-центрированного подхода с историко-педагогической или философской позиций в педагогической науке вообще, отраженного в работах О.В. Новаковой. Интерактивный методический подход в становлении экзистенциально значимых качеств личности имеет большой педагогический потенциал ввиду ориентированности на диалог, в котором личностный выбор может быть обозначен в ходе равноправного использования жизненного опыта, когда события выбора смысла жизни как педагога, так и обучающегося играют ключевую роль в построении глубинного общения. Сочетание этих качеств с интерактивным обучением предпринято только Н.Ю. Бондаренко для подготовки будущих учителей иностранного языка. Роль педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса

образовательных организаций МВД России изучал В.Н. Черниговский. Проблему формирования профессиональных ценностных установок как педагогической системы у курсантов вузов МВД России исследовала И.С. Складенко. Основы теоретико-методологического формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов изучал О.В. Евтихов. Предметом изучения И.В. Власюк явились аксиологические характеристики профессионально-нравственной позиции курсанта вуза МВД России.

Вопросы становления экзистенциально значимых качеств личности изучает экзистенциальная педагогика. Разработкой технологии личностно-ориентированного обучения, лежащей в ее основании, занималась И.С. Якиманская. Личностно-ориентированное обучение как способ повышения эффективности образования представляет в своих работах В.В. Сериков. Проблему проектирования авторской педагогической технологии как ключевой в личностно-ориентированном обучении изучал Н.А. Алексеев. Анализ экзистенциальных ценностей и ценностно-смысловых оснований системы современного образования проводила в своих работах Н.Н. Ниязбаева.

Наряду с этим, следует отметить, что в среде образовательных организаций МВД России не достаточно исследований целенаправленного и системного решения проблемы создания педагогических условий для становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в рамках образовательного и воспитательного процессов. Более того, внедряемые формы интерактивного обучения не связаны с экзистенциально значимыми качествами личности курсантов, а в педагогическом взаимодействии не находят отражения необходимость применения фасилитаторской позиции. Такие характеристики образовательного процесса, на наш взгляд, могут привести к тому, что в системе высшего образования произойдет утрата возможности актуализации личностно-центрированного педагогического процесса, а также возможно неполное раскрытие потенциала интерактивного обучения. Может произойти усугубление кризиса системы оптимизации правоохранительной деятельности в связи с

отсутствием возможности подготовки специалистов с ярко выраженными экзистенциальными качествами, способных к ответственному выбору способов исполнения профессионального, служебного, гражданского и человеческого долга. Более того, дегуманизация системы приведет к большим кадровым издержкам. Наряду с этим сама система подготовки кадров для правоохранительных органов будет лишена возможности ответить на вызовы со стороны общества.

Перечисленные факторы, определяющие современное состояние образовательной системы, обуславливают актуальность диссертационного исследования и подтверждают обоснованность следующих противоречий:

- между изменением требований к уровню личностной зрелости сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в процессе становления демократического общества и правового государства и недостаточной возможностью для становления экзистенциально значимых качеств личности у курсантов образовательных организаций МВД России для осмысленного исполнения своих служебных обязанностей;

- между стремлением большинства преподавателей и курсантов к недопущению игнорирования экзистенциально значимых качеств личности и недостаточной научно-методической разработанностью решения данной проблемы применительно к образовательному процессу ведомственного вуза;

- между необходимостью создания педагогических условий для становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов и педагогов образовательных организаций МВД России в процессе их межличностного общения в рамках интерактивного обучения и отсутствием психолого-педагогических концепций становления экзистенциально значимых качеств, педагогических средств и методов для реализации самоактуализации личности в учебно-воспитательном взаимодействии с учетом специфики военизированных вузов.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила **проблему исследования**: каковы возможные пути, средства и условия повышения эффективности становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения?

Актуальность проблемы и ее недостаточная изученность определили тему диссертационного исследования **«Педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения»**.

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения.

**Объект исследования** – становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения.

**Предмет исследования** – педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивного обучения.

**Гипотеза исследования**: процесс становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России окажется более эффективным, если:

- под экзистенциально значимыми качествами личности будет пониматься совокупность ее личностных и профессионально-значимых свойств, которые являются основой самоактуализации и личностного роста специалиста;

- будет выявлен педагогический потенциал интерактивного обучения как средства, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе их профессиональной подготовки;

- будут разработаны содержание и организация интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России;

- будут разработаны педагогические условия, способствующие становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России.

#### **Задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа проблемы выявить и обосновать экзистенциально значимые качества личности, определяющие профессионально-значимые качества «молодого сотрудника органов внутренних дел»;

2. Исследовать педагогический потенциал интерактивного метода обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе их профессиональной подготовки;

3. Разработать содержание и организацию интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России;

4. Систематизировать педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России и верифицировать их в процессе экспериментальной работы.

#### **Методологическую основу исследования составили:**

- системный подход, позволяющий рассматривать становление экзистенциально значимых качеств личности с позиции общекультурной компетентности курсантов образовательных организаций МВД России как системный феномен современной педагогической науки и образовательной практики (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, М.Т. Громкова, В.Н. Садовский и др.);

- компетентностный подход, обуславливающий модернизационные процессы и позволяющий анализировать формирование общекультурной компетентности курсантов образовательных организаций МВД России в контексте

целостного процесса профессионального становления их личности (В.И. Блинов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.Г. Сергеев, А.В. Хуторской, и др.);

- деятельностный подход, предполагающий деятельностную основу профессионального развития личности курсанта, в том числе формирования его общекультурной компетентности (Г.С. Батищев, С.Д. Смирнов, Х. Хекхаузен и др.);

- личностно-ориентированный подход, позволяющий в процессе исследования учитывать индивидуальные и личностные изменения в профессиональной подготовке курсантов образовательных организаций МВД России (Н.А. Алексеев, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- основные принципы экзистенциальной педагогики и философии, нашедшие отражение в трудах таких мыслителей, как Н.А. Бердяев, О.Ф. Больнов, С.Л. Братченко, Ф.И. Гиренок, Д. Дьюи, А. Камю, С. Кьеркегор, О.В. Новакова, Л. Прохаска, Ж.-П. Сартр, П. Тиллих, Б. Толькеттер, М. Хайдеггер, Г. Эльшенбрейх, К. Ясперс и другие;

- фундаментальные положения экзистенциально-гуманистической парадигмы в психологии, представленные в трудах Л. Бинсвангера, М. Босса, Б.С. Братуся, Д. Бьюдженталя, Д.А. Леонтьева, К. Роджерсом, В. Франкла и других;

- психологическая теория самоактуализации личности, созданная А. Маслоу.

**Теоретическую основу исследования составили:**

- концепция диалогического понимания освоения духовной культуры в процессе социализации: З. Бауман, М.М. Бахтин, В.С. Библер и другие;

- социологические парадигмы символического интеракционизма, социодрамы и психодрамы, основные идеи которых были выражены в трудах Г. Блумера, И. Гофмана, Н. Смелзера, А. Шюца и других.

- педагогические теории сущности личностного саморазвития как педагогического феномена, среди авторов данного направления следует выделить Ю.В. Аннушкина, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, О.С. Газмана, О.Л. Подлиняева, Е.Л. Федотову и других.

- педагогические теории инновационного педагогического мышления, которые в нем репрезентируют всю полноту и целостность личностного бытия педагога в рамках успешной педагогической деятельности. Среди их представителей следует упомянуть опыт личностного самовыражения таких педагогов, как Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Г.Б. Корнетов и других.

- педагогические теории личностного роста в условиях специфической среды образовательной организации военизированного типа. Среди исследователей данного направления следует назвать труды А.В. Барабанщикова, А.И. Бобкова, В.М. Бурькина, А.В. Дулова, А.Н. Завьялова и другие.

- теория интерактивного обучения, нашедшая отражение в трудах Н.Ю. Бондаренко, Т.Н. Добрыниной, Г.К. Селевко, М.В. Кларина и других.

Для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

- методы теоретико-методологического анализа (историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный); анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме;

- методы практического исследования, включающие наблюдательные (прямые и опосредованные), социологические (анкетирование, беседы); праксиметрические (анализ продуктов деятельности, в том числе, изучение и обобщение результатов учебной деятельности курсантов экспериментальной группы);

- методы диагностического исследования, апробированные как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической практике: методика «САМОАЛ», разработанная А. В. Лазукиным, в адаптации Н.Ф. Калины; методики диагностирования осмысленности жизни «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер, методика «Смыслоразностные ориентации» (методика СЖО), адаптированная Д.А. Леонтьевым.

- методы экспериментального исследования (констатирующие и преобразующие варианты эксперимента).

**Экспериментальная база исследования:** исследование проводилось на базе Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ВСИ МВД России). В исследовании приняли участие 177 курсантов, обучающихся по специальностям: 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» и 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Экспериментальную группу исследования в количестве 84 человек составили курсанты факультета правоохранительной деятельности (специальность 40.05.02 «Правоохранительная деятельность»), в контрольную группу вошли 93 курсанта факультета подготовки следователей и судебных экспертов (специальность 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности»).

### **Организация и этапы исследования**

Диссертационное исследование проводилось с 2015 г. по 2022 г. и состояло из четырех этапов.

1) в 2015 г. осуществлялось ознакомление с теоретической базой по вопросу гуманизации образования; проводился анализ возможностей формирования экзистенциального мировоззрения курсантов образовательных организаций МВД России;

2) в 2016-2017 гг. проводилось исследование по проблемам становления экзистенциального мировоззрения курсантов. Осуществлялось ведение экспериментальной работы в ходе профессиональной подготовки курсантов в рамках Восточно-Сибирского института МВД России. Вместе с тем проводилась подготовка публикаций по направлению диссертационного исследования;

3) в 2018 г. был проведен формирующий этап исследования, основанный на реализации педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности «молодого сотрудника полиции» посредством применения

интерактивного обучения, на основе которых проводился цикл занятий по профильным дисциплинам в рамках основной учебной программы;

4) в 2019-2022 гг. осуществлялась обработка собранных данных, их количественный и качественный анализ, определение эффективности формирующего этапа и применяемых педагогических методов путем проведения повторного диагностического исследования; подведение итогов эксперимента, формулирование выводов, оформление текста диссертационной работы.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- определены понятие, сущность и специфика экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательной организации МВД России;

- выявлены особенности процесса становления экзистенциально значимых качеств как необходимых свойств личности сотрудника органов внутренних дел и установлено, что процесс самоактуализации личности курсанта, зависящий от становления этих качеств, обеспечивается посредством интерактивного обучения;

- разработаны и апробированы психолого-педагогические подходы к оптимизации становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе их самоактуализации и участия в интерактивном обучении в качестве основного субъекта интерактивного педагогического взаимодействия;

- выявлены педагогические условия для становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе их самоактуализации посредством интерактивного обучения.

**Теоретическая значимость** результатов исследования состоит в следующем:

- уточнено понятие «экзистенциально значимые качества личности курсанта образовательной организации МВД России»;

- установлена закономерная взаимосвязь самоактуализации личности курсанта и процесса становления его экзистенциально значимых качеств;

- показана целесообразность психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности курсантов посредством интерактивного обучения, основанного на экзистенциально-гуманистическом мировоззрении;

- теоретически обоснована необходимость становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивного обучения.

**Практическая значимость** исследования обусловлена тем, что предложенные педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов Восточно-Сибирского института МВД России в процессе интерактивного обучения могут быть использованы для изменения стратегии оптимизации внедрения экзистенциально-гуманистического подхода в процесс профессиональной подготовки курсантов военизированных образовательных организаций, а также студентов гражданских вузов Российской Федерации при некоторой модификации с учетом профиля образования. Предложенные в диссертационном исследовании критерии и уровни становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов могут быть использованы в научно-педагогической и методической деятельности преподавателей образовательных организаций.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Такие экзистенциально значимые качества личности, как: ответственность, креативность, эмпатия, способность к саморефлексии и самотрансценденции – являясь фундаментом профессионализма сотрудника органов внутренних дел, определяются, как основа осмысления процессов самоактуализации и личностного роста;

2. Педагогический потенциал интерактивного обучения заключается в смене позиции педагога-авторитара на позицию фасилитатора, что подразумевает становление экзистенциально значимых качеств личности, как педагога, так и курсанта. Переход от ретрансляции знаний к субъектному способу их освоения является сущностной характеристикой целей интерактивного обучения;

3. В рамках интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов, наиболее востребованными образовательными технологиями выступают: кейс-технология, социодрама, психодрама, деловая игра, ролевая игра, дискуссия.

Интерактивное учебное взаимодействие, основанное на применении кейс-технологии и организованное в логике процесса овладения курсантами системой экзистенциально ориентированных ценностей, включает в себя следующие этапы: подготовительный, реализация кейса, диагностика ситуации, выбор альтернатив, обсуждение выводов.

4. Педагогическими условиями становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России являются: применение практик самоактуализации личности; осуществление между участниками учебного процесса взаимодействия, основанного на интерактивном методическом подходе; создание ситуации «кризиса незнания»; создание педагогом ситуации психодрамы.

**Обоснованность и достоверность** исследования обусловлена репрезентативностью экспериментальной выборки, фундаментальностью теоретических положений, составивших его методологические и концептуальные основы, надежностью и валидностью методов диагностики, адекватностью математико-статистических способов обработки экспериментальных данных, положительными изменениями в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательной организации МВД России в процессе интерактивного обучения.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения исследования докладывались и обсуждались на международных научно-практических конференциях: VI международная научно-практическая конференция «Педагогические, психологические и социологические вопросы профессионализации личности» (Прага, 2020); международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы педагогики» (Пенза, 2020);

XI международная научно-практическая конференция «Теория и практика приоритетных научных исследований» (Смоленск, 2020); XXVII международная научно-практическая конференция «EURASIASCIENCE» (Москва, 2020); XXI международная научно-практическая конференция «Сохраняя прошлое, создаем будущее» (Пенза, 2019); III международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы права, управления и экономики. Наука и образование в XXI веке» (Томск, 2019); IV международная научно-практическая конференция «Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации» (Пенза, 2018).

Материалы и отдельные результаты исследования представлялись в рамках лекций, семинаров и практических занятий на кафедре философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации». Основные положения и результаты исследования опубликованы и отражены в 18 публикациях, среди которых 5 статей – в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

**Структура диссертации** определена целью и задачами исследования, логикой раскрытия темы и состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографии (169 источников, в том числе 16 – на иностранном языке) и 9 приложений. Общий объем диссертации составляет 188 страниц, основной объем диссертации 158 страниц. Текст иллюстрирован таблицами (13 таблиц) и рисунками (8 рисунков).

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

## 1.1. Экзистенциально значимые качества личности как психолого-педагогический феномен

Экзистенциальные концепции получили свое распространение в психологии в 40-60-е годы XX века. Наиболее известными представителями экзистенциального течения в психологии являются Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй, В. Франкл, Д. Бьюдженталь и др. Экзистенциальные идеи заставили пересмотреть взгляды на человека в психологии. Данный подход видит суть человека в умении использовать свободу и принимать ответственность за свое существование. «Свобода, – пишет Босс, – не есть нечто, чем люди обладают, она есть нечто, что они есть» [160].

Исходным положением экзистенциальной психологии является утверждение того, что у каждого человека существуют фундаментальные проблемы, связанные с его личностной самоактуализацией, обозначенные как сущностно-экзистенциальные проблемы. В связи с этим необходимо рассмотреть тот факт, что эти проблемы распадаются на четыре группы:

- 1) жизнь и смерть как проблема;
- 2) поиск смысла жизни и смерти человеком, детерминирующий определение смысла и бессмысленности существования деятельности как психологическая проблема;
- 3) свобода и ответственность, выбор и детерминизм в психологии человека;
- 4) общение и одиночество как условия решения экзистенциальных проблем.

Каждый человек ищет в жизни смысл своего существования, отсутствие

смысла приводит человека в состояние «экзистенциального вакуума» [135].

«Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодня «пациент» уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена А. Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты – поэтому я говорю об экзистенциальном вакууме» [2]. Человек, утративший смысл в жизненном существовании, должен сам его и найти. Так утверждал В. Франкл: «Смысл нельзя дать, его нужно найти» [135].

Человек свободен в выборе своего жизненного пути, но в тоже время он несет ответственность за тот выбор, который он сделал.

Определив экзистенциальные проблемы человека как центральные, экзистенциально-ориентированная психология наметила свои основополагающие задачи, к коим следует отнести:

- 1) помощь в осуществлении выбора собственного неповторимого и в то же время гуманного пути личностного роста;
- 2) помощь в поиске и воплощении смыслов, поиске бытия человека;
- 3) помощь в осознании собственной свободы выбора осуществления полноты собственного личностного бытия и в принятии ответственности за этот выбор.

Дж. Бьюдженталь [37], С.Л. Братченко [30, 31, 32, 33, 34] выделяют экзистенциально-гуманистический подход, который по своей сути основывается на признании, что каждый человек есть личность, нужно разглядеть внутренний мир отдельной личности и исходя из этого помогать, направлять данную личность в ее становлении.

Признавая уникальность бытия отдельного субъекта, экзистенциальный подход, как и собственно гуманистический подход, главным творцом личности называет самого субъекта. «Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам» [111, С. 319-344].

Справедливости ради следует отметить, что гуманистический подход предложил психолого-педагогическому познанию новую ступень воззрения на человека и его развитие. Такой же вклад внесла экзистенциальная психология, лежащая в основе экзистенциального подхода к самоактуализации личности и ее развитию. Ее значение следует усматривать в том, что она оказала существенное влияние на мышление и практическую деятельность целой плеяды психологов [73]. «Экзистенциализм помогает возродить науку, по мнению многих, теоретически умирающую. Он осуществляет это, настаивая на использовании жестко феноменологической методологии. Он попытался увидеть, что есть актуально, и в конкретных понятиях описать человеческое существование» [74].

Экзистенциализм оказал влияние на педагогику, методологической основой которой является философия. Педагогика экзистенциализма рассматривает существование человека как «Я», предшествующее его сущности и творящее ее. Каждая личность – носитель своей нравственности.

Если речь идет о деятельности педагога в контексте экзистенциальной педагогики, то здесь следует отметить отход от привычных стандартов. Вместо роли дисциплинирующего надзирателя, он должен превратиться в создателя творческого коллектива. Для этого необходимо через интеракции создать атмосферу свободного общения и актуализации процесса творческого самовыражения личности. Задача педагога – помочь студенту или курсанту справиться с внутренним опытом, начать его самовыражать, самоактуализировать личность, оказывать помощь в обретении устойчивой «внутренней нравственности». По мнению И.П. Подласого, экзистенциальная педагогика выражается в следующих простых правилах: «меньше наставлений, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право идти своим путем в меру отпущенных ему природой способностей; не упускай случая «вызвать очищающий бунт против самого себя»; посрамляй этикой логику» [98, С. 149].

Экзистенциальная педагогика существенное внимание уделяет такой

категории, как воспитание. Намечая цели и определяя задачи воспитания и его возможности, последователи экзистенциальной парадигмы в педагогике опираются на экзистенциальное миропонимание, специфику человеческого существования и человеческой природы. Как уже отмечалось ранее, основным вкладом экзистенциализма в педагогику является доказательство основополагающего значения личностной уникальности. Определяя человека как существо биологически-социальное, наделенное разумом, экзистенциализм делает акцент на том, что наибольшим моментом его самовыражения является осознание уникальности своего индивидуального существования и мировосприятия. Основными положениями, имеющими решающее значение для экзистенциальной педагогики, следует назвать следующие два:

1. Свободный человек должен определяться не как изолированный, отделенный от полноты бытия субъект, а как субъект, имеющий тесную связь с окружающим бытием. В этой связи он хоть и зависит от трансцендентного, однако творит самого себя. Его поведение отсылает его к самому себе. Человеческая сущность настолько глубока и трудно определяема, что именно она служит фундаментом для определения смысла жизни, творческого инакомыслия и трудовой деятельности личности. Бытие в мире принуждает человека решать задачи смысла бытия. Самобытие (*das Selbstsein*), как утверждает немецкий педагог В. Tollkötter, возможно только через взаимосвязь между «Я» (собственно личностью) и миром [169].

2. Завершения самобытия не происходит, его постижение – это всегда путь от чего-либо к чему-либо. Нельзя полагать, что создание человека может быть завершено. Важнейшим аспектом постижения сущности человека является его постоянное нахождение в процессе становления. В. Tollkötter, опираясь на этот принцип, выдвигает следующее педагогическое требование: «Каждый человек должен осознать самого себя, осуществлять постоянную работу над собственной самоактуализацией, стать собственно личностью («Я»)» [169, С. 96].

Проводя анализ концепции К. Ясперса, необходимо отметить, что основой воспитания следует полагать пересечение самосознающего «Я» и бытия мира. Для осуществления воспитания педагог должен обладать следующими чертами:

а) уважением человека как единственного свободного существа на земле и уважением его осмысления феномена свободы;

б) понимание бытия субъекта как ограниченного мира в окружающем его мире.

В контексте экзистенциальной педагогики функция воспитания четко очерчена. Она заключается в создании условий для полного проявления сущности человека, его экзистенции, его приходу к осознанию легкости «быть» и отходу от легкости «казаться». Легкость бытия самим собой, самобытия есть цель воспитания. Установление равновесия между внутренним состоянием самобытной самодостаточности, найденным смыслом и внешней средой, принявшей этот смысл, по мнению К. Ясперса, и выступает идеалом воспитания [153], [163].

Существует позиция в экзистенциальной педагогике, полагающая, что воспитание следует определять, как «процесс столкновения подрастающего поколения с окружающей действительностью под руководством целеустремленного воспитателя» [92, С. 45].

Креативное понимание воспитания в экзистенциальной педагогике утверждает, что педагогический акт не является прямым продолжением социального принуждения, он не подчинен редуccionистской естественности, закономерность естественного состояния педагогического взаимодействия весьма условна и приемлема только тогда, когда трансцендентное не учитывается при постановке цели воспитания. Экзистенциально ориентированный воспитатель наоборот утверждает, что постановка цели воспитания без полного или частичного трансцендентного отношения к ней невозможна, а поэтому цели воспитания должны определяться вечными неизменными целями человечества. Отсюда вывод о том, что в воспитании важнейшей ценностью является сохранение постоянства [167, С. 3-6].

Экзистенциальная философия в лице К. Ясперса, осмысливая процессы воспитания и образования, приходит к выработке следующей матрицы способов воспитания:

- 1) Воспитание как образование;
- 2) Воспитание как производство;
- 3) Воспитание через коммуникацию.

Следует отметить, что понимание воспитания как образования актуализирует социологическое осмысление становления личности. В современных условиях содержание образования определяется либо социальной истиной, либо действиями власти, опирающимися на социальные закономерности или то, что определяется как закономерности. Отсюда следует определять социальный смысл воспитания через его интеграцию социума. В. Tollkötter отмечает: «Воспитательное единство задается общественным единством (церковью, сословием, нацией). Воспитание – это способ, с помощью которого общественные образы сохраняются в поколениях» [169, С. 101].

Однако необходимо понимать и другое. На смену исторической актуализации воспитания как образования приходит технократическая, исключая уникальность ситуации человеческого бытия. В нем все идет согласно плану. Механический редукционизм как способ осмысления социального бытия полагает отдельное только частью социальной мегамашины. Без нее в современном мире невозможно достижение полноты человеческого бытия, да и сама жизнь невозможна. [92, С. 51]. Важнейшими процессами технократического социума являются процессы проектирования и планирования. Отсюда превращение образования в обучение и тренировку, открывающее доступ в мир. Курсанта необходимо больше знакомить с «инструментами», чтобы он смог инструментально, то есть опосредованно, справиться с собственными трудностями реального бытия [83].

Однако, критический взгляд К. Ясперса настаивает на том, что в большинстве случаев образовательная деятельность осуществляется на основе схоластики. «Учитель просто воспроизводит, он сам не является живым

исследователем. Он действует безличностно, только как представитель, которого можно заменить другим. Учебный материал является системой, сжат в формулы. Знание зафиксировано окончательно как упорядоченная картина мира. Схоластическое остается неизбежной основой рациональной традиции» [169, С. 103].

Отсюда следует осознание необходимости определения цели образования как умения пользоваться свободой через творческое мышление. Первичной в структуре человека должна стать его духовная самореализация, а не комфортная телесность. Человек должен осмелиться быть, бытийствовать, а не адаптироваться [17].

Остановимся на двух последних способах воспитания, как наиболее важных для нас. Первым среди них является «воспитание как производство». Выделенный К. Ясперсом данный способ воспитания присутствует наиболее часто при передаче технических умений и необходимых для их осмысления утвержденных знаний. При господстве данного способа воспитания человек рассматривается как деталь социальной мегамашины. Он не уникален и заменим. Становление личности здесь идет как обработка и притирка детали, то есть, работа над собой здесь не учитывается. Механический редукционизм понимания социального окружения как источника и цели воспитания настаивает на принуждении социума, направленном на подавление самобытия и самоактуализации личности. В связи с тем, что в таком типе социализации спонтанное подавляется регулируемым, воспитание превращается в дисциплинарное воздействие. Об этом очень хорошо написал позже М. Фуко в своей книге «Надзирать и наказывать» и обозначил его как буржуазный стиль воспитания. «В дисциплине именно субъекты должны быть видимыми. Их видимость удостоверяет накинутаю на них узду власти. Именно факт постоянной видимости, возможности быть увиденным удерживает дисциплинированного индивида в подчинении. А экзамен есть метод, с помощью которого власть, вместо того чтобы производить знаки своей мощи, вместо того чтобы пометать подданных своим клеймом, втягивает их в механизм объективации. В этом

пространстве господства дисциплинарная власть по существу проявляет свою мощь главным образом посредством упорядочения объектов. Экзамен – своеобразная церемония объективации» [139, С. 274]. Однако, не смотря на отрицательное с точки зрения К. Ясперса оценивание воспитания как производства, М. Фуко поясняет его позитивное значение следующим образом: «Несомненно, индивид есть вымышленный атом «идеологического» представления об обществе; но он есть также реальность, созданная специфической технологией власти, которую я назвал «дисциплиной». Надо раз и навсегда перестать описывать проявления власти в отрицательных терминах: она, мол, «исключает», «подавляет», «цензурует», «извлекает», «маскирует», «скрывает». На самом деле власть производит. Она производит реальность; она производит области объектов и ритуалы истины. Индивид и знание, которое можно получить об индивиде, принадлежат к ее продукции» [139, С. 284].

Конечно, такая объективация технологии власти предусматривает превращение образования в тотально контролируемый процесс. В нем субъект опускается до состояния дрессированного социального животного. Это, к сожалению, многими определяется как цель воспитания в образовательных организациях военизированного типа. Достижение данной цели ведет к утрате личностью экзистенциально значимых качеств и возложению ответственности за это на внешнее окружение. Как отмечает О.В. Новакова: «Воспитанник становится безвольным членом коллектива, любое действие по его собственной инициативе исключено. Он не стремится к самобытию, он боится его. Он не желает никаких отношений, кроме тотального повиновения. Только единственное мировоззрение является абсолютной истиной. Поэтому в таком мире у воспитателя нет желания к коммуникации. В тоталитарном мире воспитание тотально запланировано, продумано до мелочей, нивелировано. Воспитание организовано как механизм с научно-технической и психологической точек зрения. Важно только запланированное, насильственное формирование человека, а не индивида и не личности» [92, С. 52].

В контексте изложенного выше следует отметить, что в первых двух способах воспитания человек рассматривался как объект социализации, основной целью которой являлось усвоение личностью норм-ролей. Социологически норма-роль определяется как ожидаемое со стороны общества поведение субъекта носителя социального статуса. Здесь человек ценен как часть целостной социальной системы. Для этого он и воспитывается. Здесь первично педагогическое воздействие, а не взаимодействие.

«В воспитании через коммуникацию человек признается и приветствуется как существо, действующее самобытно. Внешняя форма такого воспитания – это диалог, в котором партнеры откровенно раскрываются, так как речь идет об истине, за которую они чувствуют ответственность. Ученик и учитель находятся на одном уровне, никто из участвующих в диалоге не обладает абсолютной истиной, но все же всеми владеет лишь одно желание – отыскать истину. Коммуникация является выражением поиска истины и ведет в духовной сфере к сильному напряжению и волнению» – определяет сущность процесса воспитания через коммуникацию О.В. Новакова [92, С. 52-53].

Методика такого воспитания по К. Ясперсу выглядит следующим образом: «Учитель и ученик стоят по смыслу на одинаковом уровне. Оба свободны. Нет твердого учения, есть безграничное «спрашивание» и нет абсолютного знания. Задействована личная ответственность. В ученике пробуждаются имеющиеся силы и возможности, а не навязываются извне [11]. Проявляется не случайный индивид, а «Я» (собственная личность), которая в бесконечном процессе идет к самой себе, осуществляя себя. Стремлению учеников сделать учителя авторитетом и мастером противостоит сократовский учитель как величайший соблазнитель учеников: он отводит их от учителя на самих себя, он прячется в парадоксах, делается недоступным. Между ними существует только борющаяся любовь (*Kampfende liebe*) как процесс, а не покорное следование» [163, С. 108].

Если критически рассматривать воспитание через коммуникацию, то можно выявить два условия его неправильного или искажающего становление личности применения. Первым условием может стать восприятие личности

воспитуемого как объекта и последующее за этим целевое технологическое воздействие, исключаящее самоактуализацию личности воспитуемого. Второе условие заключается в том, что воспитатель, уходя от некоего планомерного и регулируемого процесса коммуникации, перейдет на спонтанную коммуникацию, что исключит педагогическую технологию вообще. К. Ясперс предостерегает от этого следующим принципом: «Воспитатель должен быть очень чутким и вести себя тактично, дистанцируясь, в известной мере, как от простой техники, так и от подлинной коммуникации» [163, С. 55].

Важным методологическим принципом в контексте данного исследования служит отношение экзистенциальной педагогики к человеку как существу, никогда не достигающему совершенства. Это связано с тем, что до сих пор однозначной сущности человека не установлено и возможно этого не будет сделано никогда. Вместе с тем, по мнению К. Ясперса, внешние изменения по отношению к человеку не затрагивают его непознанной сущности. Экзистенция, как просвет бытия, обозначающий часть сущности человека, не подвержена глубокой деформации. В силу того, что она актуализируется спонтанно, воздействие на нее подобно вспышке, однако изменения, происходящие в результате данного воздействия, быстро проходят в силу нового вопрошания о сущности. В связи с таким поведением человеческой сущности воспитательные предпосылки, планирующие совершенствование человека в экзистенциальной педагогике, отрицаются. Экзистенциальная педагогика, по мнению О.Ф. Больнова, должна критически воспринимать педагогику «постоянных процессов». Аксиома экзистенциальной педагогики может быть выражена формулой: «Планирование результатов воспитания не ведет к самоактуализации личности и личностному росту» [26]. Как отмечает О.В. Новакова: «Воспитание не прямолинейный, а скачкообразный процесс. Многочисленные непостоянные факторы нарушают плановую и целенаправленную деятельность воспитателя. Сам факт существования экзистенции человека не терпит никакого планирования» [92, С. 54].

Уникальность человека требует событийных ситуаций, которые не делятся постоянно. Поэтому важнейшей основой экзистенциальной педагогики должна стать теория «непостоянных форм» воспитания. Здесь важно понимать, что в человеке не все подчинено экзистенциям, а значит, экзистенциальная педагогика действует не на все аспекты проявления сущности человеческого бытия. Необходимо выделить особую экзистенциальную сферу бытия. Речь идет только об особой экзистенциальной области. Остальные сферы можно подчинить парадигмам, определяющим воспитание как непрерывный процесс. Если учитывать «не всеохватность» сферы экзистенции, то следует признать многообразие методов и методик воспитания.

С целью становления экзистенциально значимых качеств личности педагогу следует избегать таких форм педагогического воздействия, как предостережение и осуждение. Специфика этих форм заключается в том, что они не способствуют устойчивой самоактуализации личности, а лишь иногда ведут к недолгой актуализации экзистенциально значимых качеств. Как полагает О.Ф. Больнов, педагог должен вызвать экзистенциальное волнение личности учащегося. По его мнению, под педагогическим успехом следует понимать хоть раз вызванное экзистенциальное волнение. Этот успех направлен не на то, чтобы закрепить этот взлет. Ведь экзистенциальное волнение как «бесполезная страсть» – это источник энергии самоактуализации личности [26]. Самоактуализация – это осознание личностью собственных экзистенциально значимых качеств и уход от ситуации их «сбрасывания», тогда как взлет – это кратковременное состояние, исчезающее при утрате внимания к внутреннему опыту.

Как справедливо заключает О.В. Новакова: «По мнению экзистенциалистов, учащийся как личность находится в процессе становления, осознания своего внутреннего существования, своей свободы. Он упорно сопротивляется усреднению и растворению в массе и требует сугубо индивидуального отношения. Школа и педагоги должны ориентироваться на эту уникальность и автономию» [92, С. 55].

Следует помнить, что становление экзистенциально значимых качеств личности происходит через осознание субъектом собственного достоинства, уверенности в себе и самоидентификации. Это в философской антропологии называется самоактуализацией самости. «Самость же – это не вместилище мыслей и чувств, удач и неудач сознания. Это присутствие себя по отношению к себе. Это напряжение, которое, как морская волна, исчезает и вновь появляется. Самость обладает свойством самоактуализации. Благодаря этому свойству она существует вне и помимо индивидуальных усилий человека стать человеком. В самости можно пребывать или не пребывать. В ней возникают структуры без всякого воздействия извне. Сознание является результатом ее самоактуализации, а не высшей степенью возможного в составе реального. Одно и то же множество эмоциональных, спонтанно действующих элементов есть актуализация подобного внутри самости» [43, С. 12].

Самоактуализация самости – то состояние, которое раскрывает качества, перечисленные выше. Именно ее следует полагать целью воспитания. Ее достижение возможно лишь тогда, когда субъект получает удовольствие от того, что он «мыслит иначе», «мыслит немислимое» [43]. Общественное же воспитание зачастую упованием на следование нормам, подрывает у личности уверенность в себе через незначимость самобытного мышления как условия экзистенции.

Немецкий педагог Г. Эльшенбрейх предлагает следующее понимание воспитания в экзистенциализме: «Суть в том, чтобы отыскать самосознание, основываясь на самовоспитании развивать уверенность в себе, понять возможности бытия человека и личного бытия, помочь освободить его лучшие возможности» [163, С. 16].

