



ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Д. В. Литвин¹

¹*Академия управления МВД России, Москва, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. В работе рассматривается личностно-развивающая образовательная среда как педагогическое явление. Цель исследования заключается в обосновании свойства полимодальности педагогического феномена личностно-развивающей образовательной среды и определении особенностей средового проектирования. Свойство полимодальности личностно-развивающей образовательной среды обосновывается, исходя из взаимосвязи среды с диалектикой личностно-средовых взаимоотношений в образовании.

Материалы и методы. Исследование основано на философских, культурологических, социологических и иных материалах, утверждающих средовую парадигму как актуальную для саморазвивающихся сложных систем. Личностно-развивающая среда рассматривается как уникальный процесс взаимодействия обучающегося в образовании, способствующий становлению личностного опыта индивида. Методы исследования включают методы формальной логики (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие); анализ педагогических концепций в контексте системы ориентиров (ценностей), определяющих педагогическое мышление.

Результаты исследования. В развитии личности прослеживаются новые для нее способы взаимодействия со средой. При этом такие способы непосредственно не обусловлены причинно-следственными связями с ней. Релевантность развивающей образовательной среды и личности на ее различных этапах развития предполагает процессуальность образовательной среды, ее этапность и внутреннюю неоднородность, предрасположенность к трансформации. Указанные свойства образовательной среды воплощаются в ее полимодальности. Полимодальность выступает отражением диалектики личности в образовании: различные образы и виды среды детерминированы характером личностно-средовых взаимодействий и формирующихся взаимоотношений.

Обсуждение и заключения. Проектирование личностно-развивающей среды осуществляется посредством ситуаций, в которых представлены компоненты окружающей среды и взаимодействующая с ней личность. Развитие личности сопровождается генерацией «сред наполнения». «Среды наполнения» в их множественном проявлении – это субъект-обусловленные, генерируемые личностью области познания и преобразования действительности, являющиеся результатом личностно-средового взаимодействия. Эти области отличаются динамичностью, способностью к расширению в познании и деятельности. Динамика личностно-обусловленных «сред наполнения» сопровождается формированием личностных свойств обучающегося, отношений к действительности и самому себе.

Ключевые слова: образовательная среда, личностно-развивающее образование, проектирование образования, полимодальность среды, диалектика личности и среды

Благодарности: Коллективу кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Натальей Владимировной Сердюк, за поддержку идей и помощь в подготовке работы. Особая благодарность Наталии Владимировне Ходяковой, доктору педагогических наук, профессору. Автор также выражает благодарность анонимным рецензентам за внимание к работе, за помощь и объективность в ее оценке.

Для цитирования: Литвин Д. В. Полимодальность педагогического феномена личностно-развивающей образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 3. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5.

MULTIMODALITY OF THE PEDAGOGICAL PHENOMENON OF PERSONAL DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

D. V. Litvin¹

¹*Academy of Management of the MIA of Russia, Moscow, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The work examines the personal development educational environment as a pedagogical phenomenon. The purpose of the study is to substantiate the multimodality property of the pedagogical phenomenon of a personal development educational environment and to determine the features of environmental design. The property of multimodality of the personal development educational environment is substantiated based on the relationship of the environment with the dialectics of personal-environmental relationships in education.

Materials and Methods. The research is based on philosophical, cultural, sociological and other materials that affirm the environmental paradigm as relevant for self-developing complex systems. The personal development environment is considered as a unique process of student interaction in education, contributing to the formation of the individual's personal experience. Research methods include methods of formal logic (analysis and synthesis, induction and deduction, comparison and analogy, generalization and others); analysis of pedagogical concepts in the context of the system of guidelines (values) that determine pedagogical thinking.

Results. With the development of personality, new ways of interacting with the environment are traced. Moreover, such methods are not directly determined by cause-and-effect relationships with it. The relevance of the developing educational environment and the individual at its various stages of development presupposes the procedural nature of the educational environment, its stages and internal heterogeneity, and a predisposition to transformation. These properties of the educational environment are embodied in its multimodality. Multimodality is a reflection of the dialectics of personality in education: various images and types of environment are determined by the nature of personal-environmental interactions and emerging relationships.

Discussion