В связи с этим важнейшим методологическим принципом анализа процесса воспитания в экзистенциальной педагогике должен стать принцип отказа от цели, с одной стороны, и сосредоточение внимания на его вполне очевидных результатах – с другой. Важно помнить о том, что экзистенциальное воспитание зачастую парадоксально в своей конкретике. Ученика необходимо не этически

наставлять, а создать ситуацию переживания поиска знания через осознание того, что его может добиться только он. Убедившись один раз, что в приобретении знания необходимо быть самим собой, личность осознает эту роль в личностном становлении. Поэтому необходимо согласиться с тем положением, что физические и механические упражнения, развивающие заданные возможности в ценный результат, могут быть более экзистенциальными, чем этические наставления [92, С. 57].

Однако, в современных условиях чаще всего встречается ориентация на результат. Экзистенция в контексте педагогического взаимодействия также имеет свои результаты. Только искать их нужно не в отдаленном и второстепенном для личности и важном для общества, а в ближайшем и важнейшем для ее самости.

Чтобы произошла самотрансценденция личности и пришло ее осознание трансцендентного бытия-в-мире, процесс образования должен быть целостным. Речь в данном случае идет о том, что необходимо пробуждать не только самобытное мышление, но и уникальное эмоциональное и волевое состояния личности. «Если интеллектуальному развитию способствуют зрительное восприятие, обучение, инструкция, то пробуждению и развитию характера и силы воли – переживание» [94, С. 58]. Отсюда можно сделать заключение о том, что целостной самоактуализации самости ведет не столько наука, сколько иррациональная философия жизни в ее экзистенциальном исполнении. Императив такого образования звучит так: «Жизни нельзя научить, жизнь можно пробудить» [167, С. 115].

Говоря об экзистенциально значимых качествах личности, нельзя не сказать об экзистенциальных ценностях, представляющих, с одной стороны, мотив для становления экзистенциально значимых качеств личности, а с другой – цель действия, репрезентирующего наличие этих качеств. Начнем с того, что ценность – это то, что позволяет отстоять свою уникальность через противодействие унификации и стереотипизации человеческого существования. Само философское определение ценностей уже указывает на их фундаментальное значение для развития личности. «Ценности – это смыслообразующие основания

человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности к конкретным деяниям и поступкам» [93, С. 25]. В данном случае мы сталкиваемся с экзистенциальным пониманием смысла человеческого бытия. Но сама степень устремленности к смыслу в ценностях может быть разной. Сами ценности ранжируются в актах их предложения. Ранги ценностей устанавливаются на основе трех критериев: долговечности, «неделимости», способности вызывания у человека чувства удовлетворенности. Все эти критерии и на сегодняшний день наличествуют в нашем бытии, но именно они не дают возможности более рельефно обозначить специфику экзистенциальных ценностей. Экзистенциальные ценности, скорее всего, актуализируются в противоречии этим критериям. Экзистенциальные ценности заставляют производить и воспроизводить себя, а не предпочитать. Выбор ценности – еще не акт установления ее смысла, не акт творения, а лишь начало производства новой ценности [91].

Для экзистенциализма важна не социальная воля, выраженная в ценностях, а выражение индивидуальной воли человека, его самовыражение. Экзистенциализм четко указывает на парадокс ценностей, который заключается в том, что одни дают возможность самовыразиться (самоактуализироваться), а другие способствуют совершению «бегства от свободы», безволию и остановке «процесса самоактуализации».

«Моя свобода – единственное основание ценностей, и ничто, абсолютно ничто не может оправдать меня в принятии той или другой ценности, той или другой определенной шкалы ценностей. Моя свобода вызывает у меня тревогу потому, что она лежит в основе ценностей, а сама лишена основания» – утверждал Ж.-П. Сартр. [93, С. 26]. Исходя из этого утверждения Ж.-П. Сартра, можно констатировать тот факт, что и шкалу ценностей и сами ценности человек, если он хочет быть свободным, должен творить сам. Можно сказать, что свобода – это способность творить «новые ценности» или, по крайней мере, уникальные шкалы ценностей [90].

С другой стороны, именно свое собственное понимание ускользающей свободы есть самый главный экзистенциальный акт личности. Личность должна четко осознавать, что для ее свободы никогда и нигде не будет оснований кроме ее самой. Мечтать о свободе и быть свободным – это два совершенно разных направления самоактуализации личности. Если я мечтаю о свободе, то я не становлюсь от этого свободным, а если я творю, действую, живу и самовыражаюсь, то я нахожу основание для свободы там, где их нет [107].

Экзистенциальная направленность личности в том и состоит, что любое навязываемое человеку качество не приносит свободы до тех пор, пока личность без надзора и страха не выбирает это качество, совершив сотворение той ценности, которая репрезентирует актуализацию качества и подчеркивает осознанность своего выбора. При этом личность не прячет этот выбор, не оправдывается перед не понимающими его, а делает это фактом.

И еще один важный аспект свободы, который следует учесть, состоит в том, что стать свободным может лишь тот, кто помог другому совершать акт свободного выбора, уникального выбора.

Таким образом, специфика экзистенциальных ценностей заключается в открытии собственного «Я», через открытие «Я другого». «Если «Я» уникально и единично, а мировоззрений, точнее, составляющих его идей, сколько угодно, то ценностный центр тяжести естественно переносит мировоззрение на «Я» как нечто жизненное, важное первостепенное» – отмечает В.А. Кувакин [70, С. 77].

Первостепенность личности, ее уникальности, а самое главное уникальности другого «Я» делают человека свободным настолько, насколько это возможно. Здесь важно понять, насколько другой несвободен, и что ты можешь сделать для его свободы. Освободить «другого» – в этом смысл экзистенциального мировоззрения и экзистенциальной деятельности. Здесь раскрывается вся уникальность «Я», самоактуализация личности осуществляется в полном объеме, познавательный процесс начинает двигаться в сторону свободного выбора, а не привычной схемы.

До этого не производимое в данной среде творческое действие есть результат того, что экзистенциально значимые качества личности начинают выражаться в творении экзистенциальных ценностей. Субъект, который поставил вопрос о том, в чем смысл решения данной проблемы конкретности, уже становится на путь осознания собственной уникальности через уникальность другого. Его познание другого, как решавшего данную проблему, есть приход к констатации факта, что любое решение познавательной проблемы есть самовыражение «Я», ведь всякое решение гениального ученого до этого не существовало и родилось в нем тогда, когда он решил помочь другому человеку, избавить его от незнания. Если акт познания воспринимать как творческий акт, то мировоззрение личности никогда не упустит тот факт свободы выбора, который делает гения гением. «Самовыражение себя» через помощь другому самовыразиться – есть первое базовое качество личности экзистенциально направленной.

В контексте этого утверждения необходимо обозначить, что выбор экзистенциальных ценностей детерминирует качества личности. Если основной ценностью нами признается свобода, то качества, которые нужны личности для действия и жизни в условиях выбора данной ценности должны проявиться с наибольшей силой. «Смысл моей жизни и в ней самой, и в том, чем я помогу жизни других...» – отмечает отечественный исследователь А.Т. Круглов [69, С. 50]. Желание быть полезным другому вызывает к жизни работу над таким качеством, как эмпатия (сопереживание). Если хочешь сделать свободным другого, сопереживай его несвободе, не боясь потерять свою. Поэтому обладание экзистенциальным качеством для себя без стремления к личностной вовлеченности в жизнь другого можно считать отсутствием экзистенциально значимых качеств личности.

Эмпатия – это одно из качеств, позволяющих снять вопрос о смысле жизни, ответ становится настолько очевидным, что уже никакие другие эмоциональные состояния не смогут дать большее представление о ценности человеческой жизни.

В связи с этим С.Л. Братченко отмечает, что К. Роджерс «настаивает на том, что эмпатия – это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нем; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» – деликатно, без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но при этом помогая ему делать переживание все более полным» [32, С. 25-26]. Как видим, здесь описываются те качества, которые можно вполне назвать качествами экзистенциального сопереживания. Именно они позволяют осознать уникальность бытия каждой личности в любых условиях и любой ситуации.

Следует заметить, что эмпатия позволяет избежать одного из блокирующих экзистенциальную направленность личности сотрудника органов внутренних дел состояния – эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание личности психологами относится к одному из важнейших качеств профессиональной деформации личности сотрудника полиции. В этом специфика процесса личностного роста курсанта образовательной организации МВД России. Столкновение с профессиональными деформациями в силу взаимодействия с авторитарно-педагогической системой у него происходит постоянно как в стенах вуза, так и на практике. Это столкновение может привести к феномену заражаемости деформацией, но эта заражаемость высока лишь у тех, кто заблокировал качество эмпатии, разменяв его на другие цели своего бытия [89].

Применительно к эмпатии важно помнить еще об одном специфическом состоянии личности. Личность может сопереживанием замкнуть на себя, сделать другого зависимым. Он, конечно, учится понимать себя, но вместе с тем этот процесс происходит только в присутствии фасилитатора. Поэтому важным для сопереживания является стремление найти другому мужество «для следования по пути открытия себя». Он должен приобрести уверенность в себе, чтобы,

раскрывая смысл собственных действий, стать более независимым и сильным, то есть, стать свободным.

В контексте способности к эмпатии необходимо проанализировать те переживания курсанта, которые мешают осознанию необходимости ее применения в становлении свободной личности. Одним из таких переживаний специфических для курсанта, является боязнь потери места в системе, гарантирующего, как ему кажется, его личностную значимость и рост. Поэтому он считает, что временная зависимость для него не окажется смыслоопределяющей. Однако этот страх и есть одна из первых составляющих невозможности эмпатии, а, значит, невозможности личностного роста. В связи с этим необходимо дать возможность курсанту убедиться в том, что с потерей места в системе он не потеряет полноты бытия, а скорее всего, приобретет свободу. Он должен сыграть роль уверенного в себе профессионала, а не раба, боящегося не угодить господину. Для него первичной должна стать возможность осознать профессионализм как возможность помощи людям, а не как способ удовлетворения инстинкта самосохранения, возможность развития карьеры, статуса. «Быть свободным», а не зависеть от данных сверху указаний.

Необходимо помочь курсанту избавиться от навязанного закрытым социальным пространством стереотипа того, что в этом пространстве нельзя ощутить всей полноты человеческого бытия. Необходимо научиться отвечать на вопрос о том, зависят ли человеческие качества от профессионального статуса? Вместе с тем необходимо четко обозначить зависимость роста профессионализма от широты восприятия человеческого бытия [87]. Следует отметить, что стереотип закрытого социального пространства в контексте социализации курсанта формируется на протяжении всей профессиональной адаптации.

Такая специфика направленности становления личности предполагает научение курсанта практикам фасилитатора, то есть приобретение им качеств необходимых фасилитатору [28]. По мнению исследователей данной проблемы, роль фасилитатора требует актуализации многих экзистенциально значимых

качеств личности. Чтобы доказать это, необходимо сослаться на мнение С.Л. Братченко, который в ходе анализа позиций Д. Бьюдженталя отметил следующие выделенные им качества творческой (экзистенциальной) личности [33]:

- признание собственного «Я» первичным и главным «инструментом становления личности»;
- открытость – незавершенность процесса творчества;
- «культивированная чувствительность», высокоразвитые способности к пониманию, эмпатии;
- лично выработанные критерии и оценки.

В контексте эмпирического анализа смысложизненных ориентаций, самоактуализации, а также экзистенциальной наполненности следует обратить внимание на такие экзистенциально значимые качества личности, как:

- эмпатия, выражающаяся в способности осознания уникальности бытия каждой личности в любых условиях и любой ситуации, а также возможности проникновения во внутренний мир другого человека и понимающей ориентации в нем;
- ответственность, которая предполагает, с одной стороны, понимание ответственности курсанта за свою судьбу, а с другой – ответственности за собственное самообразование;
- креативность, означающая в контексте экзистенциального выбора отход от привычных схем познания и выбор путей познания, предусматривающих опору на творческое осмысление собственного жизненного опыта как концептуальной основы экзистенциального самовыражения субъекта в образовании;
- способность к саморефлексии, в результате которой происходит постоянное соотнесение стратегии самообразования с анализом собственной образовательной деятельности с позиции глубины выражения личностной свободы или несвободы в образовательной деятельности и общении;

- способность к самотрансценденции, предусматривающая возможность выступить в образовательной деятельности не как вечный объект воздействия, а как ее творец, основной целью которого выступает желание помочь себе и другим в обретении полноты человеческого бытия как необходимого условия реализации свободы личностного самовыражения.

Разберем наиболее подробно каждое из предложенных качеств. Что касается ответственности, то Д.А. Леонтьев полагает, что ответственность должна начинаться с вопроса: «Для чего человек обладает свободой?» [78, С. 89]. В контексте исследования курсант должен прийти к выводу о том, что ответственность является основным качеством, определяющим степень свободы и несвободы субъекта. Как отмечает Д.А. Леонтьев, свобода необходима для того, чтобы «взять на себя ответственность за свою судьбу, свобода слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе. Это свобода изменяться, свобода от того, чтобы быть именно таким, и свобода стать другим» [78]. В. Франкл определяет человека как существо, которое постоянно решает, чем он будет в следующий момент. «Свобода – это не то, что он имеет, а то, что он есть» [135, С. 17].

В контексте педагогического процесса в образовательной организации МВД России личность курсанта сталкивается с таким феноменом, как произвол, гораздо чаще, чем осознанная свобода. В рамках дисциплин юридического профиля, на которых происходит знакомство с понятием ограничения свободы человека, необходимо помнить об ответственности. В экзистенциальном понимании преподаватель должен помочь осознать курсанту тот факт, что «Свобода, лишенная ответственности, вырождается в произвол. Эта ответственность сопряжена с бременем выбора человеком того, какие таящиеся в мире и в нем самом возможности заслуживают реализации, а какие нет. Это ответственность человека за аутентичность его бытия, за правильное нахождение и реализацию им смысла своей жизни. По сути, это ответственность человека за свою жизнь» [135, С. 18]. Поэтому важно в рамках педагогического общения

постоянно ставить перед курсантом задачи, требующие осмысленного выбора либо в пользу свободы без ответственности, либо в пользу свободы как ответственности за свою жизнь в данный момент. Решение этих задач и приведет к становлению такого экзистенциально значимого качества личности курсанта, как ответственность.

Говоря о креативности, необходимо помнить о том, что В. Франкл понимал под креативностью (творчеством) как экзистенциальным качеством способность к трудовой деятельности свыше своих служебных обязанностей, с одной стороны, и привнесение уникальных личностных черт в свою работу – с другой. Иными словами, в образовательной деятельности курсанта необходимо учитывать его способность или неспособность к осуществлению творческой самообразовательной деятельности, где его личностные особенности являются не объектом преодоления, а основой для ее осуществления в полном объеме. Дисциплины, обучающие принятию полноты бытия, становятся пустым звуком без демонстрации креативного понимания и воплощения их ценностей самостоятельной личностью курсанта. Фасилитация в данном случае предстает как взаимопомощь курсанта и преподавателя в творческом осмыслении всей роли философии в осознании уникальности смысла жизни личности.

Хорошо развитая способность к саморефлексии, как экзистенциально значимое качество личности курсанта, заключается в осознании того, как в процессе его самообразования в нем самом и в других участниках педагогического процесса отражаются парадоксы, подъемы и спады, сильные и слабые стороны, характерные для людей. Преподавателю-фасилитатору в данном контексте необходимо на собственном опыте показывать настоящее любопытство, способность удивляться, испытание жизненной необходимости своего ответа на вопрос: «Что значит быть человеком?» [134].

Касаясь способности к самотрансценденции в контексте становления экзистенциально значимых качеств личности, ее следует определять как личную способность к гибкости и открытости. Добиться умения курсанта подняться над

своим личным «Я» можно только через примеры поиска трансцендентального опыта и самотрансценденции самим преподавателем. Осознание себя частью рода человеческого как акт самотрансценденции должно воплотиться в понимании тяжести и драмы человеческого бытия другого и вызвать желание учиться на этом примере тому, как помочь человеку стать самим собой.

Чтобы осуществить экзистенцию субъекта в образовании, необходимо руководствоваться следующими принципами образования, определенными экзистенциальной педагогикой и философией [164, С. 14-18]:

1. Принцип опоры на ярко выраженный процесс самосознания молодых людей, находящихся в ситуации личностного роста.
2. Принцип понимания необходимости помощи личности обучающегося в становлении экзистенциально значимых качеств.
3. Принцип выражения экзистенциальности образования в повышении результатов.
4. Принцип целостных форм обучения, направленных на полноту человеческого бытия.

Подводя итоги данного параграфа, следует остановиться на следующих выводах:

- экзистенциальная психология, выросшая из философии экзистенциализма, выступает наряду с ней фундаментальной основой экзистенциальной педагогики, сочетающей, с одной стороны, глубинное общение преподавателя и курсанта, а с другой – парадигму экзистенциального воспитания. В контексте экзистенциальной педагогики функция воспитания заключается в создании условий для полного проявления сущности человека через самоактуализацию личности в образовательной деятельности;

- целью образовательной деятельности является самодостаточное самобытие личности, основанное на самоактуализации экзистенциально значимых качеств личности через принятие и творение экзистенциальных

ценностей. Легкость бытия самим собой – самобытия – есть цель воспитания как образования в экзистенциальном дискурсе;

- становление экзистенциально значимых качеств происходит в результате принятия личностью смысложизненного значения экзистенциальных ценностей, с одной стороны, а также в процессе их творения – с другой;

- становление экзистенциально значимых качеств личности наиболее интенсивно протекает в процессе исполнения роли фасилитатора в условиях фасилитационного intersubъектного взаимодействия между преподавателем и курсантом;

- в контексте принятия личностью роли фасилитатора ключевую роль для процесса глубинного общения в рамках образовательной деятельности играют такие качества, как признание собственного «Я» первичным и главным «инструментом становления личности»; открытость, незавершенность процесса творчества; «культивированная чувствительность»; высокоразвитые способности к пониманию, принятию ценностей и убеждений другого; лично выработанные критерии и оценки;

- для проведения эмпирического анализа смысложизненных ориентаций, способности к самоактуализации, экзистенциальной наполненности следует остановиться на таких экзистенциально значимых качествах личности, как ответственность, эмпатия, креативность, способность к саморефлексии, а также способность к самотрансценденции.

## **1.2. Педагогический потенциал интерактивного обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России**

При рассмотрении концепта «педагогический потенциал» необходимо обозначить наиболее важное его определение, содержащее одновременно как

направления теоретико-методологического поиска структурных изменений педагогической системы, так и указание на актуализацию неких смысловых качеств субъектов педагогического взаимодействия в контексте интерактивного обучения. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что, с одной стороны, педагогический потенциал является внутренней структурной характеристикой целостной образовательной системы образовательной организации МВД России. С другой стороны, экзистенциальное мировоззрение преподавателя и экзистенциально значимые качества личности курсанта можно определить как некие интегральные качества, педагогически воздействующие на субъектов интерактивного образовательного процесса через активацию механизмов их самоактуализации.

Следует различать формальный и реальный педагогический потенциал. Формальный педагогический потенциал – это категория, обозначающая систему сил педагогического intersubjectного взаимодействия, существование и действие которых признается на уровне формального понимания и стереотипного толкования действительности, но не обнаруживаются в реальном процессе интерактивного педагогического взаимодействия (например, «всемогущество системы», «принуждение системы» и т. п.). Что касается реального педагогического потенциала, то под ним следует понимать систему репрезентируемых через становление экзистенциально значимых качеств личности курсанта и преподавателя сил, существующих и действующих на самом деле или же имеющих возможность существовать и действовать в случае возникновения или создания определенных дополнительных педагогических условий.

Исходя из сказанного выше, следует отметить, что под педагогическим потенциалом интерактивного обучения следует понимать присущие человеку и социальной системе, а также экзистенциально значимым предметам и явлениям социального характера определенные возможности, способности, психолого-

педагогические ресурсы, направленные на становление экзистенциально значимых качеств личности в процессе ее интерактивного обучения.

В педагогическом потенциале интерактивного обучения, направленного на становление экзистенциально значимых качеств личности курсанта, можно усмотреть одновременное существование нескольких уровней:

1) прошлый, когда прежний, не интерактивный, педагогический потенциал авторитарно-экспертного свойства уже перерос в действительность;

2) настоящий, когда основанный на становлении экзистенциально значимых качеств личности курсанта педагогический потенциал интерактивного обучения с фасилитационным взаимодействием актуализируется сегодня, либо находится в состоянии готовности для реализации;

3) будущий, то есть завтрашний, но зарождающийся в настоящем потенциал уже с самоактуализированными экзистенциально значимыми качествами личности и развернутыми широко педагогическими условиями для интерактивного педагогического взаимодействия.

Почему следует применять интерактивную педагогику для становления экзистенциально значимых качеств личности курсанта? Во-первых, интерактивное обучение ориентировано на интересующий диалог, что немаловажно, ибо личностный выбор в данном случае может быть обозначен в ходе равноправного использования собственного жизненного опыта, когда события выбора смысла жизни как педагога, так и обучающегося, играют ключевую роль в построении глубинного общения. Ведь только в ходе интересующего диалога курсант и преподаватель могут проанализировать ситуации принятия ответственности и отказа от ответственности за взятие на себя обязательства помощи людям, когда сострадание, не проявленное к другому, привело к тому, что смысл жизни был утрачен. Более того, только в ходе интересующего диалога курсант поймет, что не только освоение знаний, но их творение может дать то, что называется интеллектуальной зрелостью. Ведь качества личности курсанта, превращающие его в фасилитатора, полностью

зависят от того, насколько он в этом диалоге смог осознать вовлеченность в участие собственной жизни, обладает активным стремлением контролировать события, готов принимать новые и необычные обстоятельства и активно справляться с ними [67].

В ходе перехода от пассивного и активного обучения к интерактивному педагог осознает тот факт, что курсант ведет не только интересующий диалог с преподавателем и курсантами, но и внутренний диалог с самим собой. В диалоге со своим внутренним опытом он ищет события, которые помогают в осознании наличия собственных экзистенциально значимых качеств личности. Именно эти события приводят к правильной расстановке акцентов, сосредотачивающих внимание на собственном «Я» как основе самоактуализации личности. Как отмечает Д.А. Леонтьев, «Автономная личность проходит не только путь социализации, но и путь индивидуализации, и отвечает на вопрос «кто я» не через принадлежность, а через интеграцию в себе социальных контекстов своей жизни» [78, С. 89-105].

Как утверждает профессор Джеффри С. Невид, «традиционный лекционный способ обучения, возможно, и не мертв, но он действительно требует переоснащения в этот век ограниченного внимания и повышенного внимания к участию студентов» [166]. Задача для каждого преподавателя сегодня состоит в том, чтобы разработать подход к обучению, который является интересным, значимым и актуальным. Образование должно быть чем-то бóльшим, чем передача общеизвестной информации. Педагоги должны найти методы, которые способствуют глубокому обучению и удержанию внимания обучающихся.

Преимущество интерактивного обучения заключается в том, что оно обеспечивает активное вовлечение всех обучающихся в процесс обучения, что и будет способствовать становлению личности, смысловых жизненных ценностей, самобытного духовного, нравственного и мировоззренческого роста, самопознания. Наряду с пассивным обучением, где обучающийся выступает как объект учебной деятельности (он должен усвоить и воспроизвести материал,

переданный ему преподавателем или другим источником знаний) [97], в активном и интерактивном обучении курсант в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с фасилитатором и другими участниками педагогического процесса, активно участвует в познавательной деятельности, выполняя творческие, поисковые и проблемные задания. Взаимодействие обучающихся друг с другом реализуется при выполнении заданий в парах и небольших группах [67].

Таким образом, можно сделать вывод, что осознание самобытного духовного, нравственного и мировоззренческого роста личности, самопознание и на этой мировоззренческой основе, обнаружение связи личностного и профессионального становления субъекта в полной мере возможны только в практической деятельности за счет использования интерактивных методов и приемов обучения [50], [141].

Интерактивное обучение основано на личностно-центрированном подходе. В его рамках совместно с процессом познания происходит процесс личностного роста. Как справедливо подчеркнула Н.Ю. Бондаренко, в интерактивном обучении значимым считается то, что каждый имеет право на высказывание своей точки зрения, отстаивание своей позиции. В нем основной ценностью выступает то, что происходит не только обмен информацией, но и обмен смыслами, ценностями. Интерактивная методика строится на понимающем взаимодействии, стимулирующем саморефлексию, а также выработке точки зрения на учебный материал как источник духовного роста. В рамках интерактивного режима осуществляется не только диалог преподавателя и обучающегося, обучающегося и обучающегося, но и внутренний диалог, когда обучающийся оценивает полученные знания с позиции нахождения личностного смысла [28, С. 81].

Интерактивное обучение, отличаясь следующими характеристиками: партнерством между обучающимися, между преподавателем и обучающимися; поиском ответов на вопросы «как», «почему»; долгосрочным сохранением

информации в памяти, предоставляет курсантам возможность «решить проблему» и увидеть различные перспективы.

По мнению Р. Брунера, интерактивное обучение является эффективным, поскольку включает в себя самораскрытие, где фасилитатор выступает в качестве посредника. Кроме того, оно дает обучающимся возможность развития критического мышления, когда они используют навыки обсуждения по образцу фасилитатора [160]. Интерактивное обучение позволяет моделировать реальную ситуацию, вызывая тем самым у курсантов экзистенциальное волнение относительно нахождения верного и эффективного пути решения, который не навредит окружающим. Таким образом, оно позволяет «молодым сотрудникам правоохранительных органов» быть готовыми к возникновению в рамках учебной программы ситуаций, приближенных к реальной картине мира, с пониманием того, как применить полученные знания в дальнейшей профессиональной деятельности на практике.

Интерактивное обучение без экзистенциально значимых качеств личности невозможно в силу того, что знание без экзистенциального переживания и определения его как знания пережитого и укрепляющего определенное экзистенциальное качество не может быть использовано в ситуации общения. Ведь не произойдет надления личностным смыслом, а значит, не выработается качество взвешенного уважения к той поддержке, которую могут обеспечить знания. Не будет преодолена чрезмерная зависимость от репродуцируемого знания, замещающая полагание на творческое мышление. Занятие не будет событийно наполненным, а, значит, личностного роста, являющегося искомой целью социально-гуманитарного и философского опыта, не будет.

Поэтому можно предположить, что педагог должен при подборе учебного материала учитывать, в первую очередь, его направленность на актуальность осмысления курсантом того или иного экзистенциально значимого качества личности. Например, в условиях деловой игры на тему «Предмет философии» преподаватель отходит от роли эксперта и как консультант рассказывает о пользе

и вреде философии для своей жизни в процессе становления или игнорирования одного из своих экзистенциально значимых качеств личности. После чего каждому обучающемуся предоставляется возможность выступить с позиции консультанта в анализе тех качеств, в становлении которых заинтересован его товарищ или преподаватель.

Фасилитатор-консультант должен выявлять многообразие точек зрения, зависящее от тех экзистенциальных качеств, актуализация которых присутствует у каждого из курсантов. Ему необходимо поддерживать активность участников интерактивного взаимодействия путем смены ролей или оказанием помощи конкретному курсанту в решении проблемы обретения конкретного качества. Курсант, исполняя роль фасилитатора, придет к осознанию того, что экзистенциально-ориентированное, творческое познание способствует более глубокому осмыслению изучаемого материала. Интеракция в контексте помощи другому есть прямой путь к творческому мышлению как индикатору пробуждения экзистенциальных качеств. Педагог, поощряя творчество курсантов, будет преодолевать эмоциональное выгорание, получая необходимую свободу через научение пользоваться свободой другого. Курсант же, осознавая уникальность и способность к творчеству внутри себя, будет понимать то, что свободой можно научиться пользоваться тогда, когда помог стать творческим субъектом другому.

Сущность интерактивного обучения следует определять как способ организации учебного процесса на основе глубинного общения. При этом преподаватель и обучающийся находятся в роли фасилитаторов и активно взаимодействуют с учебным материалом и между собой. Задачей педагога-фасилиатора в рамках интерактивного обучения выступает повышение самооценки курсанта, осознание необходимости принятия его тут-бытия (экзистенции), что формирует доверие к собственному опыту и способствует самоактуализации личности. Сущность педагогической фасилитации в данном случае заключается в активизации экзистенциального поиска курсанта,

предполагающего повышение доверия к собственному мышлению и опыту, саморефлексии и демонстрацию экзистенциальных качеств в интересующей среде.

В педагогической фасилитации в рамках интерактивного обучения следует выделять позитивное влияние преподавателя на сознание и поведение курсанта. Результатом этого влияния выступает более глубокая, творчески выраженная мыслительная деятельность, отличающаяся большим объемом продуктивности. Наряду с этим происходит смена эмоционального выгорания на господство положительных эмоций и чувств.

Обращая внимание на методы интерактивного обучения, следует отметить, что они могут быть определены как совокупность педагогических действий и приемов, выстраивающих структуру учебного процесса таким образом, что возникают условия мотивации курсантов к самостоятельному, творчески наполненному освоению дисциплин, фундамент которого составляют процессы интеракции и взаимообучения курсантов, а также активное общение с преподавателем.

Несмотря на то, что сегодня интерактивное обучение широко распространяется, его применение связано с определенными трудностями. К ним следует отнести: недостаточную разработанность концепций применения форм и методов интерактивного обучения в образовательных организациях МВД России; отсутствие методического обеспечения применения интерактивного обучения в контексте преподавания социально-гуманитарных дисциплин, направленных, в первую очередь, на становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов; отсутствие комплексного характера применения форм, средств и методов интерактивного обучения и анализа приемлемых форм их органичного сочетания с традиционной методикой преподавания; слабое внедрение форм и методов интерактивного обучения в педагогическую повседневность ведомственных вузов. Отсюда вывод о том, что интерактивное обучение – это не экзотика или еще не освоенная до конца инновация, а объективная необходимость

сегодняшнего дня, а в образовательных организациях МВД России жизненно важная научно-методическая проблема. Ведь от того, насколько сотрудники органов внутренних дел актуализируют свои экзистенциально значимые качества при помощи активной образовательной интеракции и саморефлексии, зависит обеспечение национальной безопасности российского общества в будущем [47].

В контексте исследования необходимо, в первую очередь, обозначить востребованность форм и методов интерактивного обучения в рамках тех дисциплин, которые требуют «необходимости себя» [84, 85]. В рамках образовательной деятельности ведомственного вуза к ним следует отнести общеобразовательные дисциплины психолого-педагогического, социологического и философского блоков: «Философия», «Психология», «Религиоведение», «Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел», «Этнопсихология», «Психология конфликта».

Наряду с этими дисциплинами активного применения форм и методов интерактивного обучения требуют психолого-педагогические дисциплины профессионального блока. Среди них выделим: «Психологию в деятельности сотрудников органов внутренних дел», «Педагогические основы воспитательной работы сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», «Юридическую психологию», «Социально-психологический тренинг профессионального общения», «Практикум по психологии общения».

Если в рамках дисциплин первого блока интерактивное обучение требуется с позиции становления экзистенциально значимых качеств личности, то во втором блоке оно выступает уже формой реализации данных качеств в рамках профессиональной деятельности. Следует отметить, что первый блок дисциплин без становления экзистенциально значимых качеств личности не может обойтись в принципе. Именно они выступают основой для понимания необходимости самостоятельного постижения социально-гуманитарного знания и самоактуализации личности как демонстрации наличия глубинного понимания

общеобразовательных дисциплин психолого-педагогического, социологического и философского блоков.

В рамках дисциплин второго блока интерактивное обучение уже выступает в форме научно-методического фундамента действенного решения профессиональных задач. Здесь совсем нельзя обойтись без кейс-технологий, проблемных лекций, деловых и ролевых игр, активной фасилитационной работы курсантов и преподавателей, применения социодрамы и психодрамы. Ведь профессиональная деятельность без диалогового общения абсурдна. Более того, интерактивное обучение предполагает кардинальное изменение логики построения процесса обучения: не от теории к практике, а от приобретения нового опыта (навыка) к его теоретическому выражению через саморефлексию. В рамках профессионального обучения дисциплин второго блока следует учитывать тот факт, что у участников педагогического взаимодействия их опыт и знания выступают фундаментом профессионального роста, а экзистенциально значимые качества личности и фасилитационные навыки глубинного общения помогут достигнуть более высокого уровня взаимообучения и ценностного взаимообогащения [47]. Более того, профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел требует постоянного обмена профессиональными знаниями и опытом профессиональной деятельности. При этом данный обмен более продуктивен, когда курсант, беря на себя обучающую функцию, строит свое общение на основе экзистенциально-гуманистического мировоззрения, ведь более высокую мотивацию придумать сложно [52], [38].

Для демонстрации потенциала интерактивного обучения возьмем его сущностные черты и проследим их связь со становлением экзистенциально значимых качеств личности на примере изучения учебной дисциплины «Философия».

Первой чертой интерактивного обучения Т.Н. Добрынина называет «реализацию идей взаимообучения и коллективной мыследеятельности» [47]. Если взять за основу выражение И. Канта о том, что философии нельзя научить, а

ей можно только научиться, то следует отметить, что философское взаимообучение и коллективная философская мыследеятельность выступает максимально приемлемой формой успешного освоения философского знания. Именно здесь уместны высказывания идей, основанных на критическом переосмыслении собственного бытия как человека и как социального субъекта. Более того, только интерактивное обучение поможет осознать, что мифология, религия, наука и философия есть не удел одиночек, а результат коллективной мыследеятельности, выраженной наиболее объемно в фигурах отдельных мыслителей, более точно выражающих коллективный опыт.

Наряду с этим, только интерактивное обучение даст возможность понимания того, что данная мыследеятельность необходима сегодня, будет необходима завтра, а без нее постижение философии невозможно.

Второй чертой интерактивного обучения Т.Н. Добрынина считает «процесс общения «на равных» [47]. В данном случае у обучающихся возникает желание высказывать свои идеи, предлагать решения задач, обсуждать философские проблемы, формируется убежденность в необходимости отстаивать свою точку зрения. Ведь в философии нет готовых решений проблем мышления и бытия, а осознание причастности к необходимости их решения и значимости этих решений для будущей профессиональной деятельности и личностного самовыражения может прийти только в диалоге.

Третья черта интерактивного обучения обозначена Т.Н. Добрыниной как «обучение реальности, или, можно сказать, обучение, основанное на опыте обучающихся, на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности» [47]. Философия учит не только философствовать для себя, она учит вопрошать других и самого себя, ценя это вопрошание. Таким образом, сориентированная в рамках интерактивного обучения личность курсанта отражает то, что в свое время отмечал М.К. Мамардашвили: «только самому (и из собственного источника), мысля и упражняясь в способности независимо спрашивать и различать, человеку удастся открыть для себя философию, в том

числе и смысл хрестоматийных ее образцов, которые, казалось бы, достаточно прочесть и значит усвоить. Но, увы, это не так. «Прежде – жить, философствовать – потом» – говорили древние. Это относится и к чтению давно существующих философских текстов. Хрестоматийные образцы должны рождаться заново читателем» [85, С. 12].

Четвертой чертой является «осознание необходимости внутреннего диалога» для полноценного духовного развития [47]. Экзистенциально значимые качества личности не могут быть развиты без внутренней интроспекции. Философия экзистенциализма, как уже отмечалось ранее, настроена на то, чтобы, понимая других, понять самого себя. Уникальность личностного бытия устанавливается только путем внутреннего диалога, становление экзистенциально значимых качеств в ней происходит по следующему сценарию, описанному М.К. Мамардашвили: «О чем говорит философия, когда говорит о бытии? О самобытии. Философский язык связан с языком личности и личностной структуры, которая отличается тем, что это – самобытийствующая структура в том смысле, что основание ее и есть она же сама» [85, С. 31].

Потенциал интерактивного обучения основан на двух позициях. Во-первых, все экзистенциально значимые качества личности у курсантов есть в потенциальном состоянии, они выявляются только в условиях столкновения экзистенциально направленного интерактивного обучения с авторитарным и манипулятивным способами интерактивного взаимодействия. А во-вторых, необходимо обозначить специфику ситуации актуализации личности в условиях силового вуза сквозь призму становления или блокировки экзистенциально значимых качеств личности, влияющих на организацию учебного процесса, основанного на интерактивном обучении, и педагогических условий их становления в рамках последнего.

Если опираться на принцип, что помощь в становлении личностью нужна всегда, и в первую очередь, самому себе, то стереотип восприятия систем с ограниченными возможностями для становления личностью «где балом правит

адаптация», будет значительно подорван. Курсант поймет, что есть две стратегии развития в системе учреждения тотального типа. Первая стратегия возводит специфику профессии в абсолют и считает ограничение личностного роста успешной стратегией адаптации. Он легко будет развивать качества авторитарно-манипулятивного характера, тем самым поощряя не только деградацию и закрытость собственной личности, но и способствуя деградации и исчезновению эмпатии в личности преподавателя. Вместе с тем, как ни парадоксально, такое положение курсанта считается достаточно убедительным критерием успешности педагогического общения.

Вторая стратегия – это искусство овладения ролью фасилитатора, обладающего качествами свободы и ответственности, то есть, основными качествами экзистенциального характера. Здесь важно познание бытия через самого себя и через видение другого. Уход от привычной схемы процедур и методик, заслоняющих личность курсанта от преподавателя, а личность преподавателя – от курсанта, является основной педагогической технологией, вызывающей процесс становления экзистенциально значимых качеств личности.

Следует отметить, что искусство фасилитации также называется искусством «жизнезамещающей работы». Ее сущность, по мнению С.Л. Братченко, составляют: «атмосфера и глубина общения, уважение и контакт, доверие и сочувствие, точность и тонкость действий, творчество и мужество – все это не может быть обеспечено технологиями и процедурами» [33].

Поэтому жизнезамещающая работа является совместной, то есть, фасилитатор должен работать с фасилитатором [37]. Для фасилитатора (педагога), по мнению С.Л. Братченко, важны следующие качества: личностная зрелость, мудрость, богатый жизненный опыт и чувствительность к субъективным аспектам бытия. При этом последняя выступает основной целью искусства фасилитатора [30]. «Как только мы признаем, что, в конечном счете, инструментом художника является сам художник, мы видим, что суть этого инструмента состоит в его чувствительности, чуткости» [47, С. 106-110].

Внедрение принципа уважения к самому себе, как постигающему смысл бытия субъекту, есть цель становления экзистенциально значимых качеств личности курсанта. Знание должно проживаться и переживаться, оно должно использоваться как средство творчества, а не самолюбования. Следует заметить, что такой подход требует уважения за осознание незнания, а не поощрения всезнайства. Ответственность признания неготовности к ответу на вопрос бытия является необходимым условием начала процесса становления экзистенциально значимых качеств личности. Ограниченность знаний уместна в таких гуманитарных дисциплинах, как религиоведение, философия, социология, психология. Она там провозглашается основным принципом познания и его целью.

Иное дело юридические дисциплины, здесь царит «точность» и «объективность». Юрист так легко попадает в ловушку всезнайства, что порой трудно доказать наличие у него незнания. Чувство «понимания ограниченности знаний» есть одно из важнейших качеств для актуализации принятия «диссонансной реальности», ведущей к развитию и росту гуманитарной системы (личности курсанта) [46], [99].

Именно противоречие между констатацией факта «нехватки знаний» и необходимостью демонстрации их полноты определяет, с одной стороны, начало становления экзистенциально значимых качеств личности курсанта, а с другой – процесс их блокировки. Поэтому специфика «борьбы» за личностный рост в вузе силового профиля во многом заключается в признании ценности незнания, а не сухого авторитарного всезнайства [116, 117]. «В этом смысле незнание – как осознание границ своего знания и пределов его адекватного применения – обладает не меньшей ценностью, чем само знание» – утверждает С.Л. Братченко [33].

«Жестокость и прямолинейность, стремление к упрощению» является латентной характеристикой процесса становления личности в условиях учреждения тотального типа. Об этом, к сожалению, почти не пишут в рамках

военной педагогики, но очень часто пишут в рамках социологической науки. Дуализм образовательных организаций МВД России состоит в том, что мы должны готовить, с одной стороны, самодостаточную, творческую, образованную личность, а с другой – чиновника-надзирателя, лучшими характеристиками которого будут предсказуемость, простота и прямолинейность. Здесь и проходит «линия фронта» между преподавателем-интеллектуалом (они же чаще всего фасилитаторы) и преподавателем-бюрократам (среди них наибольшее количество «авторитаров» и манипуляторов). Одни демонстрируют нормы-правила творческой личности со всей полнотой бытия, другие воспитывают страхи перед хаосом «субъекта вне системы». «Зауженный горизонт» развития личности, как правило, становится искомой целью технологии адаптации курсанта в рамках образовательной организации МВД России.

Обратимся к социологическим аспектам, рассматривающим два процесса: социализацию личности в учреждениях тотального типа и стигматизацию. Именно они должны составлять концептуальную основу для анализа проявления экзистенциально значимых качеств личности курсанта в их специфике.

Рассмотрим процесс социализации личности в условиях учреждения тотального типа. Первое, что мгновенно бросается в глаза – это разрыв связи с внешним миром. «Обитатели» тотальных учреждений изолированы от общества. Часто они находятся под надзором «охранников» – отмечает Н. Смелзер [118, С. 172].

С точки зрения социологии, образовательные организации МВД России значатся как учреждения тотального типа наряду с тюрьмами, психиатрическими лечебницами, больницами и т. д., специфика которых состоит в том, что они стремятся к освобождению человека. Военизированные организации, наоборот, стремятся продлить пребывание личности в системе как можно дольше. Охранники стремятся продлить свой надзор на более широкий спектр жизни личности и четко расписать ее действия, как имеющие смысл (нормальные) и бессмысленные (анормальные). «Не удивительно, что для поддержания порядка и

зависимости «обитателей» этих заведений от охранников издается множество постановлений. В результате формируется сильная группа охранников и слабая группа тех, кто им подчиняется» – резюмирует Н. Смелзер [118, С. 172].

Как видно, в рамках учреждения тотального типа простор для деятельности «авторитаров» и манипуляторов достаточно широк, а, значит, блокирование экзистенциально значимых качеств личности предопределено, и интерактивное обучение не раскрывает свой потенциал полностью. Курсант «забывает» о том, что он – свободная личность, встает в позицию виновного, а комплекс вины всегда приводит к отказу от мужества быть и оставляет только мужество быть частью.

Опасно то, что курсант внезапно «утрачивает» большую часть опыта прошлого бытия, он перестает рефлексировать, такая блокировка останавливает личностный рост в рамках интерактивного обучения. В силу боязни роста данное блокирование достигается путем сознательного проведения жестких, а порой и жестоких ритуалов, в которых часто вынуждены участвовать и педагоги, и не всегда эти педагоги понимают подлинный смысл того или иного ритуала. Между тем, этот смысл наиболее четко раскрыл И. Гоффман. Он в одной из своих работ констатировал: «Полный разрыв с прошлым должен быть достигнут за относительно короткий срок» [44].

Очевидно, что блокирование прошлого и полноты бытия встречается во всех учебных заведениях военизированного типа. Однако, вся эта блокировка не способствует успеху интерактивного педагогического процесса, ибо самосознание личности и эмоциональное сопереживание другому, а также жажда познания уже весьма снижены. Отсюда невозможность борьбы за свободу и страх перед ответственностью за собственное самообразование.

Курсант легко исключает опыт переживаний из своего сегодняшнего опыта, заглушает рефлексивное начало, начинает искать иные образцы поведения. Стремление к этим образцам в большей степени порождает авторитарные практики. Это позволяет говорить о том, что учреждения тотального типа более

всего порождают авторитарные типы личностей или носителей авторитарного характера, что подрывает саму возможность раскрытия потенциала интерактивного обучения [137, 138].

Крайней формой учреждения тотального типа выступает концентрационный лагерь. В условиях этой формы человеческого бытия со всей очевидностью проявляется специфика авторитарной личности, с одной стороны, и ее «экзистенциальное банкротство» – с другой. Однако, этого банкротства никто не видит в силу того, что наряду с этим возникает эффект коллективной сплоченности.

Низкая интеллектуальная культура и состояние игнорирования экзистенциального опыта становятся основными критериями курсантской субкультуры, которую они страстно защищают от любых попыток показать абсурд и бессмысленность этой защиты. Эмпатия здесь становится весьма редким явлением. «Жизнь в таких условиях создает крепкие связи между «обитателями» подобных учреждений. Их язык, ритуалы и опыт становятся страстно защищаемой субкультурой. Вероятно, эта глубокая взаимосвязь – одно из немногих средств их самозащиты от тирании» – отмечает Н. Смелзер [118, С. 173].

Как правило, курсанты не ищут смысла бытия и не стремятся к своей уникальности, они скорее видят успех авторитарных практик, чем успех в становлении собственных экзистенциальных практик. Парадокс состоит в том, что авторитарная практика всегда обучает избегать ответственности, бежать от свободы, выживать за счет других. Эксперт побеждает фасилитатора, а, значит, интерактивное обучение превращается из диалога в монолог, исключая возможность полноценной интерактивной работы и саморефлексии образовательной деятельности.

Поэтому ролевой набор курсанта в рамках интерактивного обучения весьма специфичен, он готов легко играть роль инспектора, надзирателя, палача, эксперта, но он совсем не готов сыграть роль творческой, свободной,

ответственной личности. Это происходит в силу того, что курсант, «униженный» манипулятором-руководителем или авторитарным педагогом в рамках экспертного монолога, пытается компенсировать свое ущемленное «Я» унижением других, а не собственным самовозвышением через самопознание своей уникальности.

Самая опасная роль курсанта, которая легко переводит его окончательно в разряд «авторитаров» и закрывает потенциал интерактивного обучения, это роль «блатного». Если мы сравниваем образовательную организацию МВД России с крайней формой учреждения тотального типа, концентрационным лагерем, то мы должны понять, что роль «блатного» – это роль адаптированного к правилам игры субъекта, который уже выбрал столь долго навязываемый ему стандарт поведения, то есть, преступил грань человеческого. Подтверждением наших слов может служить анализ А. Бадью, проведенный им в книге «Краткий курс метаполитики». Анализируя «Колымские рассказы» Варлама Шаламова, он утверждает, что в учреждениях тотального типа наибольшую опасность представляют именно «блатные», создающие систему экзистенциального вакуума. «Груб и жесток начальник, лжив воспитатель, бессовестен враг, но все это пустяки по сравнению с растлевающей силой «блатного» мира. Те все-таки люди, и нет-нет, да проглянет в них человеческое. Блатные же нелюди» [10, С. 31].

Парадокс состоит в том, что очень часто эти самые «блатные» курсанты, способные умело адаптироваться под требования своих непосредственных руководителей и выживающие за счет подавления воли других в угоду своим личным интересам, а также с целью нахождения как можно «ближе» к руководителю, имеют в дальнейшем преимущество в продвижении по карьерной лестнице. Для них доносы на своих товарищей, продвижение в коллективе угодных руководителю идей, подхалимство, плетение интриг становятся обычной практикой. Они не чураются никакой «грязной работы», лишь бы изымать из этих деяний личную выгоду.

Большинство курсантов неосознанно участвуют в так называемом процессе стигматизации (наклеивании ярлыков). Находясь в позиции аутсайдера в силу иерархизации системы ведомственного вуза, курсант стремится получить одни ярлыки и избежать других. Он понимает, что наклеивания ярлыков избежать не удастся и поэтому стремится к ярлыкам, дающим ему больше «свободы», а это ярлыки предсказуемого, управляемого, малоопытного субъекта. Легкое получение ярлыка и легкое к нему отношение вызывает у курсанта убежденность в успехе его образовательной деятельности, лишенной интерактивных технологий. Мало кто сомневается в том, что здесь знание будет тотальным, а незнание вообще будет исключено как основа практики педагогического общения. На человека ставят клеймо адаптированного курсанта. Окружающие начинают обращаться с ним как с адаптированной личностью, постепенно он сам привыкает считать себя таковым и вести себя в соответствии с этой ролью (избегающего ответственности, угодного начальству «блатного» курсанта).

Этот образ, по нашему мнению, выступает как типичная практика обозначения специфики экзистенциально значимых качеств личности курсанта образовательной организации МВД России. Опасность этой специфики состоит в том, что процесс познания обречен в силу того, что исключается опора на опыт самосознания. Ситуация познания переживается, а не проживается. Знание превращается в блок информации, а мысль отсутствует. Отсюда следует тот факт, что сущность интерактивного обучения вообще исчезает из педагогической мысли ведомственной образовательной организации.

В процессе познания практика поиска смысла во многом зависит от избегания состояния экзистенциальной фрустрации, а именно она выступает лейтмотивом авторитарного и манипулятивного педагогического общения, как отмечалось выше [35]. Признание такого состояния типичным в образовательной организации МВД России позволит исследователю понять, что в рамках интерактивного обучения необходимо, в первую очередь, осуществить для запуска процесса экзистенциального поиска. Здесь уместно процитировать

В. Франкла, который определил цель экзистенциального анализа личности следующим образом: «экзистенциальный анализ старается не только что-то открыть, но и что-то пробудить. Он открывает человечность, неведимую и неуязвимую. Существует три экзистенции, которые не только характеризуют, но и констатируют человеческое существование как таковое, именно как человеческое: духовность, свобода и ответственность» [135, С. 63-64].

Поэтому основная изначальная задача фасилитатора в рамках интерактивного обучения заключается в запуске механизма пробуждения духовности. Для этого необходимо сориентировать курсанта и показать, что человек страдающий стоит выше человека действующего. Через страдающего мы познаем смысл человеческого духа, а не через адаптированного субъекта, который только и делает, что избегает страданий. Духовность в рамках интерактивного педагогического взаимодействия состоит не в том, чтобы самому избежать страданий, а в том, чтобы помочь страждущему победить страдания самому, то есть, обретении смысла бытия. «Страдающий человек стоит выше, чем человек деятельный» [127].

Отсюда следует вывод о том, что в рамках интерактивного педагогического взаимодействия необходимо сориентировать курсанта на те состояния, когда он, казалось, терял смысл жизни, но каким-то чудом вновь его находил. Необходимо в рамках учебных занятий убедить его в том, что эта ситуация у него уже была и он выбирал духовный (человеческий) способ ее преодоления. Вместе с тем, требуется дать ему возможность сыграть роль субъекта, отказавшегося от самостоятельного поиска смысла, выбравшего смысл быть как все. Такой мотив покажет отличие духовности от адаптации, позволит курсанту понять, что полнота бытия личности не за забором, а здесь. «Здесь-бытие» и есть смысловая отправная точка преодоления желания приспособиться путем подавления другого или самого себя.

В связи с этим в рамках педагогического интерактивного взаимодействия необходимо акцентировать внимание курсанта на воспоминании уже пережитых

им неоднократно состояний «здесь-бытия». Вспомнив эти состояния и переиграв их в качестве участника психодрамы (социодрамы), он, вполне возможно, осознает всю важность этих состояний для развития духовности, свободы и ответственности.

Переживание ситуаций «здесь-бытия» позволит курсанту несколько иначе воспринимать стиль общения с педагогом. Правильная позиция «неисчезновения», несокрытия собственного «Я» позволит ему вести равный диалог двух людей, а не покорно внимать монологу «авторитара» или подчиняться воле манипулятора. Конечно, далеко не все курсанты захотят оставаться в ситуации тут-бытия, многие совершат побег в сторону «я-не здесь, но я ее [ситуацию] создал для другого» или «он ее создал сам под моим невидимым влиянием», однако их господствующее положение в курсантской среде будет подорвано достаточно. Господство мимикрии, как сущностной черты личностного бытия в условиях образовательной организации МВД России, будет подорвано хотя бы одним фасилитатором, опыт помощи которого обозначил доступность многих социальных ролей в рамках интерактивного обучения (например, интеллектуала).

Необходимо указать также на то, что становление экзистенциально значимых качеств личности курсанта через встречу с фасилитатором и через ситуацию глубинного общения есть процесс, не укладывающийся в теоретические реалии. Он может пойти по «накатанной» схеме, но станет ли он подлинным процессом рождения фасилитатора? «Мир чего-то большего – это субъективный мир, мир о котором мы знаем так мало. Конечно, у нас в избытке о нем теорий, но он смеется над нашими теориями, и это постоянно проявляется в том, как много оказывается вне их» – отмечал Дж. Бьюдженталь [37, С. 19]. Принятие необъяснимости мира субъективного любой теорией есть начало запуска механизма становления экзистенциально значимых качеств личности. Личность расстается с господством стереотипов и авторитетов. Она начинает видеть генезис

этого господства в направленном, поверхностном общении, в принятии монолога и невидении манипулятивных практик, занятых ее формированием.

Осознание бесперспективности их использования, предпочтение становления формированию – это уже вполне объективное обозначение того, что процесс становления экзистенциально значимых качеств личности вошел в стадию принятия стратегии собственного развития. Однако, наряду с этим не следует забывать, что процесс стигматизации становящейся личности фасилитатора в силу специфики ведомственного вуза будет идти еще более интенсивно в силу сопротивления системы. Многие не поймут, не воспримут, начнут пытаться вернуть личность в русло привычного процесса формирования, но в этом и заключается специфика становления экзистенциально значимых качеств личности в рамках интерактивного обучения. Акцентируя внимание курсанта на сопротивлении системы его личностному росту, мы тем самым добиваемся еще большей актуализации уникальности его бытия в рамках интерактивного обучения.

При этом не следует забывать о том, что понимание личностной уникальности другого есть основной критерий гуманистически ориентированной личности. Поэтому важно сознательно создавать в рамках интерактивных занятий и консультаций ситуацию непонимания этой уникальности. Однако, в условиях образовательной организации МВД России эта ситуация создается повседневно, курсанту она знакома, а вот практика ее преодоления от него сокрыта. Курсант часто не удивляется тому, чему следовало бы удивляться. Он не видит, что в живом процессе общения любое достаточно значимое сообщение собеседника всегда эксклюзивно, и требуется каждый раз приступать к пониманию «заново» [30]. Удивляться как раз следует тому, что личностный опыт курсанта настолько глубок и многообразен, что в нем можно увидеть перспективы для принятия любой диссонансной реальности как ситуации зрелого профессионального выбора.

Представление о специфике становления экзистенциально значимых качеств личности курсанта, его самоактуализации было бы неполным, если бы мы не акцентировали внимание еще на том, что в среде силовых структур принцип: «Делай как я!» – является господствующим принципом педагогического взаимодействия. Курсант может начать поиск этих «действий по образцу» и стать манипулятором, «авторитаром», но не фасилитатором. Это привычно и безопасно, но неинтересно и бессмысленно. Чтобы избежать этого процесса экзистенциальной фрустрации, нам необходимо через интерактивный диалог, рефлексию и саморефлексию постоянно актуализировать практики творчества и игнорировать практики подражания. Экзистенциально значимым качеством курсанта в этой ситуации должно стать желание «не действовать по образцу», а творческий и ответственный поиск. Он должен принять на себя роль эксперта, а не роль отчитывающегося перед начальником подчиненного.

В исполнении роли эксперта, режиссера, начальника, интеллектуала, драматурга личность курсанта должна быть лишена поддержки теориями, необходимо создать ситуацию, когда только жизненный опыт в состоянии дать субъекту возможность решать проблему другого. Курсант должен понять, что в актуализации собственного самобытия первую роль играет не сумма знаний или стереотипов, позволяющих укрыться от диссонансных ситуаций, а «качество и глубина проживания, осмысления и освоения своего жизненного опыта» [33].

Отсюда напрашивается вывод о том, что уникальность процесса становления экзистенциально значимых качеств личности курсанта будет заключаться в преодолении искусственно создаваемого системой разрыва с прошлым жизненным опытом. Курсант должен осознать, что этот разрыв приводит к состоянию личности: «Солдат всегда здоров, солдат на все готов», столь желаемому системой (В.С. Высоцкий). «Я изменяюсь», «я способен изменяться», «я знаю, как измениться» – эти выражения являются индикаторами личностного роста, но именно они не укладываются в используемую в образовательной организации МВД России модель педагогического процесса.

Предсказуемость требований курсанта к самому себе, их четкая формулировка, к сожалению, являются господствующими идеями личностного бытия.

В рамках интерактивного обучения выявляется фундаментальная роль субъективного переживания и осознания состояния экзистенциальной фрустрации. Конечно, это состояние следует воспринимать не как некую «психологическую патологию», а как сознательное стратегическое направление социализации в вузе силового профиля. Благодаря этому состоянию исчезнут привычные формы поведения личности и появятся новые, заставившие педагогов перестроиться на глубинное общение (диалог).

Парадокс правоохранительной деятельности состоит в том, что «ответственность за другого», являясь ее смыслом, как-то внезапно превращается в некую мифологему, которой совсем не дано права на воплощение в рамках повседневной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Чтобы истинный смысл правоохранительной деятельности стал смыслополагающей основой, необходимо четко осознавать, что состояние экзистенциальной фрустрации есть объективный результат воздействия механизма социализации на личность курсанта. Необходимо создавать команды фасилитаторов и атмосферу глубинного общения, опираясь на методику интерактивной педагогики.

Резюмируя данный параграф, следует остановиться на следующих важных положениях:

- экзистенциально значимые качества личности являются, с одной стороны, индикатором состояния педагогического потенциала интерактивного обучения, а с другой – его фундаментальной основой;

- педагогический потенциал интерактивного обучения в контексте становления экзистенциально значимых качеств личности требует как оценки структуры системы педагогического взаимодействия в вузе, так и ее кардинальных изменений с учетом фасилитационного характера педагогического взаимодействия в рамках интерактивного обучения.

Говоря о потенциале интерактивного обучения, следует помнить о том, что интерактивный методический подход – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [47].

Также стоит отметить, что педагогический потенциал интерактивного обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России состоит в:

- обеспечении активного вовлечения всех обучающихся в процесс обучения;
- свободном взаимодействии обучающихся и преподавателя в рамках педагогического процесса, в котором диалог строится на условиях равноправия всех участников взаимодействия, а преподаватель выступает в роли посредника;
- практиковании навыков общения, отстаивании собственной точки зрения и позиции в процессе педагогического взаимодействия;
- развитии навыков критического мышления, обучении через принятие решений, развитии уверенности в формулировании, анализе и решении проблем посредством интерактивных дискуссий;
- возможности моделирования реальной ситуации, вызывающей экзистенциальное волнение относительно нахождения верного и эффективного пути ее решения;
- педагогической фасилитации, результатом действия которой выступает более глубокая, творчески выраженная мыслительная деятельность, отличающаяся бóльшим объемом продуктивности;
- понимающем взаимодействии, стимулирующем саморефлексию, а также выработку точки зрения на учебный материал как средство духовного роста.

### **1.3. Организационно-педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе интерактивного обучения**

Проблема выявления педагогических условий, создающих возможность для становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов, в первую очередь, нуждается в объективном осмыслении реальной педагогической ситуации. Именно данное осмысление на теоретическом уровне выступает фундаментом создания педагогических условий, способствующих выходу внутреннего экзистенциального опыта в конкретные способы самоактуализации.

Вместе с тем, при оценке ситуации необходимо учитывать наличие процесса избегания репрезентации экзистенциально значимых качеств личности, их «сбрасывания» [134].

Понимание значимости этих двух факторов ведет, по нашему мнению, к выявлению необходимых педагогических условий, выступающих причиной для становления экзистенциально значимых качеств личности.

Приступая к исследованию педагогической ситуации в образовательной организации МВД России, обратимся к экзистенциальному определению ситуации, предложенному Ж.-П. Сартром, полагавшим, что «Ситуация – это сами вещи и я сам среди вещей» [124, С. 139]. Следует учесть, что в контексте данного исследования вещи следует рассматривать как символы, репрезентирующие принудительное содержание образовательного процесса. В них закреплены идеалы педагогического взаимодействия, навязаны паттерны поведения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности. Отсюда можно легко определить широко распространенный адаптационный характер педагогического воздействия на личность с целью подготовки субъекта к отказу от становления экзистенциально значимых качеств личности. Однако, не всякий педагог и тем более курсант отказывается от самоактуализации, некоторые начинают осуществлять самостоятельный выбор полноты человеческого бытия. Это

происходит путем символического бунта против традиционных формирующих личность педагогико-психологических технологий.

По Т.М. Тузовой экзистенциальная ситуация определяется следующим образом: «Ситуация есть «сплав субъективного и объективного, двусмысленный феномен», в котором оказывается практически невозможно различить «вклад», «долю» субъективности и объективности» [124, С. 140]. Если опираться на данное определение, можно утверждать, что экзистенциальное качество свободы есть понимание объективности человеческого бытия через экзистенциальный выбор субъектом самого себя, то есть, через внутренний опыт. Отсюда важной характеристикой самоактуализации личности должен выступать экзистенциальный кризис, который происходит тогда, когда увлечение «объективностью» ведет к невозможности дифференциации чьей-то субъективной воли «быть» за счет лишения этой воли «быть» другого [24].

Из этого следует определение ситуации «сбрасывания» экзистенциально значимых качеств личности как состояния, когда ощущение отсутствия возможности для изменения собственного человеческого бытия выступает в качестве основы самосознания и самоактуализации личности курсанта. В таком состоянии он готов транслировать чужие знания, но не может выбрать ситуацию образовательной деятельности, где он сам добывает знания с учетом опыта постижения и принятия своего внутреннего «Я» как основы осмысления человеческого бытия.

Возможно, такую педагогическую ситуацию следует обозначить, как систему вещей, фактов, «объективных» формул и расколов, в котором самого личностного присутствия курсанта нет. Специфика данной ситуации состоит не только в абсентизации личности курсанта, но и педагога. Ее вред заключается в том, что сам преподаватель стремится переложить ответственность за сбрасывание экзистенциально значимых качеств на личность курсанта, не понимая, что данная ситуация возникла в результате его собственного авторитарного насилия или манипуляции. При этом им не учитывается то

обстоятельство, что «кризис человеческого бытия в образовательной среде» – это результат бегства от самобытия не столько курсанта, сколько его уход от постижения своей самости. Педагогическое насилие не может способствовать становлению экзистенциально значимых качеств личности потому, что сам педагог в этой ситуации чувствует противоречие своему внутреннему опыту. Смысл бытия через педагогическое насилие не приходит [24].

Если задуматься о педагогических условиях, приведших к возникновению такой экзистенциальной ситуации, то необходимо в первую очередь отметить директивно-инструктивный характер юридических дисциплин, составляющих большинство дисциплин учебного плана образовательных организаций МВД России. Методика преподавания данных дисциплин исключает переживание личностью акта правотворчества и творческого правосознания. Экзистенциальное участие в правотворчестве ведет к тому, что между свободой и насилием избирается свобода как необходимое условие существования приемлемого синергично-наполненного правопорядка. Вторым условием, порождающим процесс «сбрасывания» экзистенциально значимых качеств личности, можно назвать запугивающее принуждение как одно из условий выживания в дисциплинарном пространстве закрытых социальных систем.

Третье условие можно обозначить как отсутствие признания необходимости методики выявления и искоренения педагогического насилия большей частью научно-педагогического сообщества [24].

На основании перечисленных условий, порождающих «сбрасывание экзистенциально значимых качеств личности», необходимо первым, наиболее важным педагогическим условием, наоборот способствующим их становлению в образовательной среде МВД России, признать применение практик самоактуализации личности, являющихся основой оптимизации педагогического процесса в образовательной организации МВД России.

Усугубляет признание данного условия в качестве основного то, что организация учебного процесса на сегодняшний день все больше носит

авторитарно-директивный характер, что еще больше препятствует процессу становления экзистенциально значимых качеств личности в системе высшего образования не только силовых ведомств. Причина столь широкого распространения данных методов управления может быть связана с тем, что личность обучающегося современным обществом нацеливается либо на рыночный успех, либо на медийную известность [14]. Наличие этих достижений полагается объективным индикатором экзистенциальной состоятельности субъекта. Он претендует на лидерство в любой ситуации, но не берет на себя ответственность за состояние человеческого бытия, бежит от свободы и верит в искусственный интеллект. Как отмечают А.И. Бобков и А.М. Кутимский: «Можно сказать, что «рыночный успех» выступает неким самым главным, определяющим экзистенциальным качеством. Даже само качество образования сегодня измеряется «рыночным успехом»» [24].

Здесь уместно обратиться к высказыванию Э. Фромма, заметившего, что если превратности рынка «выступают мерилom ценности человека, чувства собственного достоинства и самоуважения улетучиваются» [138, С. 110].

Обнаружение процесса «исчезновения» чувства собственного достоинства и самоуважения у курсанта должно стать началом психолого-педагогических исследований, направленных на изменение условий, порождающих отказ от становления экзистенциально значимых качеств личности.

Для начала процесс самоактуализации личности следует определить как процесс осознания необходимости инструментального применения экзистенциально значимых качеств личности для испытания чувства полноты в себе самом. При этом каждому исследователю важно помнить предупреждение Ж.-П. Сартра о наличии внутри каждого человека «безличного», «неличного в себе». Это, по его мнению, является и условием, и возможностью «нашего первого шага на пути самоосвобождения» [124, С. 33].

Ситуация когнитивного диссонанса может считаться началом становления экзистенциально значимых качеств субъекта. При этом решение этой проблемы

курсантом приходит тогда, когда сам преподаватель демонстрирует собственный опыт по обнаружению присутствия «детерминант блокировки экзистенциальных качеств» [24].

Цель педагогического взаимодействия в данном случае будет достигнута, если субъект придет к сознанию уникальности собственной жизненной ситуации и наличию такой же ситуации у любого человека.

Первоосновой пребывания курсанта в диссонансной реальности является обнаружение чувства наслаждения «первичной компетентностью». На этом этапе вполне допустимы простые пути решения задач экзистенциального характера. Педагог на данном этапе должен принимать суждения личности о том или ином вопросе человеческого бытия как его определение на пути к свободе [24].

Если посмотреть на педагогическое взаимодействие в привычном ролевом исполнении, то курсант, «сбросивший» экзистенциально значимые качества личности, усматривает в этом сбрасывании необходимое условие признания своего опыта достаточным и значимым. В ситуации отказа от становления экзистенциально значимых качеств личности возникает вполне привычная диспозиция социальных ролей «транслятор»—«приемник». Обучающийся привычно передает чужие знания, полагая, что акт познания пережит. Стереотипы мышления и стиль педагогического общения на данном этапе не ставят проблемы полноты бытия человека в мире. Он впадает в иллюзию того, что бегства от свободы нет, степень ответственности за смысл собственного бытия и креативности мышления достаточно высокая. Поэтому необходимости освобождения нет. «Если на первом этапе гуманитарная система определяет себя как компетентную по целому ряду наиболее важных степеней свободы, то на субъективном уровне она оценивает успешным свое существование в целом» [53, С. 34].

Следует иметь мужество признаться в том, что не только сам обучающийся поддерживает себя как гуманитарную систему в состоянии «гомеостаза», но и многие члены педагогического сообщества могут определяться как

гомеостатические гуманитарные системы. Отсюда отсутствие осознания факта уже состоявшегося педагогического насилия. Педагог в этой ситуации пользуется привычными стереотипами мышления, а курсант включает механизмы симулятивной адаптации. Для них такая конструкция системы педагогического взаимодействия приемлема, поскольку не требует самопознания, самоактуализации и глубинного общения. Можно не жить, а существовать, полагая, что «бытие собой» здесь невозможно.

Следует помнить о том, что самосознание, самоосвобождение, самоосмысление курсанту пока неведомы [24]. В контексте интерактивного педагогического взаимодействия педагогам следует проводить с курсантами такие деловые игры, где курсант исполняет привычные социальные роли, а сам процесс исполнения этих ролей не вызывает затруднений. Курсант убеждается в том, что действия по инструкции приносят необходимые социальные результаты. Нахождение в центре социальной группы на положении лидера обеспечено. Как отмечают А.И. Бобков и А.М. Кутимский: «Межчеловеческие отношения на данном этапе должны быть обозначены как «образцовые» [24].

Немаловажным условием становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в дальнейшем должно выступать раскрытие деструктивного смысла этапа первичной компетентности как сознательный отход от привычной схемы педагогического общения. Следует отметить, что для курсанта такой отход драматичен. И его может осуществить только педагог, нацеленный на становление экзистенциально значимых качеств личности курсанта.

Однако, без исследования и теоретического осмысления всего ролевого набора курсанта, без его саморепрезентации переход ко второму этапу «кризиса компетентности» не произойдет. Следует согласиться с А.И. Бобковым и А.М. Кутимским, утверждающими, что «Первичность внешних стимулов над внутренней мотивацией часто обедняет ролевой набор личности, закрывая ее внутренний мир и выключая его из процесса образования. Опыт педагога в данном случае не реализует себя совсем, он тоже закрыт» [24].

Немаловажным аспектом этого этапа является и самоанализ первичной компетентности самого педагога. Это необходимое условие для фасилитации. Если педагог считает себя гуманитарной системой, не пережившей или защищенной от экзистенциальных кризисов, то он не в состоянии будет обеспечить полное раскрытие процесса фасилитации, да и его личность не будет вызывать доверия. Свободным может сделать только свободный [55], [114].

Вторым немаловажным условием становления экзистенциально значимых качеств личности является определение характера взаимодействия между курсантом и педагогом, являющимися равноправными субъектами учебного процесса. Здесь можно увидеть три схемы взаимодействия или три методических подхода: пассивный, активный и интерактивный. Пассивный методический подход, встречающийся наиболее часто, является основой для обеспечения кризисного состояния личности. Курсант превращен лишь в приемник-ретранслятор знаний, его внутренний мир закрыт, а креативная составляющая исключена из процесса образования. Такая методическая ситуация вполне продуктивна для авторитарного стиля взаимодействия и часто служит оправданием для «сбрасывания» экзистенциально значимых качеств личности. Несвободный порождает несвободного, даже не причастного к бытию. Здесь курсанта нет, то есть, нет его личности, значит, отсутствует личностный рост. Внешняя приспособляемость есть результат квазиуспеха авторитарного субъекта [58].

Активный методический подход, наоборот, нацелен на интеллектуальный и творческий рост личности курсанта, но в рамках его реализации есть большая вероятность того, что экзистенциально значимые качества личности курсантов не будут выявлены. Данный подход может взять большой крен на интеллектуальный рост, но нельзя забывать, что экзистенциальный рост – это более глубокий процесс, который нуждается еще во многих других аспектах личностного роста. При данном подходе важно не знание курсанта, а его незнание. Он должен видеть, что незнание – это состояние необходимое и наиболее важное. Именно незнание

порождает ситуацию креативного отношения к изучаемому предмету. Именно на противоречии между знанием и незнанием можно создать ситуацию кризиса компетентности.

Третьим педагогическим условием, способствующим становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России, выступает создание ситуации «кризиса незнания». При этом преподавателю важно обозначить, что «кризис незнания», или компетентности, переживает не только курсант, но и сам преподаватель тоже. Убедить курсанта в том, что кризис компетентности – это нормальное явление – важная педагогическая задача, решаемая в рамках создания педагогических условий для становления экзистенциально значимых качеств личности. Важно, чтобы педагог и курсант нашли общие темы для обсуждения проблем самоанализа и самосознания своего личностного состояния в данной ситуации. Это позволит более четко обозначить рамки фасилитационного взаимодействия.

Наряду с этими характеристиками возможностей этапа «кризиса компетентности» не следует забывать, что курсант на этом этапе находится перед выбором путей выхода. Эти пути выхода обозначены в рамках положений теорий развития экзистенциально-гуманитарных систем [46] и когнитивного диссонанса [130].

Всего этих путей три и они выглядят следующим образом [53, С. 39]:

- путь полного отвержения диссонансной реальности или уход из нее;
- путь компромиссного принятия;
- путь конгруэнтного принятия диссонансной реальности

Если первые два пути фактически не приводят к становлению экзистенциально значимых качеств, то третий путь и есть искомая составляющая педагогического общения, направленная на становление последних. Хотя второй путь и может обозначить некоторые экзистенциально значимые качества, но не в полном объеме и угроза их «сбрасывания» будет высокой.

Можно обозначить эти пути как осознание ограничений личностного роста. Например, одним из таких ограничений L. Binswanger в своих трудах называет состояние «заброшенности» [157]. Это основание существования, в котором «заброшен» человек. Состояние этой «заброшенности», то есть то, как оказываются люди в мире, который есть их основание, составляет их судьбу. Они вынуждены проживать эту судьбу, чтобы достичь жизни» [143, С. 269]. Принятие судьбы выступает необходимым фактом того, что называется конгруэнтным восприятием диссонансной реальности. Здесь идет выбор между аутентичностью, или самоактуализацией, и неаутентичностью, или «бегством» и приспособлением к диссонансной реальности. Либо «Я» уникален (аутентичен), либо «Я» как все (не аутентичен). С неаутентичностью легче адаптироваться, она требует минимальных усилий, но она же приводит к низкой мыслительной культуре и авторитарно-манипулятивным практикам [126].

Несмотря на «успешность» неаутентичного выбора в курсантской среде, педагог должен заранее предупредить курсантов о том, что «наказание за неаутентичность – чувство вины» [143, С. 269]. Именно это чувство является наиболее легким способом для авторитарно-манипулятивного педагогического воздействия. Курсант виновен в незнании, в том, что он подчиненный, в том, что он как все.

Чувство того, что их судьба – это не их судьба, у таких курсантов является ярко выраженным. Именно они в социодраме стремятся сыграть давно знакомые роли. Можно сказать, что первые два пути выхода из кризиса компетентности выступают в качестве обозначения неаутентичного существования. «Аутентичное существование определяется распознаванием основы своего существования; неаутентичное проистекает из самоизоляции от своей основы» [143, С. 269].

Эта самоизоляция приводит к тому, что не только личностный рост становится невозможным, но и начинается духовная деградация. «Чем упорнее человек сопротивляется своей заброшенности в свое существование, тем большее влияние обретает заброшенность» [158, С. 340]. Такая ситуация может быть

определена как состояние «экзистенциальной слабости». Курсант не опирается на мужество быть, он все время стремится казаться. Его поведение чаще уходит в сторону «выученной беспомощности». Курсант не хочет играть в автономные личности, тянущие одеяло на себя и свергающие общепринятых звезд в коллективе. В социодраме всегда выбирает роль подчиненного, ибо эта роль в вузе силового профиля наиболее бесконфликтна.

Поэтому необходимо постоянно убеждать курсанта в том, что состояние экзистенциальной слабости является результатом его собственного выбора в сторону неавтономности человека. Экзистенциальная слабость курсанта нужна системе, но не нужна ему самому, потому что он не знает, что она означает, что человек, признавший свою неаутентичность (неавтономность) «отгораживается от основы своего существования; что он не принимает существование на себя, а доверяется чуждым системам, делая их, а не себя, ответственным за свою судьбу» [158, С. 290].

Ответственность есть основное экзистенциально значимое качество, которое стремятся «сбросить» в первую очередь. Этот факт лишает педагогическое общение очень многих продуктивных взаимодействий, но весьма выгоден системе в силу ее иерархичности. Система совсем не заботится о постановке интеллектуальных фрустраций, они возникают сами собой. Субъект не чувствует насилия в силу того, что он уже давно подготовлен на роль жертвы. Ему уже заранее навязали тот ролевой набор, который можно обозначить как набор «жертвы» [88].

В вузе силового профиля механизм социализации хоть и декларирует роль «самопожертвования», однако эта роль замещается ролью жертвы. Такое замещение позволяет утверждать, что гуманизация в образовательной организации МВД России должна начинаться с факта признания, что привычный стереотип социализации носит ярко выраженный авторитарный характер.

Его основание, в свою очередь, покоится на специфике системы, с одной стороны, и «толпо-элитарной модели» – с другой. Здесь также весьма важно то,

что в самой юридической науке содержатся такие стандартные концепты, как «интересы общества», «равноправие граждан», «уважение прав и свобод личности» и так далее. Все это делает процесс гуманизации образовательного пространства просто необходимым.

Раскрытие внутренней сущности личности курсанта возможно посредством игры, благодаря которой может произойти «выражение спонтанности и креативности (порождающей способности) человеческого духа» [61, С. 54].

Способность к саморефлексии, как экзистенциально значимое качество, необходимое для самоактуализации личности, осуществляется совместно с кем-то, в диалоге равных. Поэтому нам просто необходимо осознать, что участие в психодраме или социодраме является тем толчком, который ведет к становлению экзистенциально значимых качеств личности. Необходимо понять, что «Психодрама – это «терапевтический театр» как терапевтический метод предоставления личной свободы самовыражения для освобождения индивида от направленности современной жизни» [61, С. 55]. Такое определение психодрамы позволяет понять, что напряженность современной жизни – это те жизненные кризисы и ситуации, в которых личность как бы не принадлежит сама себе, а мыслит и действует, находясь в механическом состоянии.

Такое состояние должно было бы запустить процесс становления экзистенциально значимых качеств личности, но оно было отброшено без рефлексии, а значит, процесс осмысления состоялся на уровне обвинения других, а не осмысления себя. Роль усвоена, но ее наполнение прячет «Я» курсанта настолько глубоко, что даже познавательная деятельность не является целедостигающей.

Поэтому значимым педагогическим условием становления экзистенциально значимых качеств личности выступает создание педагогом ситуации психодрамы. «Ситуация психодрамы – это модель социального мира: а) мир, в который вступает актер, – интрига; б) действующие лица, среди которых каждый шаг актера определяется шагами других, но их шаги частично определяются его

шагами» – отмечает Э.А. Капитонов [61, С. 55]. В связи с этим важной составляющей деловой игры в контексте данного исследования служат ситуации осуществления направленного экзистенциального выбора, «сбрасывания» экзистенций, предоставления другим формировать мое «Я».

В первую очередь, необходимо дать курсанту возможность понять, где и как он совершил «бегство от свободы», не принял диссонансную реальность, самооправдал себя, обвиняя других. Чтобы это сделать в ролевых играх, следует постоянно делить энкаунтер-группы на следующие ролевые позиции: режиссер (каждый курсант должен сам выбрать ситуацию «бегства от свободы», смоделировать ее и поставить); актеры (курсанты, которые не приняли «правильное решение и от этого страдают»); фасилитаторы и публика. Сценарии необходимо составлять спонтанно с позиции значимых событий в жизни личности от экзистенциальных бытовых до духовной самотрансценденции. На наш взгляд, такое психотерапевтическое воздействие просто необходимо в силу частой закрытости переживаний курсанта от педагогов. Эти переживания во многом и не предусмотрены инструкциями и уставами, что у многих вызывает даже предположение об их отсутствии. Из бесед с педагогами мы узнали, что значительная их часть считает, что курсанты не испытывают экзистенциальных проблем. Они впадают в иллюзию, что проблемы есть только у них и создаются они неблагодарными курсантами. Поэтому метод психодрамы нужен не только курсантам, но и преподавателям.

Наряду с этим не следует забывать о том, что «метод психодрамы (социодрамы) отличается от театрального действия тем, что он предполагает спонтанное проживание в групповом действии и непосредственное переживание человеком реального восприятия значимых событий своей жизни в условном пространстве сцены [61, С. 56]. В этой драме режиссер разыгрывает драмы из собственной жизни, реконструирующие те ситуации, которые вызывали у него психологические проблемы. Обмен ролями, фасилитация, импровизация помогали глубже понять ту важность события, которая привела к блокировке

восприятия всей полноты бытия. Видя себя со стороны, мы часто обнаруживаем те качества, которые мы даже не предполагали. Это обнаружение приводит к тому, что начинает работать самосознание, саморефлексия, а это приводит к социальному порядку, непривычному для носителей педагогических стереотипов. «В результате пересматривания и переосмысления событий своей жизни человек обеспечивал новое видение психоотравляющих ситуаций и своих возможностей конструктивного социального участия, поиска более эффективных путей для решения жизненно-психологических проблем, достижения нового социального порядка» [61, С. 56].

В связи с этим следует заметить, что «проживание» психодрамы (социодрамы) должно привести часть курсантов к становлению экзистенциально значимых качеств личности. При этом необходимо помнить об этапах интерактивного обучения. Эти этапы Т.Ю. Бондаренко обозначила как [28]:

- проблемно-ориентировочный;
- экзистенциального переживания;
- интроспективного понимания;
- интерактивной коммуникации;
- духовного осмысления.

На первом этапе следует создать диссонансную реальность через констатацию факта наличия проблемы экзистенциального характера. Демонстрируя, что эта проблема тесно связана с низкой степенью самоактуализации личности, мы должны помочь курсанту прийти к осмыслению того факта, что он не просто нуждается в самоактуализации, но и сам когда-то в экзистенциально сложных ситуациях заблокировал свои экзистенциально значимые качества личности.

Здесь важны приемы: описания конкретного случая, эпизод из литературы, демонстрация фильма, ролевое разыгрывание и т. д. Именно здесь важно акцентировать внимание курсантов на том, что их опыт является самым важным и необходимым условием для начала помощи самому себе.

После этого на втором этапе личность все более погружается в собственный опыт и оценивает причины и решения экзистенциальных проблем. Здесь важно описание при помощи чувств и эмоций. Третий этап – это внутренний диалог с постоянной записью или проигрыванием ситуации экзистенциального выбора на собственном уровне. Это подготовка к роли протагониста, режиссера и терапевта (фасилитатора). Конечно, важна и импровизация, но этот этап наиболее значим именно для начала деятельностной рефлексии.

После этого идет этап интерактивной коммуникации, собственно ролевая или деловая игра. Здесь психодрама должна быть проиграна полностью, с обменом ролями и постоянным акцентированием внимания на фасилитации и самоактуализации.

Применение технологии интерактивного обучения предусматривает духовное осмысление и его репрезентацию с последующим анализом, результаты которого курсант должен отразить в своих эссе, схемах и выводах.

Проведение таких игр и внедрение интерактивного обучения, на наш взгляд, в первую очередь, способно привести к высокой степени актуализации экзистенциально значимых качеств личности, а также к самореализации личностного потенциала. Увидев механизм самостановления, курсант уже никогда не смирится с ролью простого транслятора знаний и действий. Знание будет воспринято не как отложенное «про запас», а используемое «здесь и сейчас» [132]. Диалог станет основной формой взаимодействия, а это и есть основа становления экзистенциального смысла личностного бытия.

В контексте обозначения педагогических условий следует обозначить, что, если речь идет об экзистенциально значимых качествах личности, то в первую очередь необходимо остановиться на психолого-педагогических подходах, обеспечивающих их актуализацию.

Первой группой таких подходов выступает «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса»

[57, С. 12]. Материально-пространственная среда образовательной организации МВД России в большей мере представляет собой зоны авторитарного, манипулятивного воздействия на личность (казарма, служебные помещения, кабинеты начальников), чем зоны фасилитационно-экзистенциального самовыражения. В связи с такой сокращенностью пространства для самоактуализации личности и личностного роста в аудиториях кафедры философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин, а также в центре психологического обеспечения были созданы зоны интерсубъективной репрезентации личностного самовыражения. Их инструментарий составили:

- доска экзистенциального бунта;
- доска экзистенциальной помощи;
- стенд творческого самовыражения.

Вторым блоком психолого-педагогических подходов, направленных на становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов, явилась «совокупность мер оказываемого воздействия, характеризующихся как психолого-педагогические условия, направленные, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса» [57, С. 12].

В контексте данного блока в первую очередь необходимо создать энкаунтер-группы среди преподавателей, провести диагностику их смысложизненных ориентаций и выявить среди них фасилитаторов с экзистенциально-гуманистическим мировоззрением.

Кроме того, в рамках введения парадигмы интерактивного обучения проводятся семинары подготовительного и аналитического характера, направленные на выявление проблематики интерактивных инноваций и изменения среды психолого-педагогического взаимодействия. Наряду с этим условием необходимо акцентировать внимание преподавателей на том факте, что их собственный личностный рост вызовет личностный рост курсантов, а

игнорирование экзистенциально значимых качеств личности педагогом вызовет такой же процесс у курсантов. Отсюда вывод о том, что несвободный преподаватель мыслящего курсанта не воспитает.

Введение форм интерактивного обучения, направленных на становление экзистенциально значимых качеств личности курсанта, позволяет в полной мере отразить то, что «основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы» [57, С. 12].

Так как игнорирование экзистенциально значимых качеств личности и исключение прошлого опыта в системе образовательной организации МВД России выступает широко распространенной практикой, то преобразование педагогического взаимодействия на основе интерактивного обучения просто необходимо. Более того, важным условием понимания необходимости интерактивных технологий выступает смена цели педагогического процесса, состоящая в замене концепта «формирование личности» на концепт «становление личности», предполагающей замену знающего специалиста на самостоятельно мыслящую личность. Мышление актуализируется только мышлением в контексте диалога. Поэтому необходимым условием выступает направленность педагога и курсанта на выстраивание межличностного диалога.

Для успешности этого взаимодействия необходимо проводить семинары с участием преподавателей и курсантов. В таблице 1.1 приведен анализ достоинств и недостатков фасилитаторской и экспертной позиции в процессе педагогического взаимодействия (по М.В. Кларину) [63].

Сравнительная таблица экспертной и фасилитаторской позиций  
в процессе обучения (автор М.В. Кларин)

Экспертная позиция		Фасилитаторская позиция	
Достоинства	Недостатки	Достоинства	Недостатки
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Теоретическая стройность;</li> <li>- Четкая структура;</li> <li>- «Отшлифованность» методики;</li> <li>- Четкость временных рамок;</li> <li>- Готовые решения, выводы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Пассивность участников;</li> <li>- Не используется их опыт;</li> <li>- Однообразие методики;</li> <li>- Утомляемость участников;</li> <li>- Навязывание мнения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Обращение к личному опыту участников;</li> <li>- Активность участников;</li> <li>- Сочетание теории и практики;</li> <li>- Взаимное обогащение опытом участников;</li> <li>- Возможность использовать новый опыт;</li> <li>- Легкость восприятия, усвоения;</li> <li>- Творчество участников;</li> <li>- Возможность личностного роста участников;</li> <li>- Многообразие точек зрения;</li> <li>- Взаимопонимание участников;</li> <li>- Шлифовка мастерства ведущего.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Низкая возможность вносить готовую структуру в опыт;</li> <li>- Сужено изложение теории;</li> <li>- Сложно соблюсти временные рамки;</li> <li>- Большие затраты труда ведущего при подготовке;</li> <li>- Сложность точного планирования;</li> <li>- Высокие энергозатраты ведущего.</li> </ul>

Подводя итоги теоретического исследования организационно-педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе интерактивного обучения, выделим следующие:

- применение практик самоактуализации личности;
- осуществление между участниками учебного процесса взаимодействия, основанного на интерактивном методическом подходе;
- создание ситуации «кризиса незнания»;
- создание педагогом ситуации психодрамы.

## Выводы по первой главе

Опираясь на сформулированные в первой главе исследования теоретические положения, постараемся сделать некоторые теоретические выводы, позволяющие более четко представить цели экспериментальной работы, которые предстоит реализовать на основании выявленных принципов экзистенциально-ориентированного рассмотрения качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России.

1. В основе экзистенциального подхода к анализу человеческого бытия в философии лежит идея о том, что в любом столкновении с бытием мы сталкиваемся с бытием конкретного человека, которое, с одной стороны, воспринимается как постоянное осмысление своего присутствия, а с другой – как постоянный поиск смысла этого присутствия.

2. Наряду с философской традицией в экзистенциальной парадигме человеческого существования присутствует и психологическое направление. Основная идея данного направления в психологии личности выражена в высказывании В. Франкла: «Экзистенциальный анализ считает человека существом свободным, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям в противоположность ходячему психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремящемся к наслаждению» [135, С. 115].

В рамках экзистенциальной педагогики на современном этапе важное место занимает экзистенциально-гуманистический анализ личностного роста. Основываясь на психологии глубинного общения, экзистенциальная педагогика старается в рамках творческого, нетрадиционного педагогического мышления обозначить перспективы педагогического поиска, основанного на экзистенциально-ориентированном мировоззрении педагога и обучающегося.

3. Поиск эффективных педагогических технологий предусматривает первым этапом выявление специфики экзистенциальной ситуации как детерминирующей

процесс раскрытия экзистенциально значимых качеств личности. В условиях образовательной организации МВД России специфика ситуации экзистенциального выбора выступает одной из важных составляющих обнаружения наличия или отсутствия личностного роста. Поэтому, взяв за основу личностные качества фасилитатора, выявленные Дж. Бьюдженталем, мы соотнесли их со спецификой процесса социализации в учреждении тоталитарного типа и выявили сознательную блокировку многих из них. Таким образом, был выявлен ролевой конфликт становления личности, заключающийся между адаптирующимся надзирателем (манипулятор, «авторитар») и переживающим личностный рост помощником (фасилитатор, гуманист). Этот конфликт носит тотальный характер и проявляется во взаимодействии курсант–педагог, курсант–курсант, педагог–педагог. Результатом этого конфликта выступают рост антиэкзистенциальных направлений развития личности, бегство от свободы, избегание ответственности, снижение потребности в творчестве.

4. Необходимо выделить две группы экзистенциально значимых качеств личности курсантов. Первая группа – качества, необходимые для процесса фасилитации как способа репрезентации их актуализации в рамках интерактивного обучения. К ним следует отнести: признание собственного «Я» первичным и главным «инструментом становления личности», открытость, незавершенность процесса творчества, «культивированная чувствительность», высокоразвитые способности к пониманию, принятию ценностей и убеждений другого, лично выработанные критерии и оценки. Вторая группа может быть обозначена как качества поиска смысла или смысложизненных ориентаций, которые можно выявить эмпирическим путем. К этим качествам относятся: ответственность, эмпатия, креативность, способность к саморефлексии, а также способность к самотрансценденции.

5. Говоря о потенциале интерактивного обучения, следует помнить о том, что «Интерактивный методический подход» – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой

обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [47].

6. В педагогической фасилитации в рамках интерактивного обучения следует выделить позитивное влияние преподавателя на сознание и поведение курсанта. Результатом этого влияния выступает более глубокая, творчески выраженная мыслительная деятельность, отличающаяся большим объемом продуктивности. Наряду с этим происходит смена эмоционального выгорания на господство положительных эмоций и чувств.

Обращая внимание на методы интерактивного обучения, следует отметить, что они могут быть определены как совокупность педагогических действий и приемов, выстраивающих структуру учебного процесса таким образом, что возникают условия мотивации курсантов к самостоятельному, творчески наполненному освоению дисциплин, фундамент которой составляют процессы интеракции и взаимообучения, а также активное интересующее общение с преподавателем.

7. Педагогическими условиями, способствующими становлению экзистенциально значимых качеств личности в рамках интерактивного обучения, следует полагать: применение практик самоактуализации личности; осуществление между участниками учебного процесса взаимодействия, основанного на интерактивном методическом подходе; создание ситуации «кризиса незнания»; создание педагогом ситуации психодрамы.

## **ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**

### **2.1. Сущностные характеристики методики диагностического исследования и определения исходного уровня сформированности экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России**

В данном параграфе мы остановимся на диагностике исходного уровня сформированности экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательной организации МВД России (ВСИ МВД России) и на результатах, полученных в процессе констатирующего этапа исследования. Стоит отметить, что деятельность сотрудников правоохранительных органов осуществляется в сложной политической и социальной среде в условиях нарастания потенциальных угроз национальной безопасности внутри страны и за ее пределами, ухудшения криминальной обстановки в регионах, интеграции транснациональных преступных группировок, повышения активности международного терроризма, незаконного оборота наркотиков и т. п. В связи с этим решение различных задач со стороны органов внутренних дел сопровождается увеличением интенсивности воздействия стрессовых факторов, которые негативно влияют на моральное и физическое состояние сотрудников МВД России, формирование экзистенциально-ценностных качеств и смысловых установок. С ростом требований к профессиональной подготовленности и формированию компетентности сотрудников органов внутренних дел повышаются требования к профессиональным качествам «молодых сотрудников полиции». Однако, в

условиях авторитарности образовательных организаций МВД России курсанты лишены возможности формирования экзистенциальной составляющей развития, что обусловлено особенностями приобретаемой профессии [116, 117].

Мы убеждены, что применение личностно-центрированного подхода и обеспечение педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов в рамках образовательных организаций МВД России является важным направлением в развитии системы национальной политической безопасности в целом, поскольку отсутствие ценностных установок, самоактуализации личности курсанта, самопознания, его творческого самовыражения, чувства коллективизма и сплоченности ради общей цели по отношению к своим коллегам приводит к механическому продвижению по карьерной лестнице без осознания самого себя и окружающих в рамках общечеловеческих отношений, при этом человек не может чувствовать себя нужным и полезным этому миру, оказывать и получать помощь при выполнении профессиональных обязанностей. Все это приносит непоправимый вред физическому и психическому здоровью личности сотрудников органов внутренних дел.

**Экспериментальная база исследования.** Настоящее исследование проводилось с 2015 по 2022 г. на базе Восточно-Сибирского института МВД России.

В исследовании приняли участие 177 курсантов очной формы обучения. Контрольная группа (далее по тексту – КГ) обучалась по стандартной схеме аудиторной образовательной деятельности, а с курсантами экспериментальной группы (далее по тексту – ЭГ) проводились занятия экзистенциальной направленности в рамках учебных дисциплин, на которых реализовывались педагогические условия, способствующие становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения.

Для решения поставленных задач было организовано исследование, которое включало следующие этапы:

1) На первом этапе исследования, проходившем в 2015 году, осуществлялось ознакомление с теоретической базой по вопросу гуманизации образования, проводился анализ возможностей формирования экзистенциального мировоззрения курсантов;

2) Второй этап (констатирующий) проходил с 2016 по 2017 гг. На данном этапе была проанализирована проблема становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов, сформированы научно-методические обоснования изучения проблемы, был проведен констатирующий этап экспериментальной работы. ЭГ составили 84 курсанта, обучающихся по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». КГ состояла из 93 курсантов специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности». В рамках констатирующего этапа был изучен уровень осмысленности жизни, экзистенциальной наполненности и самоактуализации курсантов образовательной организации МВД России. В эксперименте приняли участие курсанты первого курса Восточно-Сибирского института МВД России.

3) Третий этап (формирующий) проходил в 2018 г., в рамках него был проведен формирующий этап экспериментальной работы, который подразумевал под собой проведение занятий с ЭГ по профильным дисциплинам, направленным на становление экзистенциально значимых качеств курсантов с применением интерактивных методов обучения, в частности, использования кейс-технологий.

4) На четвертом этапе (обобщающем) – с 2019 по первую половину 2022 года был проведен анализ результатов экспериментальной работы, обработка полученных результатов, анализ эффективности реализованных учебных занятий и педагогических условий, оформление диссертационного исследования.

Таким образом, целью констатирующего этапа экспериментальной работы мы определили выявление исходного уровня экзистенциальной наполненности курсантов первого курса.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- подобрать методы исследования экзистенциально значимых качеств личности курсантов;
- провести исследование уровней осмысленности жизни, экзистенциальной наполненности и самоактуализации в ЭГ и КГ;
- выявить качественные и количественные показатели становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов, исходя из полученных результатов согласно психодиагностическим методикам;
- с целью определения отсутствия статистически значимых различий между ЭГ и КГ на констатирующем этапе произвести расчет по каждой шкале диагностического инструментария с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий Манна-Уитни) на основе пакета статистических программ SPSS.

Особенности становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов изучались нами при помощи следующих методов:

1. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер [82], [68] (текст методики представлен в приложении 1);
2. Опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калины [132] (текст методики представлен в приложении 2);
3. Тест «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева [79] (текст методики представлен в приложении 3).

Перед тем, как внедрить специальные педагогические условия и провести ряд занятий с ЭГ курсантов, был исследован уровень экзистенциальной наполненности курсантов Восточно-Сибирского института МВД России,

входящих в ЭГ и КГ. Результаты, полученные при помощи опросника «Шкала экзистенции», представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Средние показатели субшкал опросника «Шкала экзистенции», ЭГ и КГ

Субшкала	Средние показатели	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
G	216,4	211,8
SD	32,9	32
ST	73,7	73,8
P	106,6	105,9
F	50,9	49,1
V	58,9	56,7
E	109,8	105,9

В ходе анализа результатов методики, проведенной с курсантами ЭГ, было выявлено, что по шкале SD баллы соответствуют среднему значению (32,9). Такие показатели означают, что индивид может контролировать отход на дистанцию по отношению к самому себе. Согласно шкале ST (73,7), показатель также находится на среднем уровне. Данный факт свидетельствует о совершенствовании тенденции к раскрытию. У человека есть огромный спектр эмоциональности, поэтому, когда он доверяет своим чувствам, ему доступно интуитивное постижение ситуаций и умение сопереживать другим людям. По шкале F показатель курсантов ЭГ находится на среднем уровне (50,9), что, в свою очередь, говорит о том, что у ЭГ в целом достаточно хорошо развито умение для оперативного принятия решений, и курсанты могут весьма уверенно действовать. Результат показателя по шкале V находится на среднем уровне (58,95). Это означает, что курсанты ЭГ достаточно ответственные, уверенные в себе и в полной мере ощущают свою включенность в жизнь. Показатель по шкале G также приближен к среднему уровню в соответствии с критериями методики (216,4), что демонстрирует высокий уровень открытости, ясности и решительности. В данном случае справедлива комбинация F меньше G ( $50,9 < 58,9$ ), что говорит о

жизненном стиле курсантов ЭГ, основанном на долге. Стоит отметить, что показатель Р меньше Е ( $98,7 < 109,2$ ), что свидетельствует о том, что испытуемые относительно слабы в эмоциональных ощущениях, но сильны в осуществлении жизни.

Наряду с ЭГ тестирование проводилось и с курсантами КГ. Рассмотрим средние показатели, полученные в КГ, которые также представим в «сырых баллах». По результатам исследования по шкале SD баллы немного ниже среднего (32), это означает, что человек умеет отходить на дистанцию по отношению к себе самому. По шкале ST показатель немного превышает максимальное среднее значение (73,8). Это означает, что человек располагает доступной эмоциональностью, доверяя своим чувствам, может интуитивно постигать ситуации и сопереживать другим людям. По шкале F показатель испытуемых (49,1) практически равен среднему показателю (49), что свидетельствует о хорошо развитой способности быстро принимать решения и действовать уверенно. Показатель по шкале V также соответствует среднему значению (56,7), и говорит о том, что курсанты КГ также проявляют высокую степень ответственности за свои слова и поступки, уверены в себе и ощущают свою включенность в жизнь. Показатель по шкале G (211,8) находится на уровне среднего значения, что демонстрирует достаточный уровень открытости, ясности и решительности. Показатель Р равен показателю Е ( $105,9 = 105,9$ ), что свидетельствует о том, что испытуемые в целом сильны в обхождении с собой и в своей эмоциональности.

Из таблицы 2.1. можно увидеть, что данные курсантов ЭГ и КГ по субшкалам соответствуют средним арифметическим значениям.

Далее «сырые баллы» согласно ключу обработки опросника «Шкала экзистенции» были переведены в стандартные единицы измерения (стены) и были посчитаны средние показатели ЭГ и КГ по субшкалам в стенах (рисунок 2.1).

Отметим, что, исходя из рисунка 2.1, самые высокие средние показатели у курсантов ЭГ зафиксированы в шкале «Самотрансценденции» (ST) – 7 стена. Это

свидетельствует о том, что у испытуемых имеется способность почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства.

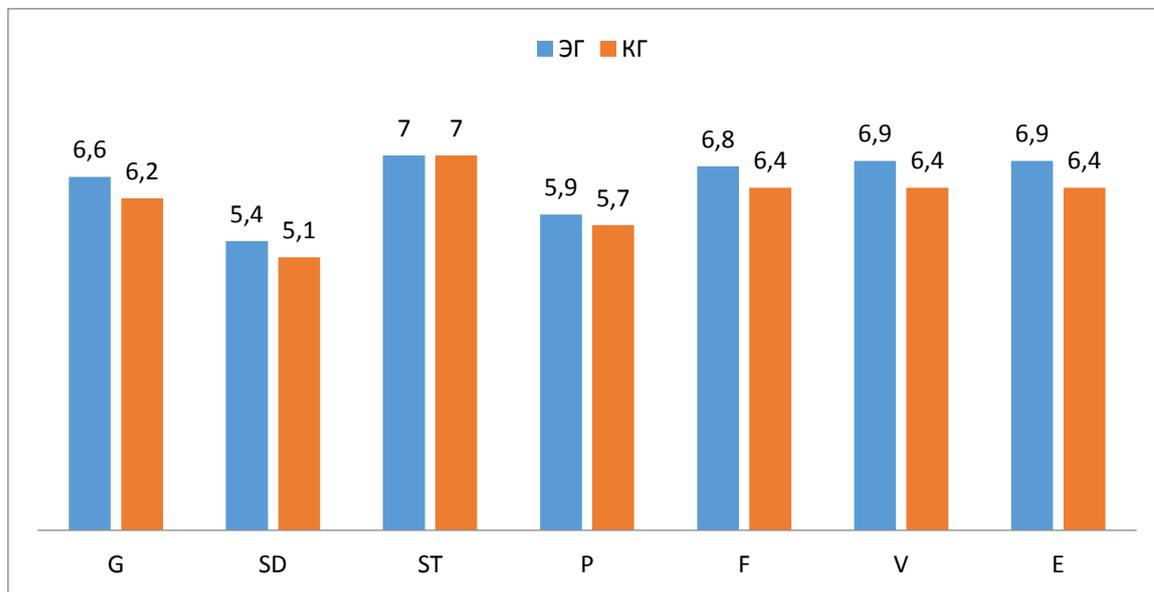


Рисунок 2.1. Сравнение средних показателей субшкал опросника «Шкала экзистенции» в стенах у курсантов ЭГ и КГ

По шкале «Ответственность» (V) средние показатели составляют 6,9 стена, это говорит о том, что испытуемые ЭГ в целом воплощают свои решения в жизнь. Такие же баллы были получены по шкале «Экзистенции» (E), испытуемые также довольно открыты к миру, активно контактируют с ним.

Показатели самодистанцирования (SD) – 5,4 стена, свободы (F) – 6,8 стена, персонализации (P) – 5,9 стена, общего показателя экзистенциальной наполненности (G) – 6,6 – лежат в пределах средних показателей, в целом испытуемые способны смотреть на себя со стороны, находя возможности роста, ориентируются в своем внутреннем мире.

Как можно видеть, в КГ наибольшие показатели также достигнуты по шкале опросника «Самотрансценденция» (ST) – 7 стена, а также по шкалам «Ответственность» (V), «Свобода» F и «Экзистенция» E – 6,4 стена. Ниже всего показатели по шкале SD «Самодистанцирование» – 5,1 стена. Это

свидетельствует о том, что испытуемые группы чаще всего испытывают недостаток эмоциональности, что делает их более неуверенными в восприятии чувств и ценностей, а в отношениях с миром и окружающими возникает скудность и эмоциональная уплощенность. Показатели общего уровня экзистенциальной наполненности также лежат в пределах средних значений.

Итак, в ЭГ получены более высокие по сравнению с КГ значения по шкалам «Экзистенциальная наполненность» (G) на +0,4, «Самодистанцирование» (SD) на +0,3, «Персонализация» (P) на +0,2, «Свобода» (F) на +0,4, «Ответственность» (V) на +0,5 и «Экзистенция» (E) на +0,5. Это означает, что испытуемые ЭГ несколько лучше способны самодистанцироваться, оценивать себя со стороны, лучше понимают себя, в большей степени стремятся к контактам с миром, чаще находят возможности и воплощают свои решения в жизнь по сравнению с КГ.

Необходимо отметить, что как в КГ, так и в ЭГ выявлены равные показатели по шкале «Самотрансценденция» (ST) –7. Это говорит о том, что все испытуемые достаточно хорошо понимают свои ценности и соотносят свои цели с ними.

Далее было проведено сравнение средних показателей по всем шкалам опросника «Шкала экзистенции» для выявления достоверности различий. Для проверки гипотезы помимо сравнительной интерпретации был использован статистический U-критерий Манна-Уитни. Были сформулированы эмпирические гипотезы:

$H_0$  – показатели групп не имеют статистически достоверных различий на констатирующем этапе исследования;

$H_1$  – различия между показателями групп статистически достоверны на констатирующем этапе.

Поскольку статистических различий по предлагаемым критериям (приложение 4) выявлено не было, нулевая гипотеза подтвердилась.

Никто не станет оспаривать тот факт, что ценностно-смысловые ориентации индивида, определяя его точку зрения, влияют на направление и содержание

участия его в общественной жизни, общее отношение к миру и самому себе, придают смысл и направленность человеку к действиям и формированию поведения на протяжении всей его жизни. Экзистенциальная система включает в себя не только второстепенные цели, но и главную: жизнь как цель. Это является тем самым ядром, которое помогает человеку оценить различные периоды и ситуации из его прошлой жизни [59]. Взгляд на смысложизненные ориентации как на сложную динамическую систему основан на том, что индивидуальный онтогенез предполагает переход от одного возрастного ориентира к другому, а не застой. В результате меняются представления человека о себе, других и мире в целом, его жизненные смысловые ориентации и мировоззренческие устои [120].

Уровень стремления к самоактуализации личности в ЭГ и КГ был исследован с помощью методики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калины (САМОАЛ), цель которой заключается в определении уровня стремления испытуемого к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентаций, то есть, имеет место сущностная, аутентичная самореализация – осуществление потребности в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты [62]. Согласно иерархии потребностей А. Маслоу, самореализация представляет мотивацию высшего порядка, которая движет нами и мы должны реализовать свой истинный потенциал, достичь «идеального я». Потребности в самореализации также называют потребностями «нашего бытия», в том числе личностное и творческое саморазвитие, которое достигается посредством реализации нашего полного потенциала.

Средние показатели курсантов ЭГ и КГ по субшкалам методики представлены в таблице 2.2.

Отметим, что максимальными являются 15 баллов по каждой субшкале.

Средний показатель у курсантов ЭГ по субшкалам составил: «Ориентация во времени» – 10,9 баллов; «Ценности» – 9,4 балла; «Потребность в познании» –

7,2 балла; «Взгляд на природу человека», «Креативность» – 8,3 балла; «Автономность» – 8,5 баллов; «Спонтанность» – 6,8 балла; «Самопонимание» – 8,8 балла; «Аутосимпатия» – 8,7 балла; «Контактность» – 8,8 балла; «Гибкость в общении» – 8,4 балла.

Таблица 2.2.

## Средние показатели по субшкалам опросника САМОАЛ, ЭГ и КГ

Шкала	Средний показатель	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ориентация во времени	10,9	10,7
Ценности	9,4	8,9
Потребность в познании	7,2	7,1
Взгляд на природу человека	8,3	7,9
Креативность	8,3	8,0
Автономность	8,5	8,2
Спонтанность	6,8	7,1
Самопонимание	8,8	9,0
Аутосимпатия	8,7	8,8
Контактность	8,8	8,1
Гибкость в общении	8,4	8,5

Исходя из средних показателей, были получены следующие результаты курсантов КГ по субшкалам опросника САМОАЛ: «Ориентация во времени» – 10,7 балла; «Ценности» – 8,9 балла; «Потребность в познании» – 7,1 балла; «Взгляд на природу человека» – 7,9 балла; «Креативность» – 8,0 баллов; «Автономность» – 8,2 балла; «Спонтанность» – 7,1 балла; «Самопонимание» – 9,0 баллов; «Аутосимпатия» – 8,8 балла; «Контактность» – 8,1 балла; «Гибкость в общении» – 8,5 баллов.

Для удобства описания степени проявления каждого показателя субшкал по данной методике показатели были переведены в процентные оценки согласно ключу обработки.

Исходя из результатов, можно выявить, что в ЭГ курсантов получены высокие показатели таких компонентов самоактуализации, как «Ориентация во

времени» (72%) и «Ценности» (62%). Это говорит о том, что курсанты ЭГ осознают ценность настоящего, испытывают потребность жить в текущий момент времени, а также в целом разделяют ценности самоактуализирующейся личности (истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность), стремятся к построению здоровых и гармоничных отношений с окружающими их людьми.

Довольно высокие (выше среднего) показатели можно отметить по субшкалам «Самопонимание» (58%), «Аутосимпатия» (58%), «Автономность» (56%), «Контактность» (58%), «Гибкость в общении» (56%). В целом, в ЭГ курсантов можно отметить стремление к пониманию собственного «Я». При этом оценивание себя является положительным, самооценка в целом не зависит от мнения окружающих и социальных стереотипов, присутствуют стремление к контактам с другими людьми и адекватное самовыражение в общении с ними. Также отметим, что ЭГ курсантов часто демонстрирует необходимость личной свободы и конфиденциальности.

Средние показатели отмечаются в субшкалах: «Взгляд на природу человека» (55%) и «Креативность» (55%). Это говорит о том, что стремление верить людям и потребность в творческом самовыражении может проявляться либо ситуативно, либо не у всех курсантов ЭГ.

Самые низкие показатели зафиксированы в шкалах «Потребность в познании» (48%) и «Спонтанность» (45%). Это свидетельствует о том, что интересы курсантов ЭГ могут быть профессионально ограничены, то же самое касается и спонтанности, которая ограничена профессиональными рамками. Испытуемые склонны действовать и мыслить в рамках принятых социальных норм и в соответствии с ожиданиями других.

В КГ на высоком уровне выражен такой компонент самоактуализации, как «Ориентация во времени» (71%), который отражает то, насколько человек способен получать удовольствие от настоящего, не откладывая жизнь «на потом».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что курсанты КГ хорошо понимают экзистенциальную ценность жизни, не сравнивая настоящее с прошлым и будущим, не обесценивая его.

Чуть выше среднего выражены такие компоненты самоактуализации, как «Самопонимание» (60%) и «Ценности» (59%). Ценности самоактуализирующейся личности мы, вслед за А. Маслоу, считаем одной из наиболее значимых составляющих самоактуализации. К ним относятся истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. В целом, курсанты КГ разделяют эти ценности, воспринимают их как личностно-значимые. Достаточно высокие показатели по шкале «Самопонимание» (60%) указывают на то, что большинство курсантов КГ осознают свои истинные интересы, желания и потребности, не подменяя их социальными стандартами.

Шкалы «взгляд на природу человека» (62%), «Креативность» (53%), «Автономность» (54%), «Аутосимпатия» (58%), «Контактность» (54%), «Гибкость в общении» (56%) имеют средние оценки. Нельзя сказать, что все курсанты КГ в целом имеют положительный взгляд на сущность человека, стремятся к творческому самовыражению, независимы от мнения социального окружения, положительно себя оценивают, стремятся к общению и способны к адекватному самовыражению в общении, однако нельзя и говорить о том, что у респондентов эти компоненты не развиты.

Наиболее низкие показатели получены по шкалам «Спонтанность» (47%) и «Потребность в познании» (47%). Данные компоненты самоактуализации выражены в группе ниже среднего, большинство курсантов КГ не уверены в себе и окружающем мире. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия. Можно предположить, что низкие показатели спонтанности обусловлены у курсантов спецификой учебного процесса заведения, так как факультет подготовки следователей и судебных

экспертов связан с высокой нормативностью поведения, что способствует фрустрации спонтанности.

Второй невыраженный компонент самоактуализации в группе – «Стремление к познанию» (47%) – выражает способность к бытийному познанию, т. е. жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Этот компонент чаще всего отражает наличие хобби, интересов, никак не связанных с учебной и профессиональной деятельностью. Низкие показатели в группе также можно объяснить спецификой учебной деятельности в образовательных организациях МВД России.

Сравнительные показатели самоактуализации курсантов ЭГ и КГ по методике САМОАЛ представлены на рисунке 2.2.

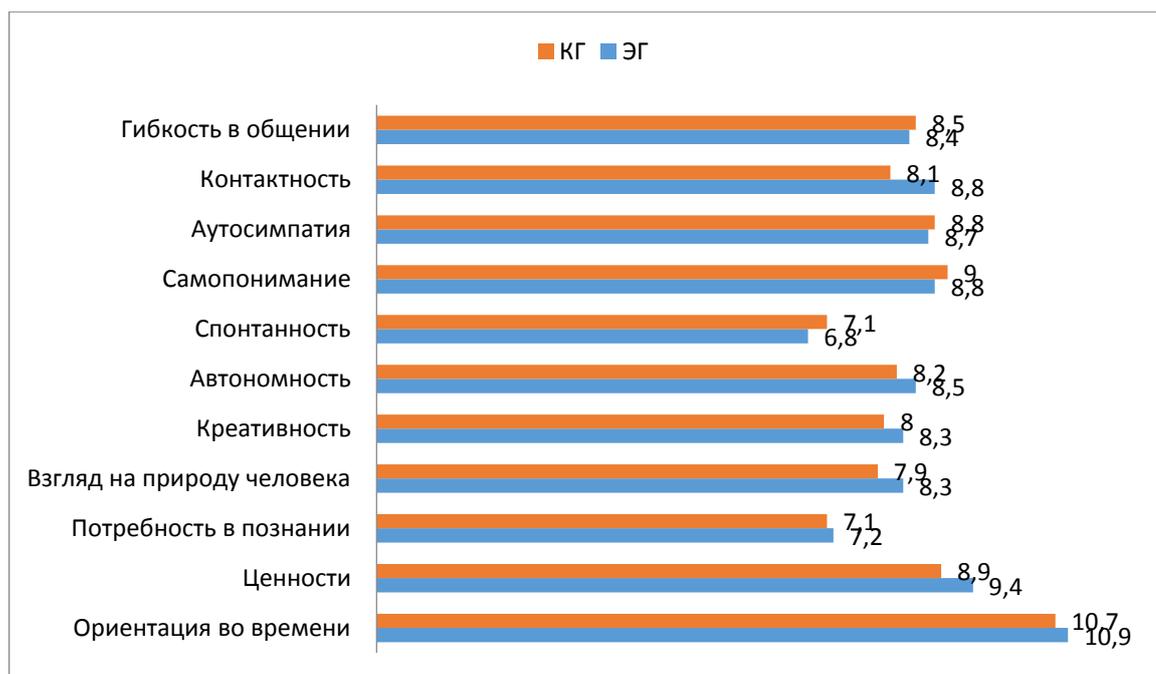


Рисунок 2.2. Сравнительные показатели самоактуализации курсантов ЭГ и КГ по методике САМОАЛ

В ЭГ курсантов выше средние показатели следующих компонентов самоактуализации: «Ориентация во времени» (+0,2), испытуемые ЭГ в большей степени ценят настоящее по сравнению с контрольной; «Ценности» (+0,5), курсанты ЭГ в большей мере разделяют ценности самоактуализирующейся

личности по сравнению с контрольной группой; «Потребность в познании» (+0,1), курсанты ЭГ в большей мере стремятся к получению новых знаний, не связанных с профессиональной деятельностью; «Взгляд на природу человека» (+0,4), курсанты ЭГ более позитивно смотрят на человеческую природу и ее возможности; «Креативность» (+0,3), курсанты ЭГ в большей мере стремятся к творческой самореализации; «Автономность» (+0,3), курсанты ЭГ менее зависимы от мнения социального окружения и социальных стандартов; «Контактность» (+0,7), что говорит о том, что курсанты ЭГ в большей мере стремятся к общению.

В КГ курсантов выше средние показатели следующих компонентов самоактуализации: «Спонтанность» (+0,3), у курсантов КГ выше уровень базового доверия; «Самопонимание» (+0,2), они лучше понимают свое «Я»; «Аутосимпатия» (+0,1), курсанты КГ оценивают себя более положительно, чем в ЭГ; «Гибкость в общении» (+0,1), курсанты КГ несколько адекватнее в общении. В целом же структура компонентом методики САМОАЛ примерно совпадает в обеих группах, стремление к самоактуализации у курсантов обеих групп еще не трансформировалось в образ жизни, на что указывают низкие показатели спонтанности.

Для выявления достоверных различий в группах был также проведен математический анализ с помощью критерия Манна-Уитни (Приложение 5).

Были сформулированы эмпирические гипотезы:

$H_0$  – показатели групп не имеют статистически достоверных различий на констатирующем этапе исследования;

$H_1$  – различия между показателями групп статистически достоверны на констатирующем этапе.

Достоверных различий между КГ и ЭГ по методике САМОАЛ не выявлено, показатели выборок примерно равны по всем шкалам опросника, соответственно, принимается нулевая гипотеза. Отметим, что высокий уровень самореализации может быть достигнут тогда, когда человек реализовал свои мечты и оправдал

свой потенциал. А. Маслоу описывает это так: «Каким человеком может быть, он должен быть. Эту потребность мы называем самореализацией» [86].

В связи с этим обратимся к результатам исследования курсантов с использованием теста «Смыслжизненные ориентации» (СЖО), разработанного Д.А. Леонтьевым. Средние показатели в ЭГ и КГ отражены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Средние показатели по тесту «Смыслжизненные ориентации»  
(методика СЖО) Д.А. Леонтьева, ЭГ и КГ

Шкала	Средний показатель	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Общий показатель	106,2	100,5
Цели в жизни	32,7	31,6
Процесс жизни	30,9	29,3
Результативность жизни	27,2	25,4
Локус контроля – Я	21,5	21,1
Локус контроля – жизнь	31,4	31,4

Отметим, что тест СЖО включает в себя следующие шкалы и соответствующие им значения ЭГ: «Общий показатель осмысленности жизни» (106,2), «Цели в жизни» (32,7), «Процесс жизни» (30,9), «Результативность жизни» (27,2), «Локус контроля – Я» (21,5), «Локус контроля – жизнь» (31,4).

Таким образом, курсанты ЭГ в целом положительно оценивают свой прошлый жизненный опыт, прошлое для них является продуктивным, оценивают себя как сильную личность, способную управлять своей жизнью, у них в целом присутствует убеждение о том, что человек способен управлять своей жизнью. В то же время у них отсутствует четкое осмысление своих целей в жизни, а также они несколько не удовлетворены своим настоящим, процесс жизни у испытуемых может быть эмоционально скудным и неинтересным.

Отметим, что по шкалам теста СЖО в КГ курсантов были получены следующие показатели: «Общий показатель осмысленности жизни» – 100,5;

«Цели в жизни» – 31,6; «Процесс в жизни» 29,3; «Результативность жизни» – 25,4; «Локус контроля – Я» – 21,1; «Локус контроля – жизнь» – 31,4.

При сопоставлении полученных данных со стандартизированными данными выявлено, что значения шкалы «Цели жизни» (31,6) в КГ также ниже средних показателей, значения шкалы «Процесс жизни» (29,3) – ниже средних стандартизированных показателей, показатели «Результативность жизни» (25,4) лежат ниже средних стандартизированных показателей, показатели по шкалам «Локус контроля – Я» (21,1) и «Локус контроля – жизнь» (31,4) совпадают со средними стандартизированными значениями, «Общий показатель осмысленности жизни» (100,5) свидетельствует о результатах ниже средних стандартизированных значений.

В целом курсанты КГ оценивают свой прошлый жизненный опыт скорее негативно, чем позитивно, прошлое для них видится непродуктивным, настоящее также рассматривается как обыденность, интерес и эмоциональная насыщенность настоящего не выражены. Испытуемые считают, что могут управлять собственной жизнью, добиваться поставленных целей, у них в целом присутствует убеждение о том, что человек способен управлять своей жизнью, при этом четкое осмысление своих целей в жизни не сформировано.

В свою очередь, В. С. Мухина выделяет молодую зрелость как отдельный важный этап развития и отмечает, что на данном этапе жизни человек сталкивается с необходимостью выбора своих жизненных ценностей [89]. Индивид стремится сформировать внутреннее отношение к себе, к другим и к моральным ценностям, интерпретирует и присваивает определенные ценности социокультурного окружения, вырабатывает собственное отношение к этим ценностям, а также к индивидуальной иерархии.

Далее был произведен сравнительный количественный анализ средних показателей ЭГ и КГ курсантов по тесту СЖО Д.А. Леонтьева.

В ЭГ оказались несколько выше показатели: «Общая осмысленность жизни» (+5,7), «Осмысленность целей» (+6,1), «Удовлетворенность процессом

жизни» (+1,6), «Результативность жизни» (+1,8) по сравнению с КГ. Это означает, что курсанты ЭГ в большей мере способны ставить жизненные цели, они более позитивно оценивают свое прошлое и настоящее по сравнению с респондентами КГ. Что касается показателя «Локус контроля – Я», то можно отметить также незначительное преимущество у ЭГ курсантов, но, несмотря на это, с учетом стандартизированных значений данные выборки соответствуют среднему уровню (рисунок 2.3).

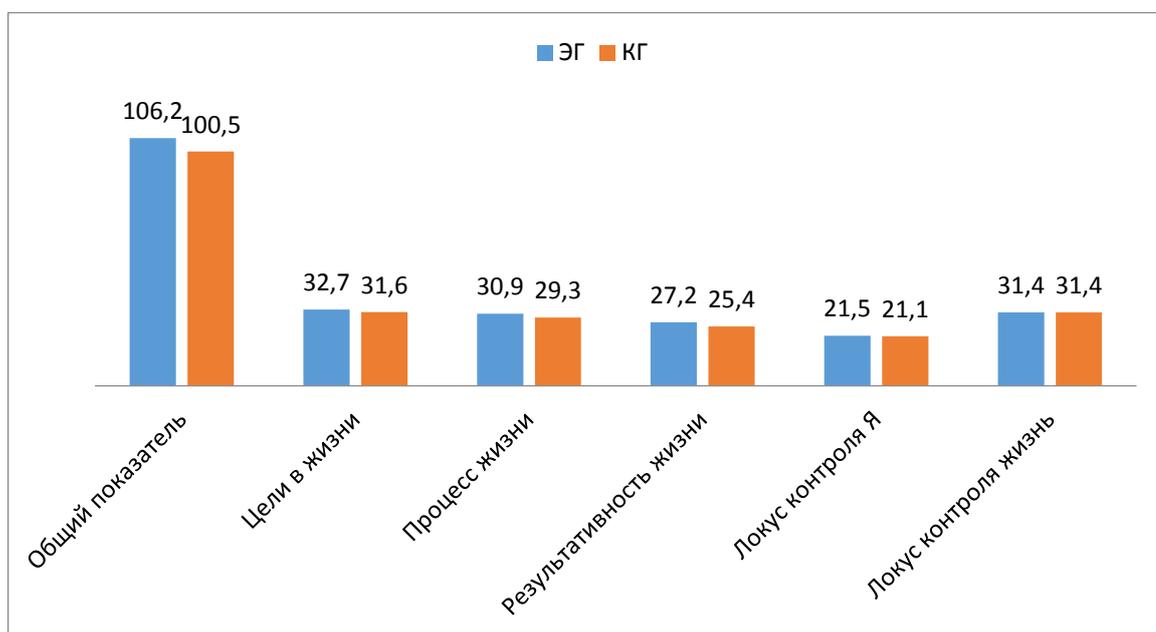


Рисунок 2.3. Сравнительные показатели по тесту «Смыслжизненные ориентации» (СЖО), ЭГ и КГ

Несомненно, курсанты считают, что каждый человек имеет свободу выбора в отношении своих жизненных ценностей и ориентиров, однако нахождение в закрытом пространстве и постоянное подчинение руководящему составу в условиях обучения в образовательной организации МВД России вызывают неверие в свои силы контролировать события собственной жизни. По данным «Локус контроля – жизнь» можно увидеть идентичные результаты в обеих группах. Средний уровень в ЭГ и КГ говорит о том, что курсанты чувствуют, что они контролируют события, которые влияют на их жизнь, однако не исключают

проявление высших сил, в случаях, когда человеческие усилия не подвластны происходящим событиям в определенных ситуациях.

Далее было произведено сравнение средних показателей по всем шкалам опросника СЖО для выявления достоверности различий (Приложение 6). Был также применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. В результате достоверных различий между ЭГ и КГ курсантов по методике СЖО не выявлено, принимается нулевая гипотеза, показатели выборок примерно равны по всем шкалам опросника. Это означает, что выборки в ЭГ и КГ курсантов являются идентичными.

Предполагается, что результаты курсантов ЭГ и КГ могут объясняться тем, что в юношеском возрасте человек только начинает задумываться о цели своей жизни и конструирует ценностные ориентации. К раннему взрослому возрасту эти смысловые конструкции оформляются в личность и формируют основу для дальнейших жизненных планов и стратегий. Можно сказать, что смысложизненные ориентации начинают формироваться в подростковом возрасте и продолжают свое развитие в молодом возрасте. Обобщить достоверность выдвинутой гипотезы помогут эмпирические данные исследования, полученные после проведения с курсантами ЭГ занятий экзистенциальной направленности в рамках учебных дисциплин с применением педагогических условий, направленных на становление экзистенциально значимых качеств личности в условиях обучения в ведомственном вузе с применением методов интерактивного обучения.

## **2.2. Описание экспериментальной работы по апробации и внедрению педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения**

В данном параграфе представлены результаты формирующего этапа

экспериментальной работы. Прежде чем перейти к описанию этапов эксперимента, остановимся на его цели и задачах.

Цель формирующего этапа заключалась в применении педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов факультета правоохранительной деятельности Восточно-Сибирского институт МВД России посредством интерактивного обучения в процессе освоения психолого-педагогических учебных дисциплин профессионального блока.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Применение кейс-технологии как метода интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательной организации МВД России.

2. Проведение учебных занятий, направленных на становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов в рамках учебных дисциплин, преподаваемых на кафедре философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин ВСИ МВД России: «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», «Педагогические основы воспитательной работы сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», «Психология», «Юридическая психология», «Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации».

Применение разработанных педагогических условий осуществлялось на базе ВСИ МВД России. В рамках формирующего этапа, проходившего в 2018 году, были разработаны содержание и организация интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России. Стоит отметить, что курсанты, участвовавшие в экспериментальной работе, успешно перешли с первого курса обучения на второй.

У курсантов, входящих в КГ исследования, учебные занятия проходили с использованием традиционных методов проведения занятий лекционного,

семинарского и практического типов, а курсанты экспериментальной группы были вовлечены в занятия с экзистенциальной составляющей с применением интерактивных форм обучения.

В связи с этим были созданы педагогические условия для курсантов факультета правоохранительной деятельности, обеспечивающие обнаружение и применение экзистенциально значимых качеств личности:

- применение практик самоактуализации личности;
- осуществление взаимодействия между участниками учебного процесса, основанного на интерактивном методическом подходе;
- создание ситуации «кризиса незнания»;
- создание педагогом ситуации психодрамы.

В ходе проведения формирующего этапа экспериментальной работы педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов ВСИ МВД России реализовывались посредством применения в учебном процессе интерактивных форм обучения. На данном этапе учебные занятия, преподаваемые на кафедре философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин, проводились в рамках следующих учебных дисциплин профессионального блока:

1. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации;
2. Педагогические основы воспитательной работы сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации;
3. Практикум по психологии общения;
4. Юридическая психология;
5. Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

С целью создания педагогических условий для экспериментального изучения становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов

ВСИ МВД России была сформирована рабочая группа преподавателей. Данная группа создавалась на основании следующих критериев:

- осознания необходимости становления и актуализации экзистенциально значимых качеств личности курсантов;
- возможности создания экспериментального поля в рамках преподаваемых дисциплин;
- достаточно глубокого изучения основных теоретико-методологических и методических подходов в экзистенциальной философии, психологии, педагогике и социологии;
- обладания ярко выраженным экзистенциально гуманистическим мировоззрением;
- наличия высокого методического потенциала и владения необходимыми технологиями, в первую очередь, в экзистенциальной педагогике;
- способностями комплексного интегрирования социального, психологического, физиологического полей взаимодействия между курсантами и преподавателями экспериментальной группы.

На основании данных критериев состав группы определился следующим образом: научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» О.Л. Подлиняев; соруководитель – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Восточно-Сибирский институт МВД России» А.И. Бобков; руководитель педагогического обеспечения – преподаватель кафедры физической подготовки Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Восточно-Сибирский институт МВД России» Е.С. Иванченко; преподаватель дисциплин социально-

гуманитарной направленности, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, психологии и социально-гуманитарных дисциплин Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Восточно-Сибирский институт МВД России» Л.Ю. Нежкина.

В рамках интерактивного обучения использовалась кейс-технология, включающая в себя методы, которые могут осуществляться в совокупности, но нацелены на решение конкретной ситуации: case-study, ролевые игры, метод дискуссий, деловая игра, социодрама, психодрама и др.

Кейс-технология представляет собой метод интерактивного обучения, направленный на осуществление детального анализа какой-то конкретной ситуации с целью достижения определенных целей (обучения, исследования). Суть этого метода заключается в коллективном анализе ситуации, поиске решения и публичной защите указанного решения. В процессе рассмотрения обучающиеся приобретают навыки командной работы, самостоятельного моделирования решения, самостоятельной аргументации и защиты своего мнения.

Моделирование ситуаций, формирующих экзистенциальное мировоззрение курсанта, дает возможность реализовать полученные знания и навыки в отношении формирования самоактуализации личности, экзистенциальных ценностей в реальной профессиональной деятельности.

Впервые педагогическая интерактивная технология была применена в Гарвардском юридическом университете в 1870 году. По мнению Дж. Баджера, кейс-технология как педагогический метод определяется как история со скрытым сообщением или повествование, которое описывает фактическую, или реалистическую ситуацию, в которой человек или группа должны принять решение, предложив различные варианты решения проблемы [155, С. 503-508].

Итак, основной целью создания педагогических условий посредством интерактивного обучения является становления экзистенциально значимых

качеств личности курсантов, основу которых составляет совокупность личностных и профессионально значимых свойств (рисунок 2.4).

Л.В. Лежнина уточняет, что кейс-технология представляет собой описание события, реально произошедшего в профессиональной деятельности специалиста. Это событие побуждает обучающихся в ходе дискуссии выработать пути разрешения ситуации на основе ее анализа [75].

При использовании кейс-технологий обучающиеся анализируют реальную ситуацию (случай), которая ставит перед ними проблему или дилемму. Курсанты предстают в роли лиц, принимающих решения, находят пути выхода из проблемных ситуаций. Важно понимать, что решения могут быть различными, каждое из них имеет право на существование. Кроме того, предполагается, что работа в группах помогает курсантам практиковать навыки общения, разрешать разногласия. Интерактивные методы направлены на усиление взаимодействия курсантов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности в учебном процессе [103].

Курсанты должны разобраться и проанализировать данные, представленные в предложенных ситуациях, рассмотреть соответствующую теорию, сделать выводы и представить решения. Благодаря совместной работе по обмену мнениями между курсантами с помощью преподавателя, являющегося в данном случае наставником, обучающиеся придут к осознанию всех положительных и отрицательных сторон раскрытия проблемы.

Успешное обучение на примере кейс-технологии в педагогической практике использует социальный конструктивистский подход для развития знаний у курсантов, которые вовлечены в процесс проблемно-ориентированного, осмысленного обучения [156]. При отсутствии правильного ответа или единой точки зрения цель обсуждения конкретного случая состоит не в том, чтобы прийти к правильному ответу, а в том, чтобы изучить все сложные вопросы в процессе обучения.



Рисунок 2.4. Реализация педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивного обучения.

При изучении дисциплин «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», «Юридическая психология» курсанты рассматривают различные профессиональные ситуации. Исследуя и анализируя сложные, критические ситуации (например, непрофессиональное поведение сотрудника полиции в отношении граждан), они выявляют основную проблему, ее причины, последствия и методы коррекции поведения участников ситуации. Как отмечают исследователи Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова, целью кейс-технологии является погружение всех участников учебной группы в конкретную ситуацию, формирование «эффекта умножения знаний», озарения, вдохновения и обмена открытиями [96]. Кейс-технологии включают развивающее обучение, индивидуальное и коллективное обучение, проектную деятельность. Это позволяет активизировать курсантов, стимулировать их успешность в деятельности, подчеркивать их достижения и т. д.

Отметим главные идеи применения кейс-технологии в педагогической практике по проблеме становления экзистенциально значимых качеств личности «молодых сотрудников органов внутренних дел»:

1. Кейс-технология предназначена для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество курсанта и педагога; отсюда принципиальное отличие интерактивной кейс-технологии от традиционных методик – демократия в процессе получения знаний, когда курсант по сути равноправен с другими курсантами и педагогом в процессе обсуждения проблемы.

По мнению зарубежных исследователей (К.Р. Кристенсен, Д.А. Гарвин, А. Свит), кейс-технологии представляют собой выборочные ситуации, в которых

представлены нерешенные и провокационные проблемы, ситуации или вопросы [161]. По их мнению, данная технология представляет собой основанный на обсуждении способ обучения, при котором учащиеся приобретают навыки критического мышления, общения и групповой динамики. Это тип проблемного обучения, где обучающиеся могут выполнять кейс во время занятия, делясь на небольшие группы. Применение методов ситуативного обучения способствует: более глубокому усвоению учебного материала; повышению и сохранению самонаправленных навыков; становлению стимулирующей учебной среды; открытому взаимодействию между обучающимися и педагогами; развитию междисциплинарных связей. Кейс-ориентированное обучение акцентирует внимание на преобразовании теоретического знания в теоретически обоснованную практику.

Опираясь на идею Т.Ю. Бондаренко в определении этапов осуществления интерактивного обучения, были оптимизированы данные этапы, исходя из задач исследования в рамках становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов факультета правоохранительной деятельности. Таким образом, учет сущностных характеристик интерактивных методов обучения, а также личностных качеств самих испытуемых позволил определить основные этапы применения кейс-технологии с курсантами ЭГ.

Рассмотрим этапы применения кейс-технологии в работе с курсантами факультета правоохранительной деятельности Восточно-Сибирского института МВД России:

1. Актуализация экзистенциальных ценностей. Группе курсантов со стороны преподавателя задаются наводящие вопросы, которые позволяют обучающимся комфортно войти в диалог с фасилитатором по проблеме становления экзистенциального мировоззрения и основам применения полученных знаний в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. В рамках первого этапа раскрываются основные понятия,

связанные с самоактуализацией личности, выявляется специфика их применения в отношении курсантов.

2. Постановка цели, задач, определение ожидаемых результатов будущей деятельности. На данном этапе курсантам дается возможность самим сформулировать цель и задачи в ходе выполнения различных заданий, определить степень влияния предложенных упражнений на становление дальнейшей службы в рамках правоохранительной деятельности. Фасилитатор, выступая наставником, помогает курсантам сформулировать ожидаемые результаты, нацеливая их на свободный выбор и ответственность за свою жизнь, несмотря на ограниченность пространства, в котором они обучаются в настоящий момент.

3. Определение особенностей процесса обучения. На данном этапе определяются педагогические методы и методики в отношении обучения курсантов. Было установлено, что применение таких интерактивных методов, как кейс-технология, или метод ситуативного анализа, групповые дискуссии, ролевые игры позволят курсантам глубже понять духовно-мировоззренческий аспект человеческого пребывания в мире, важность и первичность экзистенциальных ценностей по сравнению с карьерным ростом и бездумным подчинением в условиях авторитарного пребывания. При реализации кейс-технологий ситуации, предлагаемые курсантам для рассмотрения, обычно берутся из реальной профессиональной области и поддерживаются визуальными материалами, статистическими данными, диаграммами и графиками, описаниями того, как его видят разные люди, отчетами, данными из средств массовой информации, интернет-ресурсами и т. д., то есть информацией, которая позволяет понять сущность ситуации. При обучении курсантов факультета правоохранительной деятельности в качестве такого кейс-случая может выступать, например, конфликт между полицейским и гражданским лицом на фоне бытовой ситуации.

Структура кейса состоит из трех частей:

1) Предметный раздел описывает ситуацию и позволяет курсантам охарактеризовать ее обстоятельства;

2) Информационный раздел отражает все детали кейса, на основе которых принимается окончательное решение;

3) Методический раздел, предназначенный для преподавателей, определяет специфику применения интерактивной педагогической технологии в структуре учебной дисциплины, особенности предъявления задач для курсантов и педагогического сопровождения в решении ситуации.

По мнению зарубежных исследователей (Д.А. Свенсон, П.А. Моррисон), кейс-технология с несколькими проблемами позволяет фасилитатору сосредоточиться на прояснении проблемы как ключевом результате обучения [168]. Следовательно, такой подход очень востребован при преподавании таких дисциплин, как психология и педагогика во всех аспектах проявления экзистенциальных ценностей. Процесс выявления проблемы, поощрения возможных решений, установления критериев, которые должны быть включены в выбранное решение, и выбора решения проблемы наряду со вспомогательным обоснованием дает важный опыт.

Решение ситуаций, предлагаемых курсантам, включает в себя различные аналитические методы: проблемный, причинно-следственный, ситуационный, праксиологический, аксиологический, прогностический и другие виды анализа [40].

Отметим, что действия курсантов, как главных участников метода, продуктивны в следующей последовательности: знакомство с ситуацией, ее содержанием и особенностями; определение основных проблем, факторов и лиц, которые действительно могут влиять на принятое решение; возможные предложения решения ситуации; анализ последствий решения; выбор оптимального варианта, прогнозирование последствий, указание потенциальных проблем, механизмов предотвращения и решения.

Выделим подробнее этапы реализации кейс-технологии, как метода интерактивного обучения: подготовительный, реализация кейса, диагностика ситуации, выбор альтернатив из предложенных вариантов, обсуждение выводов.

1) Подготовительный этап. Задача преподавателя на этом этапе состоит в том, чтобы выявить факторы и характер взаимоотношений участников до реализации кейса. Этап включает в себя: моделирование ситуации, ее начала, развития и завершения; определение вопросов, аргументов и контраргументов, которые могут появиться у участников (вопросы должны служить указателями для движения в верном направлении); составление домашнего задания; разработка системы оценок решения кейса. Курсанты на подготовительном этапе изучают предоставленный преподавателем текст ситуации (кейса) и выполняют необходимые задания, которые к нему относятся.

2) Реализация кейса. В качестве кейса выступает реальная или приближенная к реальной ситуация, где присутствуют все необходимые элементы: действующие лица со всеми характеристиками, включая внутренний мир, переживания, мысли, мотивы и т. д. Может предлагаться и описание ближайшего окружения основных лиц, а также взаимоотношений между ними. Контекст кейса (деятельный, эмоциональный, социальный, психологический) может сбивать участников, чтобы они не могли изначально уловить истинную суть поставленной проблемы. В ряде случаев контекст кейса включает в себя очертания отвлекающих и ложных проблем. Исходя из этого, результат работы по кейсу зависит от того, насколько качественно и грамотно будут устранены отвлекающие моменты.

3) Диагностика ситуации. С целью анализа ситуации кейс-технология включает в себя этап диагностики ситуаций, который состоит из трех частей:

Первая часть – описывается реальное состояние объекта с учетом конкретных параметров;

Вторая часть – определяется желательное состояние объекта с учетом конкретных параметров;

Третья часть – сравниваются реальное и желательное состояние объекта.

В том случае, если различий не найдено, то практическая деятельность с объектом может быть продолжена. Если же различия удастся зафиксировать, то

определяется тип этих различий и разрабатываются возможные способы их устранения.

#### 4) Выбор альтернатив из предложенных вариантов.

Выработка альтернатив является еще одним этапом диагностики ситуации. Он направлен на поиск альтернатив, при помощи которых проблемная ситуация может быть разрешена. Но данный этап можно считать качественно новой фазой диагностики. Основная задача состоит в том, чтобы определить все варианты, посредством которых проблема может быть решена. Результатом должна стать выработка нескольких вариантов, детальный разбор которых задаст темп дальнейшей работе.

Одновременно с развитием познавательной деятельности курсантов в процессе обсуждения кейса фасилитатор может решать и ряд других задач, например: мотивировать обучающихся на работу в группе; создавать в аудитории атмосферу, способствующую высказыванию и защите обучающимися своих позиций; производить оценку уровня знаний курсантов и их точек зрения по различным вопросам; стимулировать умственную работу обучающихся; поддерживать энтузиазм курсантов по поводу разных учебных тем; анализировать выполнение курсантами рабочих заданий и упражнений; проверять усвоенный курсантами материал на практике; формировать у обучающихся креативное отношение к изучаемому материалу и навыки дедукции.

5) Обсуждение выводов. Данный этап считается завершающим. Во время него фасилитатор обсуждает с курсантами выявленные ими в ходе кейса проблемы. В большинстве случаев, в самом начале дискуссии определяется ее цель и предполагаемые результаты, а также задается конкретное время для беседы. В процессе дискуссии очень важно, чтобы мог высказаться каждый участник, но при этом его позиция должна быть аргументирована и уточнена. Также подразумевается и активизация тех участников, которые занимают в обсуждении пассивную позицию, и сдерживание наиболее активных. Не менее важно учитывать эмоциональный и проблемный аспекты. Эмоциональный аспект

подразумевает управление эмоциональными состояниями обучающихся, а проблемный – вычленение наиболее важных вопросов и концентрацию внимания участников именно на них.

Следует отметить, что завершающий этап меньше поддается контролю, чем начальный, ведь необходимо «сбавить обороты» обсуждения, что может оказаться нелегко. Форма завершения занятия, которая иногда зависит от хода дискуссии, должна соответствовать поставленным на начальном этапе целям. При чем не следует завершать занятие только одним способом, т.к. это может снизить интерес участников.

В качестве завершения можно использовать такие варианты:

- представить краткое резюме, основанное на выводах, сделанных в течение занятия;
- задать курсантам дополнительные вопросы, которые в процессе не были затронуты;
- предоставить новые данные (если диагностика кейса не позволила решить проблему, можно предложить дополнительные данные на тему дальнейшего развития событий, реализованных в кейсе);
- позволить курсантам подвести итоги (резюме могут быть как индивидуальными, так и групповыми, их подача может быть устной или письменной, а озвучены они могут быть либо в конце текущего занятия, либо в начале следующего).

Опыт, полученный в процессе применения кейс-технологии различными организациями, преподавателями и другими людьми, чья деятельность связана с обучением, показал, что кейс-технология многократно повышает результативность образовательного процесса, поскольку позволяет моделировать будущую деятельность участников кейса и формировать положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации в дальнейшем.

Деятельность педагога-фасилитатора, использующего кейс-технология, включает две фазы. Первая включает в себя создание кейса, формулирование

вопросов для анализа и разработку методических программных материалов для поддержки обучающихся и их самостоятельной работы. Второй этап включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где педагог делает вступительные и заключительные замечания, организует обсуждение или презентацию, поддерживает деловую атмосферу в аудитории и признает вклад обучающихся в анализ ситуации.

В целом процесс обучения посредством кейс-технологии предполагает самостоятельную подготовку, в ходе которой обучающиеся сначала анализируют кейс и исследовательские решения. Затем участники процесса распределяются в учебные группы, состоящие примерно из пяти человек, которые сравнивают и обсуждают свои индивидуальные результаты и готовятся к обсуждению в аудитории, и в конечном итоге курсанты должны прийти к решению проблемы [156].

Таким образом, изучая и анализируя опыт работы, основанный на реальных ситуациях, курсанты всесторонне обогащают знания и навыки в области экзистенциальных ценностей, лежащих в основе профессионального мира, демонстрируя продуктивное влияние на формирование их профессиональных компетенций.

#### 4. Подведение итогов занятия. Самоанализ курсантов.

Во время погружения в учебную среду, связанную с самоактуализацией личности, курсанты приобретают бесценный жизненный опыт. Они работают с собственными глубокими чувствами и внутриличностными конфликтами, получают объективную обратную связь, решают межличностные проблемы, осваивают навыки общения и др. Детальный разбор кейсов позволяет снять психологические барьеры, создать благоприятный психологический климат в группе и стимулировать самостоятельную познавательную и творческую активность курсантов. В процессе работы обучающиеся становятся более открытыми, гибкими, креативными, творческими, то есть, работают на себя,

достигая аутентичности в мышлении и поведении, становясь личностно зрелыми и конгруэнтными.

Подведение итогов занятий с применением кейс-технологии позволяет курсантам легче переживать кризисы, возникающие в процессе их будущей деятельности, находить альтернативы решений в реальных ситуациях без использования методов борьбы или подчинения.

Самоанализ курсантов в ходе анализа различных кейсов должен включать в себя общие впечатления, самоощущение от проделанной работы, критическую оценку самих себя, способствующую повышению уровня ответственности, солидарности, участия, сотрудничества [154]. Для этого курсанты должны в своей профессиональной деятельности чувствовать себя уполномоченными и свободными в определении своих собственных ценностей и идентичностей, выбирать альтернативы, переживая кризисные ситуации для глубокого понимания себя.

В свою очередь, педагог в рамках экзистенциального обучения призван обеспечить обучающимся пути для изучения своих собственных ценностей, ориентаций и осознанного выбора. Основная обязанность преподавателя заключается в том, чтобы обеспечить в рамках учебной среды возникновение кризисной ситуации, в которой курсанты чувствуют себя побужденными к самовыражению посредством дискуссий, творческих проектов. Роль курсанта в данном случае заключается в определении своих собственных ценностей и идентичности. Экзистенциальное образование признает роль культуры и индивидуальной природы в формировании идентичности.

Свобода, выбор и ответственность образуют сложную взаимосвязь в экзистенциалистской философии. На проводимых занятиях курсант должен быть свободен в формировании и реализации своих собственных ценностей. Вместе с тем, курсант должен принимать ответственность за свои собственные ценности, чувства и действия, потому что они были созданы самостоятельно, а не продиктованы преподавателем.

Рассмотрим практическую реализацию педагогических условий посредством применения кейс-технологии в работе курсантов на учебных дисциплинах профессионального блока, а также их влияние на становления экзистенциально значимых качеств личности. Задания выполняются в небольших группах по 5-7 человек по предложенной этапности реализации кейс-технологии. Целью каждого кейса является процесс становления определенного экзистенциального качества или группы качеств, составляющих экзистенциальную наполненность личности. Как говорилось выше, все экзистенциальные качества можно разделить на две группы. В связи с этим, мы произвели аналогичное деление, среди которых первую группу составили кейсы, которые направлены на становление качеств, необходимых для процесса фасилитации как способа репрезентации их актуализации в рамках интерактивного обучения. Вторую группу составили кейсы, в рамках применения которых предполагалось становление качеств поиска смысла или смысложизненных ориентаций, которые в рамках исследования можно выявить эмпирически путем.

#### I. Кейсы первого блока.

##### 1. Лично выработанные критерии и оценки.

Цель: выработать систему признаков и критериев наиболее необходимых сотруднику полиции.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам пройти опросник «Уровень вовлеченности персонала». Для начала необходимо заполнить личную карточку курсанта:

Ф. И. О. оцениваемого	
Возраст (полных лет)	
Должность	
Подразделение	
Дата заполнения	

Далее курсантам необходимо заполнить бланк опросника:

Бланк

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Знаете ли Вы, что ожидает от Вас ваше начальство?		
2	Имеете ли Вы необходимые материалы и инструменты для надлежащего выполнения своей работы как сотрудник полиции?		
3	Имеете ли Вы возможность ежедневно делать на своей работе то, что Вы делаете лучше всего?		
4	Получали ли Вы за последние семь дней одобрение или похвалу за хорошо выполненную работу?		
5	Относится ли Ваш непосредственный руководитель к Вам как к личности?		
6	Кто-нибудь способствует Вашему профессиональному развитию?		
7	Принимается ли во внимание Ваша точка зрения?		
8	Вызывают ли у Вас миссия и стратегия вашей организации чувство значимости выполняемой Вами работы?		
9	Считают ли Ваши коллеги своим долгом качественное выполнение работы?		
10	Есть ли у Вас на курсе настоящий друг?		
11	За последние полгода говорил ли кто-нибудь с Вами о Ваших профессиональных успехах и достижениях?		
12	За последний год были ли у Вас возможности для приобретения новых знаний и профессионального роста?		

Ключ к опроснику:

Подсчитайте количество ответов «Да» и сделайте выводы:

- от 1 до 5 – низкая оценка вовлеченности персонала;
- от 6 до 9 – средняя оценка вовлеченности персонала;
- больше 10 – оценка вероятно завышена, ее нельзя принимать в расчет.

Во втором задании преподаватель предлагает составить профессиограмму сотрудника полиции и обсудить в группе влияние положительных и отрицательных качеств личности.

Профессиограмма – система признаков, описывающих профессию по перечню норм и требований, психологических характеристик, необходимых для сотрудника органов внутренних дел.

1) Познавательнo-прогностическая деятельность характеризуется:

- способностями прогностической направленности в принятии решения;
- возможностью познавать новую информацию.

2) Коммуникативная деятельность характеризуется:

- успешностью во взаимодействии с гражданами и коллегами.
- профессиональным опытом общения.

3) Организационно-управленческая деятельность характеризуется:

- принятием ответственных решений и достижением намеченных целей;
- проявлением способностей ориентирования в деятельности;
- проявлением способностей разбираться в качествах людей;
- применением умений в возникшей экстремальной ситуации организовать деятельность и помочь людям;
- организованностью, энергичностью, настойчивостью;
- ответственностью, креативностью, находчивостью;

4) Воспитательная деятельность.

Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности:

- формальное отношение к работе;
- запутанное изложение мыслей или отсутствие умения их формулировать;
- слабо развитая долговременная память;
- неспособность к восприятию новой информации;
- отсутствие выдержки.

В результате выполнения данного упражнения курсанты описали свои положительные и отрицательные качества, свой психологический портрет, то есть, смогли сформировать систему признаков, которая, по их мнению, описывает профессию по перечню норм и требований, предъявляемых данной профессии, в

том числе, психологические характеристики, соответствующие сотруднику полиции. В процессе выполнения данного задания курсантам пришлось ориентироваться на продукцию субъективной деятельности. Выбор характеристик, необходимых сотруднику полиции, осуществлялся на основе уже сформированных личных критериев и оценок деятельности полиции.

2. Признание собственного «Я», степень сформированности собственной позиции.

Цель: определение степени сформированности собственного мнения и умения его отстаивания.

Инструкция: курсантам предлагается ознакомиться со следующими ситуациями: 1. Конфликт мусульман с Отрядом мобильным особого назначения (ОМОН). ОМОН задержал мусульманина за наезд на пешехода. Земляки задержанного «завели» толпу, и у ОМОН не получилось вызвать подкрепление, ОМОН отпустил задержанного. Полиция тут же ввела план «Перехват», и в результате главные нарушители были остановлены в центре города, задержаны и доставлены в районный отдел полиции. Кроме того, на следующий день несколько десятков человек, непосредственно отбивавшие задержанного, были арестованы по уголовным статьям; 2. Задержание участников драки у торгового центра, в которой был тяжело ранен футбольный болельщик. Сотрудники полиции при силовой поддержке ОМОН приехали к общежитию учебного заведения для задержания предполагаемых участников драки, но встретили сопротивление: некоторые из сотрудников получили травмы. Дело решилось просто: ОМОН сумел оттеснить нападающих, а потом получил команду на применение оружия. Услышав это, «защитники» поутихли, а предполагаемых зачинщиков драки доставили в отделение полиции.

Преподаватель просит высказаться каждого курсанта и ответить на ряд вопросов: почему на акциях протеста, когда полиция забирает кого-то в автозак (автомобиль для перевозки подозреваемых и обвиняемых), толпа его не отбивает у полиции? В чем основные причины? Дополнительно преподаватель просит

изучить случаи, когда задержанных отбивали у полицейских, и ответить на вопрос о правомерности этих действий.

В ходе проведения этого упражнения хорошо прослеживается, как курсанты умеют формулировать, а главное, доказывать и отстаивать свою точку зрения. В данной ситуации не было единственно правильного решения, а право высказаться и обозначить свое мнение получил каждый обучающийся.

### 3. Самобытность личности.

Цель: определение самобытности личности.

Инструкция: преподаватель предлагает обучающимся презентовать себя, то есть, рассказать о себе, о культуре и традициях своего народа, о местах, где любят бывать, представить себя так, чтобы узнали о его талантах, а главное открыть себя для окружающих с той стороны, с которой они хотели бы.

Данное упражнение демонстрирует, что не у всех получилось соответствующим образом себя презентовать, поскольку для них это было сложно в силу внутренних причин, таких, как неуверенность в себе, отсутствие навыков и способностей выступать на публике и т. д. Тем не менее, от обучающихся не требовалось выполнять упражнение в полном объеме, а лишь продемонстрировать насколько они готовы к этому и насколько сформирована экзистенциальная составляющая их личности, проявляя при этом только те качества, которые они считают наиболее значимыми.

### 4. Ценностно-смысловые ориентиры.

Цель: развитие ценностно-смысловых ориентиров и сосредоточение на собственных жизненных ценностях.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам ознакомиться со следующей ситуацией: на записях скрытой видеокамеры обнаружено, что, находясь при исполнении своих служебных обязанностей, сотрудник полиции похитил у пожилой женщины 60 тысяч рублей, после чего решил скрыться и распорядиться по собственному желанию похищенной суммой. Однако, в квартире находились двое полицейских, один из которых видел, как его напарник

крадет деньги. Далее преподаватель просит описать действия сотрудника полиции, а также охарактеризовать тактику проведения досмотра вещей и разработать памятку по профилактике краж со стороны сотрудников полиции.

В результате данного упражнения было выявлено, что часть курсантов затруднилась корректно ответить на вопрос, совершая попытки дать ответ с правовым основанием; вторая часть курсантов смогли четко обозначить свое отношение к данной ситуации, описать ее и разработать соответствующую профилактическую памятку. Формирование ценностно-смысловых ориентиров предопределяет волевою психическую активность курсанта, его деятельность через систему образования мотивов его поведения, а также определяет конечные цели деятельности [51, 52].

#### 5. Осознание смысло-жизненных ценностей.

Цель: изучение процесса выработке и принятии решения во время дискуссии. Приобретение опыта по формированию жизненных ценностей, мировоззрения.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам принять участие в деловой игре «Кораблекрушение». Для этого им необходимо разделиться на подгруппы и в каждой подгруппе выбрать эксперта. Далее преподаватель просит ознакомиться со следующей ситуацией: перед вами список из 15 предметов, которые остались после кораблекрушения:

- 1) Секстант;
- 2) Зеркало для бритья;
- 3) Канистра с 25 литрами воды;
- 4) Противомоскитная сетка;
- 5) Одна коробка с армейским рационом;
- 6) Карта Тихого океана;
- 7) Надувная плавательная подушка;
- 8) Канистра с 10 литрами нефтегазовой смеси;
- 9) Маленький транзисторный радиоприемник;
- 10) Репеллент, отпугивающий акул;
- 11) Два квадратных метра непрозрачной пленки;
- 12) Один литр рома крепостью 80%;
- 13) 450 метров нейлонового каната;
- 14) Две коробки шоколада;
- 15) Рыболовная снасть.

Задача курсантов заключается в том, чтобы среди этих предметов выделить наиболее значимые, которые помогут им спастись, расставить их по степени ранжирования. На первом этапе ранжирования беседа участников запрещена.

Курсантам предлагается обсудить каждое ранжирование, постараться выработать групповое решение, которое будет, по мнению большинства, наиболее верным. Экспертам для вынесения решения необходимо выслушать мнение каждого, сравнить результаты, проанализировать списки, вынести свое умозаключение.

Проанализируем назначение каждого предмета.

Секстант не имеет определенной значимости без таблиц и хронометра.

Зеркало для бритья используется для привлечения и сигнализации воздушных и морских спасателей.

Канистра с водой применяется для утоления жажды.

Противомоскитная сетка не имеет определенной ценности, т. к. в Тихом океане нет москитов.

Коробка с армейским рационом применяется для обеспечения себя основной пищей.

Карта Тихого океана не имеет определенной значимости, поскольку отсутствуют дополнительные навигационные приборы.

Плавательная подушка применяется в качестве спасательного средства тех, кто упал за борт.

Канистра с нефтегазовой смесью используется при сигнализации, ее можно зажечь спичкой.

Радиоприемник не имеет определенной ценности, так как у него отсутствует передатчик.

Репеллент применяется для отпугивания акул.

Непрозрачная пленка применяется для защиты от непогоды и сбора дождевой воды.

Ром используется как антисептик. Его употребление приведет к обезвоживанию, что будет представлять меньшую пользу.

Нейлоновый канат применяется для сохранности снаряжения, т. е. его можно связать, чтобы она не уплыло.

Коробка шоколада используется в качестве резервного запаса пищи.

Рыболовная снасть применяется для ловли рыбы.

Посредством данного упражнения было установлено, что курсанты могут принимать решения как самостоятельно, так и в группе. Однако, задание о выборе эксперта в группе им далось сложнее, поскольку 70% хотели выступать в данной роли. В целом можно сказать, что курсанты справились с заданием благополучно. В процессе выполнения упражнения у них проявились такие способности, как умение взаимодействовать между собой, аналитические способности, умение обобщать, коллективно и оперативно принимать те или иные решения. Главным положительным моментом является тот факт, что при обсуждении ответов курсанты в выборе предметов из списка полагались не только на свой личностный выбор, но и на то, насколько данный предмет будет необходим для коллектива в создавшейся экстренной ситуации.

II. Группа кейсов, направленных на становление таких экзистенциально значимых качеств личности, как: ответственность, креативность, эмпатия, способность к саморефлексии и самотрансценденции, а также качеств, которые можно выявить эмпирическим путем.

1. Ответственность, возможность брать ответственность за себя и других людей.

Цель: выявление уровня готовности брать ответственность.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам рассмотреть ситуации, разделившись на подгруппы для разработки решения по проблемной ситуации и ответить на вопрос: «как заставить сотрудников развиваться и работать над собой?»; разработать решения для руководителя, ответив на вопросы о том, «Что делать руководителю?» посредством применения кейс-технологий.

Описание ситуации:

1) Сотрудника и так все устраивает. Если человек находится на своем месте, хорошо и стабильно работает, при этом удовлетворен работой и условиями труда, то это настоящая находка для любой компании. На одном из предприятий была бухгалтер – яркий представитель такого типа сотрудников. Она работала в компании более четырех лет и всегда сопротивлялась любым попыткам расширить ее обязанности смежными участками учета, в то же время участки, за которые она отвечала, находились в идеальном порядке. Главный бухгалтер мог полностью положиться на эту сотрудницу.

Что делать руководителю?

Предполагаемый ответ: радоваться постоянству и надежности сотрудника, которого все устраивает, и не пытаться «тащить в рай» силой.

2) Хобби важнее работы. Для некоторых людей работа – это лишь способ зарабатывать деньги, а все их мысли и свободное время занимает какое-либо увлечение. Это не страшно, пока сотрудник выполняет свою работу качественно. Можно привести в пример девушку-сотрудницу, которая профессионально занимается танцами и даже выступает со своей маленькой группой на разных площадках. Выступления не приносят достаточного дохода, поэтому девушка вынуждена работать в офисе. Она прекрасный работник, всегда приветлива и хорошо выполняет свои обязанности, но расширять их не стремится. Ее ценность для компании в том, что она не рассматривает свою работу как «проходную ступень» и не «заглядывает в другие подразделения», подыскивая себе новую должность.

Что делать руководителю?

Предполагаемый ответ: четко и системно ставить задачи перед сотрудником, увлеченным своим хобби, и проверять их выполнение. Такие работники чаще других склонны отлынивать от обязанностей, стремясь сохранить силы и время для любимого занятия.

3) Человек не на своем месте. Если у человека нет интереса к работе, то он вряд ли будет стремиться к карьерному росту в этой области. У таких людей часто нет уверенности в своих силах, они не знают, чем действительно хотели бы заниматься. Для примера приводится девушка – инженер-проектировщик сложных телекоммуникационных систем – работала хорошо, но без рвения. В разговорах с ней выяснилось, что в работе ей не хватает общения с людьми. Ее перевели на должность помощника Генерального Директора. Это позволило ей увидеть работу разных подразделений компании и выбрать для себя новую нишу. Она стала менеджером по персоналу и сейчас успешно делает карьеру в этой области.

Что делать руководителю?

Предполагаемый ответ: если вас не устраивает качество работы сотрудника, а расставаться с ним вы не хотите, попробуйте поручать ему некоторые задачи других должностей и подразделений. Например, можно включить его в проектную группу, назначить администратором различных мероприятий или корпоративных праздников. Это поможет сотруднику найти свой путь, и на новом поприще он начнет развиваться и строить карьеру.

4) В компании не созданы условия для роста. Нередко случается, что сотрудник, повысив свою квалификацию, начинает выполнять новые обязанности, но при этом условия труда остаются теми же, заработная плата не увеличивается. В такой ситуации постепенно в компании все сотрудники начинают следовать принципу «моя хата с краю». А человек, жаждущий развития, будет вынужден искать применение новым навыкам на стороне.

Что делать руководителю?

Предполагаемый ответ: в подобном случае необходимо менять не конкретного человека, а систему в целом. Расширяйте полномочия сотрудников, пересматривая при этом их зарплату. Уделяйте внимание инициативным сотрудникам. Демонстрируйте примеры достижения вершин карьеры. И тогда середнячки потянутся за лидерами.

Ответы в данном упражнении можно назвать неоднозначными. В целом большинство курсантов еще не осознают свою экзистенциальную составляющую чувства ответственности и умения управлять своей жизнью, другими словами можно сказать, что на данный момент курсанты находятся в процессе становления и формирования у них этих внутриличностных качеств и поведенческих характеристик.

## 2. Стремление к творчеству (креативности).

Цель: развитие профессионального мышления, определение уровня стремления к проявлению творчества и креативности.

Инструкция: Курсантам предлагается ознакомиться со следующей ситуацией: отсутствует доверие к сотрудникам полиции. Доля тех, кто не доверяет, составляет 55%, считается, что полиция не может защитить семьи от преступников. Преподаватель просит курсантов представить решение проблемы в пользу сотрудников полиции и проанализировать Федеральный закон № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Благодаря данному упражнению удалось выявить практически у каждого курсанта личностное стремление реализовать себя в профессии с проявлением своего творческого потенциала.

## 3. Эмпатия.

Цель: развитие способности понимать внутренне состояние другого человека.

Инструкция: курсантам предлагается изучить следующую ситуацию: группа подростков-семиклассников систематически угрожают и издеваются над своим одноклассником. Необходимо ответить на вопросы: какой тип поведения преобладает? В чем причины проявления данного поведения? Что стало первопричиной данного поведения? Провести параллели между поведением подростков и их внутрисемейными взаимоотношениями? Разобраться в вопросе: не является ли такое агрессивное поведение следствием отношения родителей,

наличием комплексов, детских обид и травм? А также продумать и составить беседу с подростками, проявляющими в отношении одноклассника антисоциальное поведение. Вспомнить и привести примеры из своей жизненной практики. Предложить целесообразное решение. Представить целесообразные формы профилактической работы.

Благодаря данному упражнению можно определить, насколько курсанты ценят жизнь другого человека, и установить, насколько личность курсанта является экзистенциально наполненной, способной к сопереживанию и свободной ориентации во внутреннем мире другого человека. В процессе проведения упражнения курсанты активно обсуждали ситуацию, предлагали ряд решений и профилактических работ для ее предупреждения.

#### 4. Способность к самотрансценденции.

Цель: актуализация способности к трансценденции.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам ознакомиться с ситуацией: на улице у женщины украли сумку с большой суммой денег. Это увидели двое мужчин-сотрудников полиции, закончивших рабочий день и идущих домой в гражданской одежде. Увидя мужчин и не догадываясь о том, что это сотрудники правоохранительных органов, женщина обратилась к ним с просьбой о помощи в задержании преступника. Далее преподаватель просит развить данную ситуацию и описать ее с позиции того, как поступить мужчинам. Прикинуться обычными людьми и откrestиться от помощи женщине, попавшей в трудную ситуацию, или же руководствоваться для себя тем принципом, что вне зависимости от времени они в первую очередь сотрудники полиции и их задача быть блюстителями правопорядка.

В результате проведения данного упражнения среди курсантов наблюдалось ярко выраженное проявление желания помочь пострадавшей. «Молодые сотрудники полиции» четко понимают свою ответственность за сделанный выбор профессии, следуют принципу трансценденции, направленному на выход за свои пределы и нахождение смысла в помощи другому.

## 5. Способность к саморефлексии.

Цель: определение уровня внутреннего осознания человеческих качеств, самопонимания.

Инструкция: преподаватель просит курсантов рассмотреть качества и поведенческие характеристики, важные для кандидата на руководящую должность в Управлении территориального органа МВД России и выбрать из них только те, которые они считают наиболее значимыми с профессиональной точки зрения:

- предприимчивость;
- понимание своей роли в развитии производства;
- способность найти причины и следствия возникшей проблемы;
- способность оценить качество сделанной работы;
- адекватность в оценке степени важности информации и риска;
- умение взять ответственность на себя;
- способность доводить дело до конца;
- готовность обращаться к людям напрямую;
- заинтересованность в успехе каждого;
- способность признавать неудачи и быстро восстанавливаться;
- активность и работоспособность;
- умение разрядить атмосферу;
- склонность к творческим решениям.

Далее курсантов просят дать оценку кандидатам в руководители, обратить внимание на количество совпадений в пунктах своих ответов и данных, заполненных кандидатами на вакантную должность. Небольшое количество совпадений говорит о том, что кандидат не считает личностные качества важным конкурентным преимуществом в своей профессии и должности и, вероятнее всего, у него низкая самооценка. Человеку с низкой самооценкой на руководящей позиции будет трудно принимать решения: применять властные полномочия, строить эффективные коммуникации. В данном случае велика вероятность

получить хорошего исполнителя, но не эффективного управленца. В завершении курсантам предлагается описать ожидания руководства и сотрудника полиции.

В данном упражнении курсанты разделились на несколько групп, одна из которых выбрала такие качества и поведенческие характеристики, как предприимчивость, готовность обращаться к людям напрямую, умение брать ответственность на себя. Другая группа рассматривала профессиональный портрет сотрудника полиции с присутствием следующих качеств: активность и работоспособность, способность найти причины и следствия возникшей проблемы, способность оценить качество сделанной работы. Кроме того, были и те курсанты, которые полагали, что все предложенные качества значимы и должны присутствовать у руководителя. Данным кейсом преподаватель подтолкнул курсантов к саморефлексии, поставил перед необходимостью осмысления своих внутренних убеждений, ценностей, принципов. Именно посредством ориентации на свою внутреннюю личностную составляющую курсанты смогли выделить необходимые для руководителя качества и поведенческие характеристики.

#### 6. Самоактуализация личности курсанта.

Цель: оценка экзистенциальной наполненности личности, осознание собственных целей и способов их достижения.

Инструкция: преподаватель просит курсантов ознакомиться с ситуацией, связанной с действиями сотрудника полиции, и ответить на следующие вопросы: Как бы вы действовали в этой обстановке? Как бы вы поступили на месте полицейских?

Описание ситуации: Патрульные полицейские, осуществляя обход улиц, обнаружили, что определенная группа людей пытается выбить входную дверь в доме. При виде полицейских неизвестные разбежались. Старший наряда стал их преследовать. И осуществил один выстрел после команды: «Стой! Стрелять буду!». Неизвестные, проигнорировав требования, напали на одного из

сотрудников полиции, избили его. Полицейский осуществил прицельный выстрел на расстоянии 8 м. от убегающего, но не попал в него.

В данном упражнении часть курсантов ответила на вопросы в контексте своего внутреннего ощущения и понимания ситуации. Другие курсанты не смогли дать однозначные ответы, поскольку не смогли выразить свои внутренние ощущения и мысли, в свою очередь, пытаясь основываться на нормативно-правовых актах, сопровождая свои ответы статьями, пунктами, частями.

Однако от курсантов не требовалось давать ответы, подразумевающие нормативно-правовую составляющую, напротив, их ответы должны были быть направлены на внутриличностное восприятие и их собственное мнение с учетом гуманности и общечеловеческих качеств.

#### 7. Спонтанность.

Цель: определение чувства спонтанности.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам ознакомиться со следующей ситуацией: человек выходит рано утром из дома и не находит свою припаркованную рядом машину. Он сообщает об угоне в полицию. Несколько дней спустя он неожиданно находит свою машину прямо возле дома. Когда он садится внутрь, он находит записку. Это записка-извинение, в которой говорится о том, что «воришка» остро нуждался в быстром перемещении из пункта «А» в пункт «Б», и поэтому он «одолжил» первую попавшуюся машину с ключами внутри. Также угонщик написал, что заметил наклейку местной спортивной команды на стекле автомобиля и в качестве извинений оставил четыре билета на предстоящую игру этой команды в перчаточном ящике. В итоге хозяин с семьей пошли на игру, но, когда они вернулись домой, обнаружили, что дом был разграблен и все ценности исчезли. Далее курсантам предлагается проанализировать ситуацию и описать действия пострадавшего после заявления об угоне. Спрогнозировать возможный исход.

Большинство курсантов были готовы оперативно действовать в подобной ситуации согласно правилам и инструкциям сотрудника полиции. Однако

некоторые при ознакомлении с подобной ситуацией были растеряны и не смогли дать однозначного ответа.

#### 8. Контактность.

Цель: становление качества контактности и определение готовности сотрудников полиции взаимодействовать в своей работе с окружающими.

Инструкция: преподаватель предлагает курсантам ознакомиться со следующими ситуациями: 1. ограбили банкомат на 150 200 рублей. На следующий день человек, который ограбил банкомат, внес 150 200 рублей на свой личный счет в банке, который он ограбил накануне вечером; 2. Грабитель вошел в банк, чтобы оценить обстановку, после этого вышел, подошел к своему велосипеду на стоянке, надел маску, вернулся в банк и ограбил его. Полиция смотрит записи с камер и видит, что грабитель банка был одет в такую же одежду, что и парень, который вышел из банка за минуту до ограбления. Далее происходит комплекс оперативно-розыскных мероприятий с привлечением очевидцев, сотрудников, отвечающих за техническое оснащение, персонала банка. Курсантам предлагается провести анализ действий преступников, описать их предполагаемый портрет личности.

Выполнить данное упражнение не составило труда ни одному курсанту. Абсолютно каждый с легкостью провел соответствующий анализ действий преступника и описал предполагаемый портрет его личности.

Стоит отметить, что при реализации педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов посредством применения кейс-технологии как метода интерактивного обучения преподаватель выступает в роли дирижера, который управляет процессом решения предоставленных задач. Проанализировав этапы реализации педагогом-фасилитатором на учебных занятиях кейс-технологии, мы считаем, что процесс становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов будет наиболее эффективным, если в процессе реализации кейса будет также поэтапно применять весь спектр педагогических условий, представленных в исследовании. На подготовительном

этапе, когда происходит ознакомление с заданием кейса, преподаватель в полной мере начинает реализовывать условие по созданию ситуации «кризиса незнания» для пробуждения экзистенциально значимых качеств личности, после этого, начиная с этапа реализации кейса, и на всех последующих этапах происходит активное внедрение условия осуществления взаимодействия между участниками учебного процесса, основанного на интерактивном методическом подходе. Далее одну из ключевых ролей играет условие применения педагогом практик самоактуализации личности и завершающим будет педагогическое условие создания педагогом ситуации психодрамы. Однако, как говорилось выше, педагог может варьировать эти условия, комбинируя их или используя в одиночном порядке, руководствуясь целями кейсов.

Знакомя обучающегося с заданием кейса, преподаватель применяет педагогическое условие «кризиса незнания» для пробуждения экзистенциально значимых качеств личности. Курсант, приходя на учебное занятие, не знает условия выполнения и содержание кейса. Сталкиваясь с ситуацией, представленной в задании, он понимает, что выполняя задание в маленькой учебной группе, не получится остаться в тени в процессе учебного взаимодействия, ему придется анализировать задание, предлагать решения, отстаивать собственную точку зрения и, возможно, представлять групповой ответ на общее обсуждение. Ситуация усложняется, когда задание описывает реальную ситуацию из профессиональной деятельности сотрудника полиции. Опираясь только теоретическими знаниями, не имея опыта практического решения данных ситуаций, курсант понимает, что без глубокого погружения в себя, анализа и быстрой мобилизации уже имеющихся знаний, ему не справиться с решением представленного задания в ограниченный лимит времени, особенно при условии введения новых вводных задач со стороны преподавателя.

Наибольший эффект от реализации данного педагогического условия и для обучающегося, и для педагога состоит в том, что курсант осознает недостаточность сформированности теоретических знаний, практических умений

и низкий уровень первичной компетентности для ведения учебной деятельности. Столкнувшись с «кризисом незнания» посредством внутренней саморефлексии, обучающийся может осознать его как отправную точку на пути дальнейшего формирования и совершенствования профессиональной компетентности. С этого момента начнется становление экзистенциального качества способности к саморефлексии.

После ознакомления с заданием кейса, на этапах его реализации, диагностики предложенных ситуаций, выбора альтернативных решений, обсуждения выводов педагог может активно реализовывать между участниками учебного процесса взаимодействие, основанное на интерактивном методическом подходе. В данном случае решается основная задача интерактивного обучения, когда происходит взаимодействие не только между педагогом и обучающимися, но и внутри учебной группы среди обучающихся. При этом диалог строится на условиях равноправия и взаимоуважения, а участники этого процесса рассматриваются как субъекты педагогического взаимодействия. Происходит групповое взаимодействие, в процессе которого каждый имеет право высказывать свою точку зрения, предлагать решения проблемных ситуаций. На основании мнения каждого происходит выработка коллективного ответа на поставленные задачи, результатом чего является более весомое и подкрепленное решение кейса. Вследствие создания данного педагогического условия происходит активное становление таких экзистенциально значимых качеств личности, как креативность, способность к самотрансценденции.

На данных этапах следующим педагогическим условием становления экзистенциально значимых качеств личности является применение практик самоактуализации личности. Главным итогом реализации данного условия станет преобразование личности обучающегося посредством открытия и реализации экзистенциальных качеств. Как говорилось в теоретической части исследования, экзистенциальные качества в потенциальном состоянии уже присутствуют у обучающихся, при этом одни находят их в себе, принимают, а в дальнейшем

актуализируют, а другие наоборот их игнорируют, осуществляя бегство от них. Интерактивное же обучение, в данном случае кейс-технология, заставляет курсантов начать выстраивать внутренний диалог с самим собой, дает возможность «покопаться в себе» и принять ту позицию, что без выхода экзистенциальных качеств наружу, их актуализации гармоничное, всестороннее развитие невозможно. Главная задача педагога здесь заключается в том, чтобы показать необходимость этого поиска. Задания кейсов принуждают субъектов педагогического взаимодействия думать, анализировать, сопоставлять информацию, налаживать групповую работу, а для этого необходима самоактуализация личности, предполагающая наиболее полное развитие своих внутренних личностных качеств и возможностей. Данное педагогическое условие в полной мере воздействует на становление такого экзистенциально значимого качества личности как ответственность.

На заключительном этапе, касающемся обсуждения выводов, для еще большего влияния на становление экзистенциально значимых качеств личности педагогу целесообразно к уже реализуемым педагогическим условиям подключить еще одно – создание ситуации психодрамы. На данном этапе педагог для наиболее интересного завершения реализации кейса может использовать новые вводные задачи, например, предложив посмотреть на ситуацию с точки зрения стороннего наблюдателя, выступить по данному вопросу в роли эксперта или потенциального участника действия, разыграв при этом кейс заново. Проигрывая разнообразные ситуации, которые отражают фрагменты из реальной жизни участников кейса, либо его внутренний мир, преподаватель ставит целью научить постигать внутренний мир каждого участника психодрамы. Войти в этот мир, понять его организацию и свободно в нем ориентироваться - вот тот итог, который хочет видеть педагог, и он не достижимым без экзистенциального качества эмпатии. Понимание эмоций других, анализ действий участника психодрамы, их сопоставление с эмоциональным состоянием с опорой на мимику,

жесты, интонацию, выражение лица - все это является составляющей когнитивной эмпатии.

Отметим, что реализация педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов факультета правоохранительной деятельности ВСИ МВД России в процессе интерактивного обучения проводилась на учебных дисциплинах профессионального блока. Мы убеждены, что при использовании в учебной деятельности интерактивного обучения, направленного на самоактуализацию личности курсантов, становление их жизненных ориентаций, духовно-нравственное воспитание в рамках основной образовательной программы будет эффективнее, нежели при проведении факультативных занятий. Это обусловлено тем, что в рамках основных учебных дисциплин курсанты воспринимают материал как более важный для дальнейшей профессиональной деятельности, а применение интерактивных форм обучения позволит установить взаимодействие как между педагогом-фасилитатором и отдельным курсантом, так и курсантам между собой.

После прохождения учебных дисциплин с оптимизацией специфики их содержания курсанты прошли повторное тестирование по представленным педагогическим методикам, результаты которого представлены в следующем параграфе исследования.

### **2.3. Анализ результатов экспериментальной работы**

Для проверки эффективности применения педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов факультета правоохранительной деятельности Восточно-Сибирского институт МВД России посредством интерактивного обучения в процессе освоения психолого-педагогических учебных дисциплин профессионального блока на контрольном этапе исследования были поставлены следующие задачи:

- провести повторное исследование уровня осмысленности жизни, экзистенциальной наполненности и самоактуализации курсантов ЭГ и КГ Восточно-Сибирского института МВД России после проведения цикла практических занятий на втором курсе обучения;

- осуществить сравнительный анализ полученных по психодиагностическим методикам данных;

- выявить достоверные различия между ЭГ и КГ (U-критерий Манна Уитни) после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;

- выявить достоверность сдвига в уровнях осмысленности жизни, экзистенциальной наполненности и самоактуализации в ЭГ после применения педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности посредством интерактивного обучения (Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок).

В целом, итоговая диагностика сформированности экзистенциально значимых качеств личности курсантов ЭГ и КГ показала значительное превосходство показателей у курсантов, входящих в ЭГ. Так, в ЭГ средние показатели общей экзистенциальной наполненности личности (G) выросли на +1,2, показатели по шкале «Самодистанцирование» (SD) – на +0,9, показатели по шкале «Самотрансценденция» (ST) +0,6, показатели по шкале «Персонализация» (P) +0,7, показатели по шкале «Свобода» (F) – на +0,8, показатели по шкале «Экзистенция» (E) – на +0,7, «Ответственность» (V) – на +0,6.

Результаты итоговой диагностики по методике «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер) представлены в таблице 2.4.

В КГ курсантов изменения по всем шкалам опросника экзистенциальной наполненности незначительные: средние показатели общей экзистенциальной наполненности личности (G) выросли на +0,1, показатели по шкале «Самодистанцирование» (SD) – на +0,2, показатели по шкале «Самотрансценденция» (ST) – на +0,2, показатели по шкале «Персонализация» (P)

на +0,1, показатели по шкале «Свобода» (F) – на +0,1, показатели «Экзистенция» (E) – на +0,1, «Ответственность» (V) остались прежними.

Таблица 2.4.

Результаты итоговой диагностики курсантов ЭГ и КГ  
по методике «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер) (в стенах)

Субшкала	ЭГ до эксперимента	КГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ после эксперимента
G	6,6	6,2	7,2	6,3
SD	5,4	5,1	6,3	5,3
ST	7	7	7,6	7,2
P	5,9	5,7	6,6	5,9
F	6,8	6,4	7,6	6,5
V	6,9	6,4	7,5	6,4
E	6,9	6,4	7,6	6,5

Таким образом, показатели экзистенциальной наполненности личности курсантов ЭГ на контрольном этапе эксперимента значительно изменились по сравнению с курсантами КГ (рисунок 2.5).

Сравнение средних показателей субшкал опросника «Шкала экзистенции» в стенах у курсантов ЭГ и КГ показало неоспоримое преимущество курсантов факультета правоохранительной деятельности по всем субшкалам опросника. Это означает, что педагогическая работа показала свою эффективность при проведении итогового тестирования.

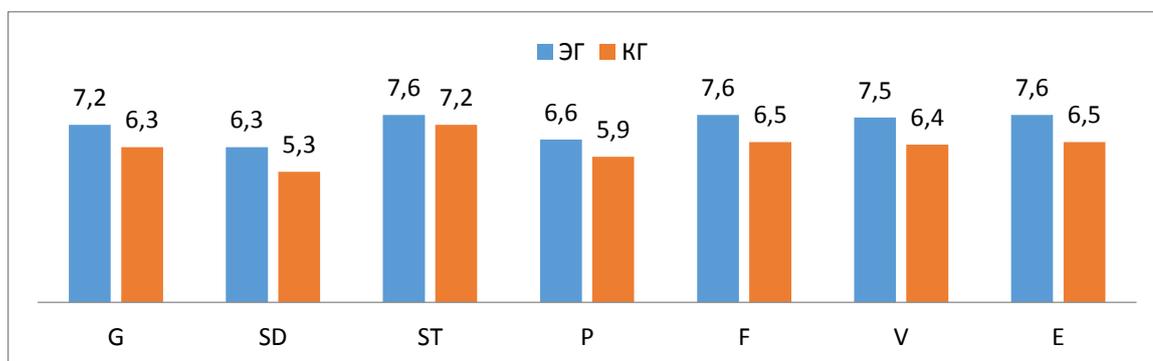


Рисунок 2.5. Сравнение средних показателей субшкал опросника «Шкала экзистенции» в стенах, контрольный этап

Для проверки достоверности различий в показателях групп на контрольном этапе нами был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни для несвязных выборок. Расчеты производились в статистическом пакете SPSS 22 (приложение 7). Все полученные различия достоверны на уровне  $p \leq 0,01$ , это означает, что показатели всех шкал опросника «Шкала экзистенции» в ЭГ достоверно выше, чем в КГ. Выборки курсантов на контрольном этапе являются репрезентативными. Результаты представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Сравнительные данные показателей ЭГ и КГ по опроснику  
«Шкала экзистенции» на контрольном этапе исследования

Субшкала	Средние показатели ЭГ	Средние показатели КГ	Uэмп	p
G	247,7	215,8	1059,5	0,00
SD	41,3	35	1438	0,00
ST	77,1	74,2	1465,5	0,00
P	118,4	109,3	1822,5	0,00
F	59,4	49,63	1583	0,00
V	69,7	56,9	1303,5	0,00
E	129,2	106,5	1161,5	0,00

Для статистической проверки достоверности показателей ЭГ был использован T-критерий Вилкоксона для связанных выборок с учетом нулевого сдвига. Расчеты производились в статистическом пакете SPSS 22.

Результаты представлены в таблице 2.6. Значения по всем показателям опросника «Шкала экзистенции» достоверно различаются, экзистенциальная наполненность курсантов ЭГ на контрольном этапе эксперимента выросла статистически значимо. Можно утверждать, что применение форм интерактивных методов обучения для становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в рамках основной программы обучения курсантов является эффективной для развития экзистенциальной наполненности личности.

Сравнительные данные показателей ЭГ по опроснику «Шкала экзистенции»  
на констатирующем и контрольном этапе исследования

Субшкала	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	p
G	216,4	247,7	0,00
SD	32,9	41,3	0,00
ST	73,7	77,1	0,00
P	106,6	118,4	0,00
F	50,9	59,4	0,00
V	58,9	69,7	0,00
E	109,8	129,2	0,00

У курсантов ЭГ в результате проведенной работы повысился уровень способности к восприятию и ясности в кризисных ситуациях, переноса внимания вовне; увеличилась дистанция в отношении себя в ситуации объективной оценки; возросла мировоззренческая составляющая, повысилась внутренняя способность чувствовать ценностные основания и ориентироваться на них; наблюдается возрастание ясности и прочности в разработке суждений и поиске решений; вырос уровень ответственности за себя и перед собой; увеличился показатель когнитивной и эмоциональной доступности человека для себя и для мира, умения человека обходиться с самим собой; вырос показатель способности ориентироваться в мире, приходить к решениям и ответственно воплощать их в жизнь, повысился уровень способности конструктивно обходиться с внешним миром, решительно и ответственно справляться с его вызовами.

Результаты итоговой диагностики стремления курсантов к самоактуализации с использованием методики «САМОАЛ» представлены в таблице 2.7. Первая шкала «Ориентация во времени», указывает на то, насколько человек способен жить «здесь и сейчас», получать удовлетворенность от процесса жизни. У курсантов ЭГ средний показатель по шкале вырос на +2,14, у курсантов КГ – на +0,38 баллов. Вторая шкала «Ценности» отражает, насколько человек разделяет основные ценности самоактуализирующейся личности, такие, как

свобода, творчество, красота, достижения и т. д. У курсантов ЭГ средний показатель увеличился на +2,9 балла, у курсантов КГ вырос на +1 балл. Третья шкала «Потребность в познании» показывает, насколько у курсантов присутствует потребность в получении знаний, которые не связаны только с учебной или профессиональной деятельностью. У курсантов ЭГ этот показатель вырос на +3,9 балла, у курсантов КГ на +1 балл. Четвертая шкала «Взгляд на природу человека» отражает, насколько курсант верит в возможности и способности человека как социального субъекта. У курсантов ЭГ показатель вырос на +2 балла, у курсантов КГ +1,5 балла. Пятая шкала «Креативность» измеряет то, насколько курсанты стремятся к творческой самореализации, например, в хобби. У курсантов ЭГ показатель вырос на +3,3 балла, у курсантов КГ – на +1,3 балла. Шестая шкала «Автономность» указывает на то, насколько курсант в оценке себя опирается на мнение других людей, социальные нормы и стереотипы, насколько он внутренне свободен от них. У курсантов ЭГ этот показатель изменился на +3,1 балла, у курсантов КГ – на +0,9 баллов.

Таблица 2.7.

Результаты итоговой диагностики курсантов ЭГ и КГ  
по опроснику «САМОАЛ» (А.В. Лазукин, Н.Ф. Калина)

Шкала	ЭГ до эксперимента	КГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ после эксперимента
Ориентация во времени	10,9	10,7	13,04	11,08
Ценности	9,4	8,9	12,3	9,4
Потребность в познании	7,2	7,1	11,1	8,1
Взгляд на природу человека	8,3	7,9	10,3	9,4
Креативность	8,3	8,0	11,6	9,2
Автономность	8,5	8,2	11,6	9,1
Спонтанность	6,8	7,1	10,5	7,9
Самопонимание	8,8	9,0	11,7	9,4
Шкала	ЭГ до эксперимента	КГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ после эксперимента
Аутосимпатия	8,7	8,8	11,6	9,3

Контактность	8,8	8,1	11,5	8,8
Гибкость в общении	8,4	8,5	12,4	8,9

Седьмая шкала «Спонтанность» показывает способность курсантов к спонтанному поведению, то есть, естественному поведению самоактуализирующейся личности, не фрустрированной социальными рамками. У курсантов ЭГ этот показатель вырос на +3,7 балла, у курсантов КГ на +0,8 балла. Восьмая шкала «Самопонимание» отражает степень понимания своих истинных потребностей, мотивов, интересов, способность к саморефлексии. У курсантов ЭГ показатель самопонимания вырос на +2,9 балла, у курсантов КГ – на +0,4 балла. Девятая шкала «Аутосимпатия» отражает степень приятия себя курсантами, уровень положительной самооценки. У курсантов ЭК уровень аутосимпатии вырос на +2,9 балла, у курсантов КГ на +0,5 баллов. Десятая шкала «Контактность» показывает уровень потребности в контактах с окружающими людьми, уровень общительности курсантов, отражает способность к эмпатии. У курсантов ЭГ уровень контактности вырос на +2,7 балла, у курсантов КГ на +0,7 балла. Последняя шкала «Гибкость в общении» отражает способность курсантов к адекватному общению с окружающими, способствующему самораскрытию личности. У курсантов ЭГ этот показатель вырос на +4 балла, у курсантов КГ на +0,4 балла. Наглядно результаты отражены на рисунке 2.6.

Таким образом, можно утверждать, что показатели самоактуализации на контрольном этапе выросли у курсантов обеих групп, но в ЭГ эти изменения значительно по сравнению с КГ. Наибольшие изменения в ЭГ коснулись ориентации во времени, ценностей, потребности в познании, автономности, самопонимании, аутосимпатии, контактности, гибкости в общении.

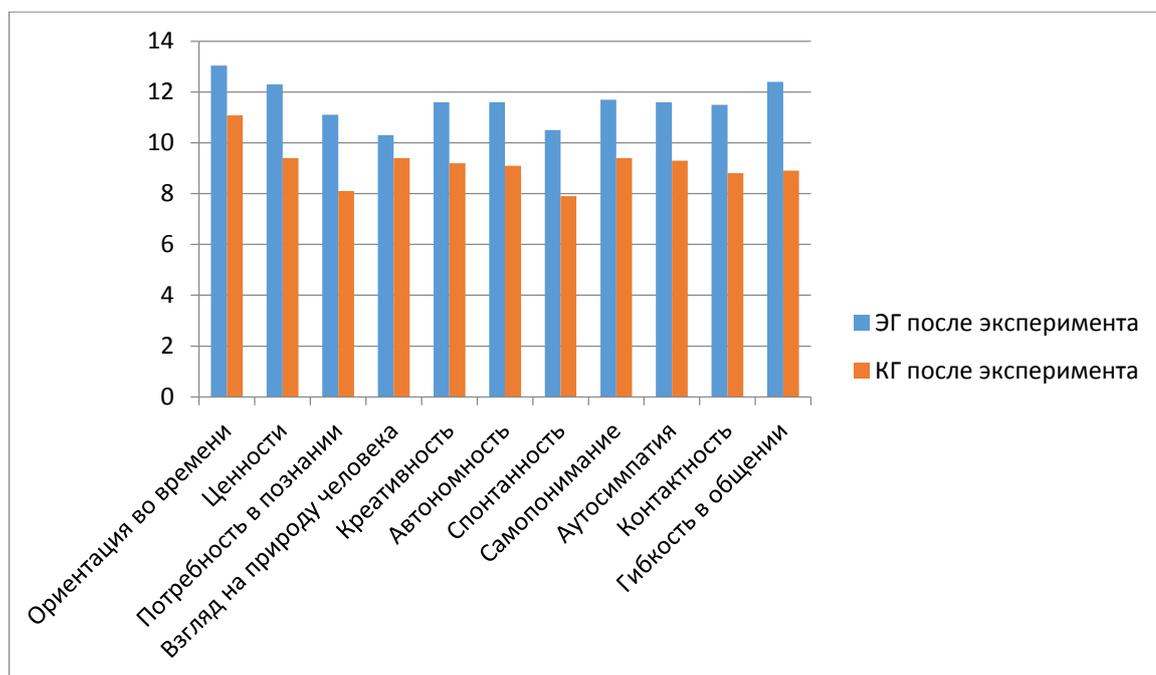


Рисунок 2.6. Сравнительные показатели самоактуализации ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

Для проверки достоверности различий в показателях групп на контрольном этапе был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни для несвязных выборок. Расчеты производились в статистическом пакете SPSS 22 (приложение 8). Результаты представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Сравнительные данные показателей самоактуализации ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования по критерию Манна-Уитни

Шкала	ЭГ	КГ	Uэмп	p
Ориентация во времени	13,04	11,08	2742	0,00
Шкала	ЭГ	КГ	Uэмп	p
Ценности	12,3	9,4	1962	0,00
Потребность в познании	11,1	8,1	2420	0,00
Взгляд на природу человека	10,3	9,4	3165,5	0,00
Креативность	11,6	9,2	2374	0,00
Автономность	11,6	9,1	2361	0,00
Спонтанность	10,5	7,9	2286	0,00
Самопонимание	11,7	9,4	3052,5	0,00
Шкала	ЭГ	КГ	Uэмп	p

Аутосимпатия	11,6	9,3	2439,5	0,00
Контактность	11,5	8,8	2262	0,00
Гибкость в общении	12,4	8,9	1784,5	0,00

Как видно из таблицы 2.8, все полученные различия достоверны на уровне  $p \leq 0,01$  по критерию Манна-Уитни, это означает, что показатели всех шкал опросника САМОАЛ в ЭГ достоверно выше, чем в КГ.

Для проверки статистической достоверности показателей внутри ЭГ был использован Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок с учетом нулевого сдвига. Расчеты производились в статистическом пакете SPSS 22. Результаты представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

Сравнительные данные показателей по опроснику САМОАЛ  
на констатирующем и контрольном этапе исследования, ЭГ

Шкала	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	p
Ориентация во времени	10,9	13,04	0,00
Ценности	9,4	12,3	0,00
Потребность в познании	7,2	11,1	0,00
Взгляд на природу человека	8,3	10,3	0,00
Креативность	8,3	11,6	0,00
Автономность	8,5	11,6	0,00
Спонтанность	6,8	10,5	0,00
Самопонимание	8,8	11,7	0,00
Аутосимпатия	8,7	11,6	0,00
Контактность	8,8	11,5	0,00
Гибкость в общении	8,4	12,4	0,00

Как видно из таблицы 2.9, значения по всем шкалам опросника САМОАЛ достоверно различаются, у курсантов ЭГ после проведения формирующего этапа исследования по становлению экзистенциально значимых качеств личности повысились показатели способности жить в настоящем и получать от него удовольствие; выросло стремление разделять ценности самоактуализирующейся

личности; выросла вера в человеческие способности; увеличилась потребность в получении знаний о мире, не ограниченная профессиональными рамками; выросло стремление к творческой самореализации в различных сферах жизни; выросла способность оценивать себя вне зависимости от мнения других; увеличился уровень способности понимать свои актуальные потребности и желания; повысился уровень положительного отношения к себе, принятие себя; вырос уровень потребности в общении; увеличилась способность к адекватному общению и самораскрытию.

Результаты итоговой диагностики сформированности смысложизненных ориентаций курсантов с использованием методики СЖО А.Н. Леонтьева представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10.

Результаты итоговой диагностики курсантов ЭГ и КГ  
по методике СЖО А.Н. Леонтьева

Субшкала	ЭГ до эксперимента	КГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	КГ после эксперимента
Общий показатель	106,2	100,5	119,2	101,6
Цели в жизни	32,7	31,6	36,2	32,3
Процесс жизни	30,9	29,3	33,02	29,01
Результативность жизни	27,2	25,4	31,08	26,01
Локус контроля – Я	21,5	21,1	26,94	21,01
Локус контроля – жизнь	31,4	31,4	37,96	29,12

Как видно из таблицы 2.10, в ЭГ на контрольном этапе вырос показатель общей осмысленности жизни +13 баллов, показатель осмысленности жизненных целей +3,5 балла, показатель осмысленности процесса жизни +2,12 балла, показатель восприятия результативности жизни +3,88, показатель локуса контроля – Я +5,44, показатель локуса контроля – жизнь +6,56 баллов. В КГ показатели изменились незначительно: показатель общей осмысленности жизни +1,1 балла, показатель осмысленности жизненных целей +1,2 балла, показатель осмысленности процесса жизни -0,2 балла, показатель восприятия

результативности жизни +0,61 балла, показатель локуса контроля – Я -0,09 балл, показатель локуса контроля – жизнь -2,28 балла.

Таким образом, в КГ некоторые параметры смысложизненных ориентаций – показатель осмысленности процесса жизни, показатель локуса контроля-Я и локуса контроля-жизнь не только не выросли, но и незначительно снизились, что может свидетельствовать о тенденции к утрате эмоциональной наполненности, снижению удовлетворенности жизнью, а также снижению уровня ответственности за себя в процессе обучения у курсантов без проведения целенаправленной работы по становлению экзистенциально значимых качеств личности.

Процентное соотношение уровней смысложизненных ориентаций в ЭГ и КГ отображено на рисунке 2.7.

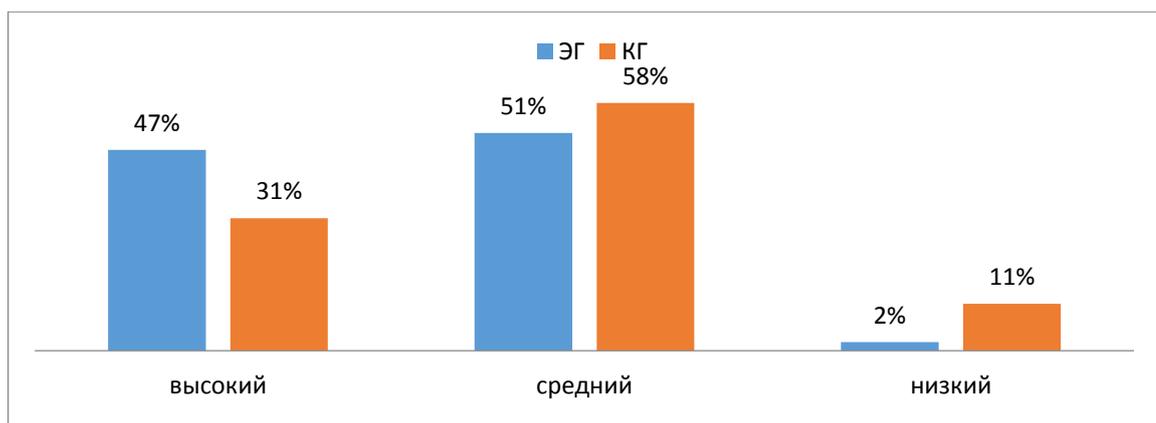


Рисунок 2.7. Процентное соотношение уровней смысложизненных ориентаций в КГ и ЭГ на контрольном этапе исследования

В ЭГ на контрольном этапе исследования у большинства курсантов – 51% – обнаружен средний уровень сформированности смысложизненных ориентаций, у 47% – высокий уровень сформированности. Курсантов с низким уровнем сформированности смысложизненных ориентаций практически не наблюдается – их только 2%. В КГ процент курсантов с низким уровнем сформированности смысложизненных ориентаций значительно выше – 11%. У большинства курсантов КГ также средний уровень сформированности смысложизненных

ориентаций – 58%. Курсанты с высоким уровнем сформированности смысложизненных ориентаций в КГ составляют почти треть – 31%.

Средние показатели по шкалам опросника СЖО на контрольном этапе в ЭГ и КГ представлены на рисунке 2.8.

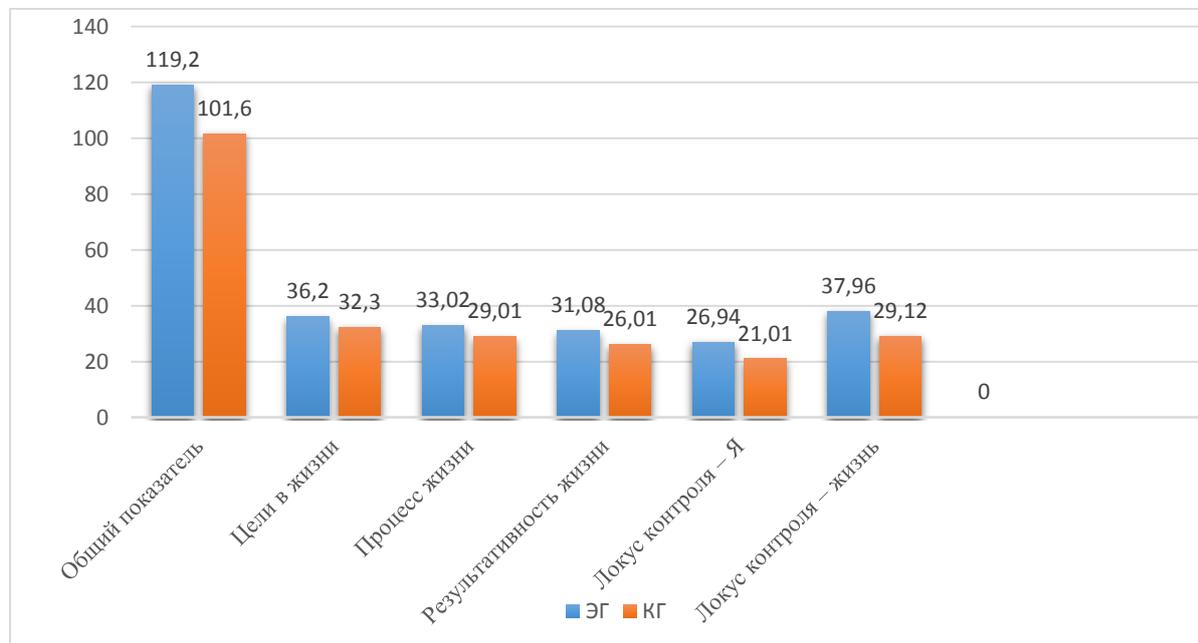


Рисунок 2.8. Средние показатели по шкалам опросника СЖО на контрольном этапе в ЭГ и КГ

Как видно из рисунка 2.8, в ЭГ у курсантов на контрольном этапе выше показатели всех компонентов смысложизненных ориентации по сравнению с курсантами КГ. Так, например, общий показатель осмысленности в ЭГ группе больше, чем в КГ на +17,6 баллов; по шкале «Цели жизни» результаты ЭГ больше на +3,9 баллов; по шкале «Процесс жизни» – на +4,01 балла; «Результативность жизни» – на +5,07 баллов; «Локус контроля – Я» – на +5,93 балла; «Локус контроля – жизнь» – на +8,84 балла.

Для проверки достоверности различий в показателях групп на контрольном этапе нами был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни для несвязных выборок. Расчеты производились в статистическом пакете SPSS 22 (приложение 9). Все полученные различия достоверны на уровне  $p \leq 0,01$ , это означает, что показатели всех шкал опросника СЖО в ЭГ достоверно выше, чем в КГ. Результаты представлены в таблице 2.11.

Таблица 2.11.

Сравнительные данные показателей по методике СЖО А.Н. Леонтьева  
на контрольном этапе исследования

Субшкала	ЭГ	КГ	Uэмп	p
Общий показатель	119,2	101,6	2564	0,00
Цели в жизни	36,2	32,3	3430	0,00
Процесс жизни	33,02	29,01	3558	0,00
Результативность жизни	31,08	26,01	2827,5	0,00
Локус контроля – Я	26,94	21,01	2388,5	0,00
Локус контроля – жизнь	37,96	29,12	1578,5	0,00

Для проверки статистической достоверности показателей внутри ЭГ был использован Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок с учетом нулевого сдвига. Расчеты производись в статистическом пакете SPSS 22. Результаты представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12.

Сравнительные данные показателей СЖО на констатирующем  
и контрольном этапе исследования, ЭГ

Субшкала	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента	p
Общий показатель	106,2	119,2	0,00
Цели в жизни	32,7	36,2	0,00
Процесс жизни	30,9	33,02	0,00
Результативность жизни	27,2	31,08	0,00
Локус контроля – Я	21,5	26,94	0,00
Локус контроля – жизнь	31,4	37,96	0,00

Как видно из таблицы 2.12, значения по всем шкалам опросника СЖО достоверно различаются: у курсантов ЭГ после проведения формирующего этапа работы по становлению экзистенциально значимых качеств личности выросли показатели осмысленности жизни, они стали лучше осознавать свои жизненные

цели, повысился уровень эмоциональной насыщенности жизни в настоящем времени; курсанты ЭГ стали выше оценивать уже прожитое и совершенное, у курсантов выросло стремление контролировать события своей жизни, они стали воспринимать себя как субъекты, способные сами добиваться удачи вне зависимости от жизненных обстоятельств.

Подводя итоги исследования, следует отметить, что по всем представленным методикам видна значительная динамика роста показателей курсантов факультета правоохранительной деятельности, вошедших в ЭГ, по сравнению с курсантами факультета подготовки следователей и судебных экспертов из КГ. Разработанные педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе интерактивного обучения подтвердили свою эффективность, что доказывается проверкой по критерию Манна-Уитни и Т-критерию Вилкоксона.

## Выводы по второй главе

1. Анализ учебно-методической литературы и педагогической практики образовательных организаций МВД России выявил отсутствие должного внимания и интереса к вопросу становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов. Данный факт определил направление проведения исследовательской работы по изучению педагогических условий, способствующих становлению вышеуказанных качеств личности. В исследовании приняли участие 177 курсантов Восточно-Сибирского института МВД России, обучающихся на первом курсе, а также успешно перешедших на второй курс в процессе проводимого эксперимента. Экспериментальную группу составили 84 курсанта факультета правоохранительной деятельности, обучающихся по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Контрольная группа состояла из 93 курсантов факультета подготовки следователей и судебных экспертов, обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности».

2. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы выявили недостаточную сформированность экзистенциальной наполненности курсантов. В связи с этим были разработаны специальные педагогические условия, способствующие становлению экзистенциально значимых качеств личности, которые определяются спецификой содержания процесса обучения в рамках учебной программы по профильным дисциплинам: «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации»; «Педагогические основы воспитательной работы сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации»; «Практикум по психологии общения»; «Юридическая психология»; «Социально-психологический тренинг профессионального общения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации».

3. Результаты первичного тестирования курсантов по методикам: «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер; опросник диагностики самоактуализации

личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калины; тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева – показали уровень средний и ниже среднего. В результате анализа количественных показателей ЭГ и КГ по представленным диагностическим инструментариям с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни достоверных различий не выявлено. Это означает, что выборки в экспериментальной и контрольной группе не имели статистически значимых различий.

4. В ходе проведения исследования было определено место педагогического потенциала интерактивного обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе их профессиональной подготовки. В связи с этим на занятиях по профильным дисциплинам с курсантами факультета правоохранительной деятельности, вошедшими в ЭГ исследования, были использованы кейс-технологии, включающие в себя метод ситуативного анализа, ролевые, деловые игры, метод дискуссий, психодраму (социодраму). Задания в рамках учебной программы были направлены на становление экзистенциальных ценностей курсантов, жизненных ориентиров и осмысленности самого себя. При этом этапы реализации кейс-технологии в работе с курсантами включали в себя: подготовительный этап, реализация кейса, диагностика ситуации, выбор альтернатив из предложенных вариантов, обсуждение выводов.

5. Экзистенциальная направленность обучения в условиях ведомственного вуза показала свою состоятельность и доказала, что способствует становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов Восточно-Сибирского института МВД России, обучающихся по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Эффективность содержания и организации применяемых интерактивных форм была обоснована проведением повторного тестирования в ЭГ и КГ курсантов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги диссертационного исследования, следует отметить результаты анализа педагогического процесса в образовательных организациях МВД России, показавшего, что становление экзистенциально значимых качеств личности курсантов в процессе интерактивного обучения не выступало проблемой специально ориентированных на ее решение научных исследований. Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы проводится либо в направлении создания педагогических условий актуализации экзистенциальной направленности личности курсантов в образовательных организациях МВД России, либо в направлении личностно-центрированного подхода с историко-педагогических или философских позиций в педагогической науке вообще. Экзистенциально значимые качества личности представляют собой совокупность ее личностных и профессионально-значимых свойств, которые являются основой самоактуализации и личностного роста специалиста.

В связи с тем, что теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить теснейшую связь парадигмы психологии глубинного общения и феномена самоактуализации личности курсантов, были определены следующие экзистенциально значимые качества личности:

- эмпатия, выражающаяся в способности осознания уникальности бытия каждой личности в любых условиях и любой ситуации, а также возможности проникновения во внутренний мир другого человека и понимающей ориентации в нем;

- ответственность, которая предполагает, с одной стороны, понимание ответственности курсанта за свою судьбу, а с другой – ответственности за собственное самообразование;

- креативность, означающая в контексте экзистенциального выбора отход от привычных схем познания и выбор путей познания, предусматривающих опору на

творческое осмысление собственного жизненного опыта как концептуальной основы экзистенциального самовыражения субъекта в образовании;

- способность к саморефлексии, в результате которой происходит постоянное соотнесение стратегии самообразования с анализом собственной образовательной деятельности с позиции глубины выражения личностной свободы или несвободы в образовательной деятельности и общении;

- способность к самотрансценденции, предусматривающая возможность выступить в образовательной деятельности не как вечный объект воздействия, а как ее творец, основной целью которого выступает желание помочь себе и другим в обретении полноты человеческого бытия как необходимого условия реализации свободы личностного самовыражения.

Говоря о потенциале интерактивного обучения, следует помнить о том, что интерактивный методический подход – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают» [47]. В отношении педагогического потенциала интерактивного метода обучения в становлении экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России в процессе их профессиональной подготовки следует отметить тот факт, что интерактивное обучение – объективная необходимость сегодняшнего дня, а в ведомственных вузах – жизненно важная научно-методическая проблема. После проведения теоретического анализа были сделаны выводы, что потенциал интерактивного обучения заключается в обеспечении активного вовлечения всех обучающихся в процесс обучения; свободном взаимодействии обучающихся и преподавателя в рамках педагогического процесса, в котором диалог строится на условиях равноправия между участниками взаимодействия, а преподаватель выступает в роли посредника; практиковании навыков общения, отстаивании собственной точки зрения и позиции в процессе педагогического взаимодействия; развитии

навыков критического мышления, обучении через принятие решений, развитии уверенности в формулировании, анализе и решении проблем посредством интерактивных дискуссий; возможности моделирования реальной ситуации, вызывающей экзистенциальное волнение относительно нахождения верного и эффективного пути ее решения; педагогической фасилитации, результатом действия которой выступает более глубокая, творчески выраженная мыслительная деятельность, отличающаяся бóльшим объемом продуктивности; понимающем взаимодействии, стимулирующем саморефлексию, а также выработку точки зрения на учебный материал как средство духовного роста.

В контексте исследования была обозначена востребованность форм и методов интерактивного обучения в рамках тех дисциплин, которые требуют «необходимости себя» [85]. В рамках образовательной деятельности ведомственного вуза к таким дисциплинам следует отнести общеобразовательные дисциплины психолого-педагогического, социологического и философского блоков. Активного применения форм и методов интерактивного обучения требуют также и такие психолого-педагогические дисциплины профессионального блока, как: «Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел», «Педагогические основы воспитательной работы сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, «Юридическая психология», «Социально-психологический тренинг профессионального общения», «Практикум по психологии общения».

Выявлены и экспериментально обоснованы наиболее актуальные технологии интерактивного обучения: кейс-технология, моделирующая реальные профессиональные ситуации; социодрама, направленная на понимание смысла жизни групповых субъектов; психодрама, активизирующая переживание чужих эмоций; деловая игра, ориентирующая на профессиональное самосовершенствование; ролевая игра, стимулирующая принятие на себя роли другого и восприятие его ценностей; дискуссия, обнажающая коммуникативную интеракцию как средство осмысления экзистенциально значимых качеств личности.

При организации интерактивного обучения, способствующего становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России, применялась кейс-технология, которая реализовывалась по следующим этапам: подготовительный этап, реализация кейса, диагностика ситуации, выбор альтернатив из предложенных вариантов, обсуждение выводов.

Стоит отметить, что при реализации педагогических условий становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов посредством применения кейс-технологии как метода интерактивного обучения преподаватель выступает в роли дирижера, который управляет процессом решения предоставленных задач. Проанализировав этапы проведения педагогом-фасилитатором занятия с использованием кейс-технологии, мы считаем, что процесс становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов будет наиболее эффективным, если преподаватель в процессе реализации кейса будет также поэтапно применять весь спектр педагогических условий.

В ходе проведения исследования были сформулированы, раскрыты, а также систематизированы педагогические условия становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов Восточно-Сибирского института МВД России и проверена их эффективность в ходе экспериментальной части работы.

К педагогическим условиям, созданным в рамках исследования, следует отнести:

- применение практик самоактуализации личности;
- осуществление между участниками учебного процесса взаимодействия, основанного на интерактивном методическом подходе;
- создание ситуации «кризиса незнания»;
- создание педагогом ситуации психодрамы.

Резюмируя сказанное о результатах исследования, отметим, что в педагогической фасилитации в рамках интерактивного обучения следует подчеркнуть позитивное влияние преподавателя на сознание и поведение

курсанта. Результатом этого влияния выступает более глубокая, творчески выраженная мыслительная деятельность, отличающаяся бóльшим объемом продуктивности. Наряду с этим происходит смена эмоционального выгорания на преобладание положительных эмоций и чувств.

Представленная диссертационная работа не претендует на всесторонне исследование обширной научной проблемы становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций, находящихся в ведении МВД России. Дальнейшие исследования рассмотренной проблемы могут быть посвящены изучению влияния процесса становления духовно-нравственных качеств, влияющих на эффективность решения задач оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 27 – 48.
2. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – С. 12 – 67.
3. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
5. Аннушкин, Ю.В. Педагогические условия становления экзистенциально-гуманистического мировоззрения будущего учителя в системе вузовского образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2001. – 20 с.
6. Аршинов, В.И., Свирский Я.И. От смыслопрочтения к смыслопорождению // Вопросы философии. – 1992. – №2. – С. 145 – 152.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
8. Аткамова, Ш.У. Экзистенциальная исполненность и адаптация иностранных студентов / Ш.У. Аткамова, В.С. Чернявская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 12. – С. 64 – 70.
9. Афанасьев, В.Г. Человек. Общество, управление, информация. Опыт системного подхода. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
10. Бадью, А. Метаполитика: Можно ли мыслить политику? : Краткий курс метаполитики / Пер. с фр. Скуратова Б., Голубович К. под ред. Никифорова О. — М.: Логос, 2005. – 240 с.
11. Базарова, Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Улан-Удэ, 2010. – 366 с.

12. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособ. для студ. пед. инст-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.
13. Батищев, Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии – 1995. – № 3. – С. 109 – 129.
14. Бауман, З. Мыслить социологически: монография / З. Бауман. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 513 с.
15. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
16. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – Ч. 2. – 304 с.
17. Бердяев, Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
18. Берулава, М.Н. Некоторые аспекты концепции гуманизации образования // Гуманизация образования – императив XXI века. – Наб. Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 30 – 44.
19. Беспалько, В.П. О возможности системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7 – 13.
20. Библер, В.С. М.М. Бахтин или поэтика культуры. – М.: Изд-во Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
21. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: РОУ, 1994. – 95 с.
22. Блинов, В. И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: Аркти, 2009.
23. Блумер, Г. Символический интеракционизм. / Пер. с англ. А. М. Корбута. – М.: Элементарные формы, 2017.
24. Бобков, А.И., Кутимский А.М. Современные практики формирования профессиональных компетенций и освоения российскими вузами инновационных

продуктов технологий: науч.-метод. материалы / ФГБОУ ВПО «ИГУ», 2012. – 421 с.

25. Бодалев, А.А. Потребность и способность личности к саморазвитию // Личность в воспитательной системе учебного заведения: Межвуз. сб. тезисов. Всероссийской научн.-практич. конференции. – Хабаровск: ХГПИ, 1993. – С. 31 – 33.

26. Больнов, О. Ф. Философия экзистенциализма. – М.: Директ-Медиа, 2009. – 311 с.

27. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 1995. – №4. – С. 29 – 36.

28. Бондаренко, Н.Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 162.

29. Братусь, Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 67 – 92.

30. Братченко, С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. – СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997. – С. 19 – 27.

31. Братченко, С.Л. Гуманистический подход в психологии и педагогике – курс лекций (рукопись). М.: РИПКРО – Иркутск: БМЦПК, 1993 – 1996.

32. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. – Псков, 1997. – 68 с.

33. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения – М.: Смысл, 2001. – 197 с.

34. Братченко, С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения – А что же дальше? // Магистр, 1996. – №3. – С. 83 – 90.

35. Брауэрс, А., Томич, В. Факторная структура шкалы существования Ленгла В.: Баттиани А. (ред.) Логотерапия и экзистенциальный анализ: материалы Института Виктора Франкла, том 1. – Вена, 2016.

36. Бурыкина, В.М. Методика проведения воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел. Учебно-методическое пособие. – М.: ИМЦ ГУК МВД России. – 2002. – 172 с.

37. Бьюдженталь, Д. В поисках свободного Бога // Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. – СПб., 1995. – С. 106 – 110.

38. Вдовюк, В.И. Обоснование понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики / В.И. Вдовюк, В.Н. Герасимов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 1. – С. 93 – 99.

39. Вильвовская, А.В. Теоретические основы формирования содержания обучения при личностно-ориентированном подходе к образованию: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 155 с.

40. Власюк, И.В. Аксиологические характеристики профессионально-нравственной позиции курсанта вуза МВД России / И.В. Власюк, В.Н. Черниговский // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (94). – С. 116 – 122.

41. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. – М., 1995. – С. 30 – 31.

42. Гершунский, Б.С., Шейерман, Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика, 1992. – № 5 – 6.

43. Гиренок, Ф.И. Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический проект, 2008. – 240 с.

44. Гофман, И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003.

45. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 447 с.

46. Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю.И. Личностно-центрированное

образование и гуманистический подход: Курс лекций (рукопись). – М.: РИПКРО. – Иркутск: БМЦПК, 1995–1996.

47. Добрынина, Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография / Т.Н. Добрынина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 183 с.

48. Дулов, А.В. Подготовка воспитанников образовательных учреждений МВД России. – 2003. – 216 с.

49. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Работник просвещения. – 1921. – 63 с.

50. Евтихов, О.В. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов: монография / О.В. Евтихов, В.А. Адольф. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. – 378 с.

51. Ерошенков, Н.В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Ерошенков. – Белгород, 2014. – 26 с.

52. Ефремов, И.С. Особенности психологической взаимосвязи смысложизненных ориентаций и субъективного ощущения счастья у студенческой молодежи / И.С. Ефремов, Е.В. Ахмадеева // Научно-методический электронный журнал «Территория инноваций». – 2018. – № 1 (17) – С. 61 – 67.

53. Завьялов, А.Н. Педагогические условия становления экзистенциональной направленности курсантов в вузе МВД: дисс. ... канд. пед. наук. – Иркутск. – 2005. – 167 с.

54. Зимняя, И.А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования – императив XXI века. – Наб. Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20 – 30.

55. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

56. Ильенков, Э.В. Философия и культура. – М.: Полит. лит., 1991. – 464 с.

57. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education* – 2012 – № 1 – С. 8-14.
58. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 339 с.
59. Калинин А.Ю. Особенности мышления студентов различных профилей образования в контексте экзистенциальной исполненности / А.Ю. Калинин // *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*, 2017. – № 1 (32) – С. 205 – 208.
60. Камю, А. Бунтующий человек. – М.: Мысль, 1990. – 168 с.
61. Капитонов, Э.А. Социология XX века. История и технологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
62. Карпов, В.В. Акмеологичность в профессиональной ориентации / В.В. Карпов // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2013. – № 3 (59). – С. 151 – 154.
63. Кларин, М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. В. Кларин. – М.: Юрайт, 2018. – 288 с. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/414795> (дата обращения: 11.01.2020).
64. Князева, Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // *Вопросы философии*, 1992. – № 12. – С. 3 – 20.
65. Козлов, В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск МВД России нравственного отношения к сослуживцам: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Козлов. – Москва, 2013. – 24 с.
66. Корнетов, Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТП и МИО, 1993. – С. 6 – 44.
67. Королёва, Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2015. – №1 (33). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnogo-obucheniya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 02.11.2019).

68. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер. / С.В. Кривцова // Экзистенциальный анализ. – 2009.

69. Круглов А.Т. Что такое гуманизм? // Здоровый смысл. – 1999 – №113 – С. 50.

70. Кувакин, В.А. Твой рай и ад – М.: Гнозис, СПб.: Алетейя, 1998.

71. Куликова, Л.Н. Личность в воспитательной системе учебного заведения: взаимосвязанное развитие // Личность в воспитательной системе учебного заведения: Межвуз. сб. тез. Всеросс. научн. практ. конф. – Хабаровск: ХГПУ, 1993. – С. 1 – 29.

72. Кульневич, С.В. Педагогика личности. Лекционно-практический курс. Учебник для педагог. ин-тов и слушателей ИПК и ФПК. – Ч. 1: Стратегия и тактика личностного воспитания. Изд. 3, испр. и доп. – Воронеж, 1997. – 184 с.

73. Куприна О.А. Проблема ценностей и смысла жизни в экзистенциальной психологии. // Ученые записки РГСУ. – М., 2016. – № 5. – С. 23 – 24.

74. Кьеркегор, С. Страх и трепет / Пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

75. Лежнина, Л. В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект // Наука и школа. – 2008. – № 5. – С. 68 – 70.

76. Лекторский, В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 25 – 28.

77. Леонтьев, Д.А. Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 3 – 18.

78. Леонтьев, Д.А. Идентичность личности в полисоциальном мире // Философские науки – 2012 – №11. – С. 89 – 105.

79. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2010. – 18 с.

80. Леонтьев, Д.А. Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 40 – 55.

81. Лихачева, Э.В., Огнев А.С. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8-2. – С. 375 – 377.

82. Майнина, И.Н. Адаптация Шкалы экзистенции А. Лэнгле, К. Орглер к русскоязычной выборке: дипломная работа. – М.: МГУ, 2017. – 211 с.

83. Маланов, И.А. Методологические основания исследования современной социально-педагогической реальности / И.А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. – 2013. – Вып. 1. – С. 51 – 60.

84. Мамардашвили, М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси, 1984. – С. 40 – 70.

85. Мамардашвили, М.К. Необходимость себя. / Лекции. Статьи. Философские заметки. / Под общей редакцией Ю.П. Сенокосова. – М.: Лабиринт, – 1996. – 432 с.

86. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 108 – 117.

87. Митрахович, В.А. Развитие педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у курсантов контрактной службы: монография / В.А. Митрахович; науч. ред. Н.М. Борытко. – С-Пб.: ЛЕМА, 2012. – 411 с.

88. Молокоедов, А. В., Слободчиков И. М., Франц С. В. Психологическая безопасность личности: основной комплексный анализ (монография). / М.: Лев, 2017. – 265 с.

89. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. / 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

90. Ницше, Ф. Человеческое, слишком человеческое. – М.: Азбука, 2015. – 384 с.

91. Ниязбаева, Н.Н. Экзистенциальные ценности образования: монография / Н.Н. Ниязбаева. – Москва: Перо, 2014. – С. 6.

92. Новакова, О. В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Волгоград, 2002 – 133 с.

93. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.

94. Новикова, Л.И. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. научн. тр. – М., 1992. – С. 5-12.

95. Орлов, А.Б. Фасилитатор и группа: от интерперсонального к трансперсональному общению // Моск. психотерпевт. журн., 1994. – № 2.

96. Панина, Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. – № 6 (48). – С. 32-41.

97. Панина, Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. – М., 2008. – С. 67.

98. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

99. Подлиняев, О.Л. Становление личности. Актуальные концепции: Монография. – Иркутск: ИГПУ, 1997. – 132 с.

100. Подлиняев, О.Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции: Учеб. пособие. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2004. – 144 с.

101. Подлиняев, О.Л., Федотова Е.Л., Косогова А.С. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике: Учеб. пособие. – Иркутск: ИГПУ, 1997. – 72 с.

102. Пригожин, И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ., общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.А. Климонтовича и

Ю.В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

103. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.

104. Роджерс, К.Р. К науке о личности // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.): Тексты. – М., 1986. – С. 201-230.

105. Роджерс, К.Р. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 132 – 139.

106. Роджерс, К.Р. Эмпатия // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 235 – 237.

107. Сабадаш, А.Г. Тревожность как психологический фактор снижения эффективности военно-учебной деятельности курсантов. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2002. – 20 с.

108. Садовский, В.Н., Юдина Э.Г. Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – 520 с.

109. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Жан-Поль Сартр. Пер. с фр. В.И. Колядко – М.: АСТ, 2009. – 925 с.

110. Сартр, Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 120 – 137.

111. Сартр, Ж.-П. Проблемы метода / Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с.

112. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. Сборник // Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. – Сост., общ. ред. и предисл. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.

113. Селевко, Г.К. Саморазвивающее обучение. – Ярославль: ИПК, 1996.

114. Сергеев, А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев, Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с.
115. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
116. Скляренко, И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.С. Скляренко. – Москва, 2014. – 52 с.
117. Скляренко, И.С. Процесс формирования профессиональных ценностных установок сотрудника правоохранительных органов / И.С. Скляренко // Образование и общество. – 2011. – № 2 (67). – С. 82–86.
118. Смелзер, Н. Социология. / Нейл Смелзер. Пер. с англ. З.П. Вольской. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
119. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
120. Соколовская О.К. Смысло-жизненные ориентации студента-психолога на разных этапах профессионального обучения / О.К. Соколовская // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск: Изд-во КГАУ, 2017. – С. 211 – 213.
121. Соломатин, Е.В. Совершенствование морально-психологической подготовки начинающих преподавателей вузов ВВ МВД России: автореф. дисс. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Е.В. Соломатин. – Москва, 2012. – 25 с.
122. Сухомлинский, В.А. Человек неповторим // Избр. произв.: В 5 т. – Киев: Радян. шк., 1979-1980, Т. 5. – С. 85 – 106.
123. Тиллих, П., Роджерс К. Диалог // Моск., психотерапевт. журн. – 1994. – № 2. – С. 133-150.
124. Тузова, Т.М. Жан-Поль Сартр. – Мн.: Книжный Дом, 2009. – 256 с.

125. Турчанинова, Ю.И, Гусинский Э.Н. Образование личности: Пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.

126. Уколова, Е.М. Идея личности в учении Виктора Франкла: дисс. канд. психологич. наук. – М.: 2016. – 208 с.

127. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т. 8. – 648 с.

128. Федотова, Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дисс. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1998. – 387 с.

129. Федотова, Е.Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия: Монография. – Иркутск: ИГПУ, 1997. – 114 с.

130. Фестингер, Л. Введение в теорию диссонанса. – СПб: Ювента, 1999. – С. 15 – 52.

131. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2012. – С. 426-433.

132. Фомина, О.О. Особенности межличностного поведения у студентов-юристов. / О.О. Фомина // Сборник: Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2016. – № 60. – С. 98 – 103.

133. Франкл, В. Доктор и душа / Пер. с англ. А.А. Бореева. – СПб: Ювента, 1997. – 288 с.

134. Франкл, В. Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. Пер. с нем. – СПб: Речь, 2001.

135. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

136. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр., сост.,

общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

137. Фромм, Э. Бегство от свободы / Пер. с англ., общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

138. Фромм, Э. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. / Пер. Э.М. Спириной. – М.: АСТ, 2010. – 352 с.

139. Фуко, М. Надзирать и наказывать. / Пер. с франц. В. Наумова. – М.: «Ad Marginem», 1999, – 480 с.

140. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге. – М., 1993. – С. 16 – 112.

141. Хальзов, В.И. О духовно-нравственном воспитании личности учащихся в условиях военно-учебного заведения / В.И. Хальзов, Т.Л. Женатова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 3 (39). – С. 208 – 214.

142. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001 – 256 с.

143. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. М.: КСП+, 1997. – 720 с.

144. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

145. Черниговский, В.Н. Педагогические условия реализации педагогом-наставником потенциала УВП вуза МВД России в формировании профессионально-нравственной позиции курсанта / В.Н. Черниговский // Человек культуры: новые смыслы образования (посвящается 85-летию академика Е.В. Бондаревской): материалы Международной сетевой научной конференции; РАО Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2016. – № 1 (44). – С. 86 – 89.

146. Черниговский, В.Н. Профессионально-нравственная позиция курсанта как образовательный результат подготовки в вузе МВД России / В.Н. Черниговский // Известия Волгоградского государственного педагогического

университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 99 – 104.

147. Черниговский, В.Н. Профессионально-нравственное воспитание в вузе МВД России в системе подготовки курсанта к преодолению экстремальных ситуаций / В.Н. Черниговский, И.В. Власюк // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С.45 – 96.

148. Черниговский, В.Н. Роли педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса вуза МВД России / В.Н. Черниговский // Современные аспекты обеспечения правоохранительной деятельности в России. Четвертые юридические чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции Казанского юридического института МВД России, 3 июня 2016 г. – Казань: КЮИ МВД России, 2016. – С. 227 – 229.

149. Черниговский, В.Н. Специфика педагогического потенциала учебно-воспитательного процесса вуза МВД России в формировании профессионально-нравственной позиции курсанта / В.Н. Черниговский // Педагогика в пространстве социальных и антропологических наук: материалы Международной научной конференции Российской Академии образования; Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. – № 7 (41). – С.45 – 96.

150. Шостром, Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации = Man the Manipulator: The Inner Journey from Manipulation to Actualization. – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. – 192 с.

151. Шюц, А. Структура повседневного мышления [Текст] / Альфред Шюц // Избранное: мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. – С. 486. (1054 с.)

152. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С. 31 – 41.

153. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / Пер. с нем. 2-е изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

154. Akengin, H. Effects of Using Case-Study Method in Social Studies on Students' Attitudes Towards Environment // International Electronic Journal of Environmental Education Vol. 2, Issue 2, 2012. – 119 – 127.
155. Badger, J. Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. Journal of Further and Higher Education, 34(4): 503-518.
156. Biagio, P. The Case Study Method an Effective Pedagogical Method for Students to Learn the Fundamentals of Financial Accounting? // Proceedings of ASBBS Vol. 21 N 1 ASBBS Annual Conference: Las Vegas, 2014. – C. 541-554.
157. Binswanger, L. The case of Ellen West. // Existence. New York: Basic Books, 1958.
158. Binswanger, L. Being in the world: selected papers of Ludwig Binswanger. New York: Basic Books, 1963.
159. Boss, M. Existential foundations of medicine and psychology. – N. Y.: Jason Aronson, 1979.
160. Bruner, R. Socrates' Muse: reflections on effective conduct of the debate. New York: McGraw-Hill, 2002.
161. Christensen, C. R., D. A. Garvin, and A. Sweet, eds. Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership. Boston: Harvard Business School Press, 1991.
162. Elschenbreich, H. Existenz und Ganzheit in Erziehung und Unterricht. – Freiburg, 1960. – 240 S.
163. Jaspers, K. Rechenschaft und Ausblick. – München, 1951. – S. 268.
164. Längle, A., Orgler Ch., Kundi M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. European Psychotherapy. – 2013. – Vol. 4. – №1. – P. 135 – 151.
165. Maslow, A.H. Motivation and personality. 2-nd ed. – New York: Harper and Row, 1970.
166. Nevid, S, Jeffrey, S. Psychology: Concepts and Applications by Jeffrey S. Nevid. Wadsworth Publishing, 2008.

167. Prohaska, L. Existentialismus und Pädagogik. Verlag Herder Wien – Freiburg, 1955. – 183 S.

168. Swanson, D.A., Morrison P.A. Teaching Business Demography Using Case Studies // Popul Res Policy Rev, 2010. – № 29. – P. 96.

169. Tollkötter, B. Erziehung und Selbstsein. Das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers. Kölner Arbeiten zur Pädagogik A. Menn Verlag. Ratingen bei Düsseldorf, 1961. – 150 S.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### МЕТОДИКА «ШКАЛА ЭКЗИСТЕНЦИИ» А. ЛЭНГЛЕ И К. ОРГЛЕР

Опросник «Шкала экзистенции» (далее – ШЭ), который признают важным психометрическим инструментом, был создан на основе экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле. Этот опросник разработала К. Орглер, которая составила вопросы теста и смогла проанализировать итоговую информацию, ставшую базой стандартизации [165].

Тестовые вопросы были переведены на русский язык С.В. Кривцовой, однако действующих нормативов к результату теста не имеется.

В тесте содержится 46 утверждений, на которые можно ответить «верно», «верно за редкими исключениями», «скорее верно», «скорее не верно», «не верно за редкими исключениями», «не верно».

Подсчитывание результата происходит согласно утвержденному распределению баллов по ответам, для каждого пункта характерно свое значение баллов, диапазон которых составляет от 1 до 6, где «верно» – 1 балл, «верно с ограничениями» – 2 балла, «скорее верно» – 3 балла, «скорее не верно» – 4 балла, «не верно с ограничениями» – 5 баллов, «не верно» – 6 баллов. Ответам на обратные пункты присваиваются баллы от 6 до 1, где «не верно» – 1 балл, «верно» – 6 баллов. После происходит складывание главного общего балла экзистенциальной исполненности (G) и показателей для всех существующих четырех субшкал (самодистанцирование, самотрансценденция, свобода и ответственность), в том числе показатели характеристик Person (сумма SD и ST) и Экзистенция (сумма F и V):

- самодистанцирование (SD) 8 вопросов: 3, 5, 19, 32, 40, 42, 43, 44;
- самотрансценденция (ST) 14 вопросов: 2\*, 4, 11, 12, 13, 14, 21\*, 27, 33, 34, 35, 36\*, 41, 45;
- свобода (F) 11 вопросов: 9, 10, 15\*, 17, 18, 23, 24, 26\*, 28, 31, 46;

- ответственность (V) 13 вопросов: 1, 6, 7, 8, 16, 20, 22, 25, 29, 30, 37, 38, 39\*;

- обратный вопрос (при подсчете баллов  $6 = 1$ ,  $5 = 2$  и т. д.).

В связи с тем, что тестирование не включает в себя шкалы лжи, предусматривается использование двух методик по определению желательности ответов:

1. Необходимо отметить, что ответы разностороннего характера на вопросы 3, 32, 40 и 18, 39, как правило, отражают несогласованность и закрытость респондента во время взаимодействия с тестированием. Данные вопросы имеют общность с точки зрения своего содержания по этой причине, когда, к примеру, кто-либо на вопрос под номером 3 («Для меня что-то имеет значение лишь тогда, когда это соответствует моему желанию») дает ответ «соответствует», а на вопрос под номером 40 («Ситуация для меня лишь тогда представляет интерес, когда она соответствует моим желаниям») – «не совсем отвечает действительности», обязательно нужно сделать проверку соответствия и достоверности ответов, в том числе аккуратно трактовать их во время прочтения. При условии, что в ответах на иные пункты тестирования (32; 18, 39) будет наблюдаться типичная ситуация, что еще больше подтверждает, что надо очень аккуратно исследовать результат.

2. Максимально положительные результаты необходимо рассматривать достаточно критично. Во время опытных испытаний присутствовали респонденты с максимальными либо близкими к максимальным показателями, обычные люди с большим «гонором», с наличием истеричности. Как правило, респонденты, у которых показатель SD (самодистанцирование) составляет больше 43, имеют склонность к крайностям в ответах. Также могут быть достаточно высокие показатели по оставшимся субшкалам, соответственно, и наиболее высокий общий показатель, в этом случае необходимо поразмышлять о том, насколько нереалистична самооценка и подумать о социальной желательности результатов.

Данная методика включает в себя четыре этапа, действующих поочередно:

1. испытуемому необходимо сначала воспринять поле возможностей для обнаружения смысловой составляющей;
2. провести эмоциональную привязку с имеющимися возможностями, объединяя их через чувствительность, вычленив ценностный элемент;
3. выделить определенную ситуацию и сформировать собственную единственно верную возможность, затем принять решение, соответствующее ей;
4. проанализировать способы эффективного действия на основе принятого решения, формируя жизненную осмысленность.

Прохождение данных этапов предполагает наличие у испытуемого основных способностей на антропологическом уровне (имманентно наличествующих у каждого индивидуума).

Начальные способности (SD + ST) составляют Персональные предпосылки исполненности – фактор личности (P). Последние две способности (F + V) – экзистенциальное исполнение в связи с теми возможностями, которые предоставляет ситуация, – фактор экзистенции (E). В сумме фактор личности и фактор экзистенции дают общий показатель по тесту – субъективно переживаемую меру исполненности ( $P + E = G$ ).

## **ОПРОСНИК ДИАГНОСТИКИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ (САМОАЛ) А.В. ЛАЗУКИНА В АДАПТАЦИИ Н.Ф. КАЛИНА**

Одним из первых методов диагностики самоактуализации личности стал опросник личностной ориентации (РОІ) Э. Шострома, который был основан на концепции самоактуализирующейся личности А. Маслоу. Среди российских диагностических методов наиболее широко известна адаптация Н.Ф. Калиной метода А.В. Лазукина, который был использован нами в эмпирических исследованиях. Понятие «самоактуализация» А. Маслоу сформулировал как всеобъемлющее и постоянное развитие творческого и духовного потенциала индивидуума, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности.

Данная методика является одним из вариантов адаптации теста РОІ к характерным особенностям российского менталитета и включает в себя 11 рейтинговых шкал:

- ориентация во времени, характеризующая степень того, насколько индивид ценит настоящее время как единственное, способное обеспечить полезные результаты через определенные действия (в отличие от сожалений о прошлом и мечтаний о будущем);

- ценности как основа стремления к благополучию и здоровым отношениям с людьми без желания манипулировать ими в собственных интересах;

- взгляд на природу человека. Эта шкала характеризует веру в людей, которая служит прочной основой доверия к людям, беспристрастности, доброжелательности;

- потребность в познании, то есть, открытость к новым знаниям и впечатлениям, бескорыстная жажда нового;

- креативность (стремление к творчеству), то есть, желание действовать и получать удовлетворение от своей деятельности;
- автономность как характеристика психического здоровья индивида, а также показатель его зрелости и самодостаточности;
- спонтанность – это характеристика уверенности в себе и уверенности в окружающем мире, свойственная самоактуализирующимся людям;
- самопонимание как характеристика уверенных в себе людей, не склонных к подмене собственных мнений и оценок внешними социальными стандартами;
- аутосимпатия – воспринимаемая позитивная «Я-концепция», которая служит основой психического здоровья и целостности личности;
- контактность, рассматриваемая как общая предрасположенность к взаимовыгодным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа для синергетического отношения личности;
- гибкость в общении, которая характеризует наличие или отсутствие социальных стереотипов, способность к адекватному самовыражению в общении.

Это анкетирование применяется в качестве диагностической оценки уровня развития индивидуума. Каждый из вопросов в тестировании состоит из двух высказываний. Курсанты могут сами решить, что им ближе в большей степени. За утверждение, которое выбирает испытуемый, соответствующее самоактуализации личности, проставляется 1 балл. Далее требуется произвести подсчет баллов по каждой шкале тестирования. В соответствии с полученными в результате подсчетов баллами происходит трактовка результатов всего теста.

Согласно общепринятой методике диагностики самоактуализации, максимальное значение для каждой из оцениваемых шкал составляет 15 баллов при переводе из Т-баллов.

**ТЕСТ «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ»  
(МЕТОДИКА СЖО) Д.А. ЛЕОНТЬЕВА**

С помощью теста «Смыслоразностные ориентации» (далее – СЖО) Д.А. Леонтьева можно оценить «источник» смысла жизни, найденный тестируемым либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Смыслоразностные ориентиры – это измененный вариант теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика. Данное тестирование, в том числе пять субшкал, которые отражают 3 разных специализированных направления (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два принципа локус контроля («Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь»).

Тест СЖО включает в себя 20 пар противоположных суждений, которые выражают общее видение факторов осмысленности жизнедеятельности индивидуума. Необходимо выбрать наиболее приближенное к действительности значение из 7 цифр.

Тест СЖО предусматривает понятие осмысленности жизни при условии утвержденных уже целей, удовлетворения, которое приобретается в процессе их реализации и веры в себя и свои силы и умения ставить и решать задачи, цели и т. п. Определяющим фактором выступает уже достаточно давно сложившееся мировоззрение о том, есть ли смысл жизни или его нет. Сочетание реализованных, соответствующих времени и ситуации выборов образует неизменное «прошлое», и вариациям подвергаются исключительно его представления. По сути, понятие «будущее» представляет собой сочетание предполагаемых, ожидаемых результатов сил, мероприятий, которые были предприняты в соответствии с настоящим временем. По этой причине можно

сказать, что будущее в целом открыто, а разные вариации предполагаемого будущего могут играть различную мотивационную роль.

Подсчет результатов производится как складывание числовых показателей для каждой из 20 шкал и перевода общего балла в стандартные значения (процентили). Для того, чтобы подсчитать общее количество баллов, требуется сделать перенос баллов, выбранные респондентом варианты ответов на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) может сменяться случайном порядке нисходящей (от 7 до 1), при том наименьший балл (7) в любом случае соответствует полюсу присутствия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия.

После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченных испытуемым.

Субшкала 1 (цели в жизни) – 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процесс жизни) – 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат жизни) – 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контроля – Я) – 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контроля – жизнь) – 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Общий показатель – осмысленность жизни (ОЖ) – все 20 пунктов.

**ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ  $H_0$  ПО ОПРОСНИКУ «ШКАЛЫ ЭКЗИСТЕНЦИИ»  
(КОНСТАТИРУЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

**Итоги по проверке гипотезы**

	<b>Нулевая гипотеза</b>	<b>Критерий</b>	<b>Знач.</b>	<b>Решение</b>
<b>1</b>	Распределение G является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,176	Нулевая гипотеза принимается.
<b>2</b>	Распределение ST является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,263	Нулевая гипотеза принимается.
<b>3</b>	Распределение SD является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,828	Нулевая гипотеза принимается.
<b>4</b>	Распределение P является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,434	Нулевая гипотеза принимается.
<b>5</b>	Распределение F является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,234	Нулевая гипотеза принимается.
<b>6</b>	Распределение V является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,094	Нулевая гипотеза принимается.
<b>7</b>	Распределение E является одинаковым для категорий группы.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,145	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

ИТОГИ ПРОВЕРКИ ГИПОТЕЗЫ  $H_0$  ПО ОПРОСНИКУ САМОАЛ

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение ориентации во времени является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,586	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение ценности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,147	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение потребность в познании является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,910	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение взгляд на природу человека является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,733	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение креативность является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,216	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение автономность является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,463	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение спонтанность является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,382	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение самопонимание является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,530	Нулевая гипотеза принимается.
9	Распределение аутосимпатия является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,628	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,0

### Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
10	Распределение контактность является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,906	Нулевая гипотеза принимается.
11	Распределение гибкость является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,637	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

**ПОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ  $H_0$  ПО ТЕСТУ «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ  
ОРИЕНТАЦИИ» (МЕТОДИКА СЖО) Д.А. ЛЕОНТЬЕВА**

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение осмысленность жизни является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,129	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение цели жизни является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,335	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение процесс жизни является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,180	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение результативность жизни является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,133	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение локус контроля является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,548	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение локус контроля жизнь является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,059	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05

**ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ  $H_0$**   
**ПО ОПРОСНИКУ «ШКАЛЫ ЭКЗИСТЕНЦИИ»,**  
**КОНТРОЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение G является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение SD является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение ST является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Распределение P является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
5	Распределение F является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
6	Распределение V является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение E является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

## ИТОГИ ПРОВЕРКИ ГИПОТЕЗЫ $H_0$ ПО ОПРОСНИКУ САМОАЛ, КОНТРОЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение ОВ является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение Ц является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение ВПЧ является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Распределение ПП является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
5	Распределение К является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
6	Распределение Ав является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение С является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
8	Распределение Аут является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
9	Распределение Кт является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
10	Распределение ГО является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

**ИТОГИ ПРОВЕРКИ ГИПОТЕЗЫ  $H_0$**   
**ПО ТЕСТУ «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ»**  
**(МЕТОДИКА СЖО) Д.А. ЛЕОНТЬЕВА,**  
**КОНТРОЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
<b>1</b>	Распределение общ является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
<b>2</b>	Распределение цель является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,001	Нулевая гипотеза отклоняется.
<b>3</b>	Распределение процесс является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,043	Нулевая гипотеза отклоняется.
<b>4</b>	Распределение результативность является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
<b>5</b>	Распределение контроля является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,001	Нулевая гипотеза отклоняется.
<b>6</b>	Распределение контрольжизнь является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.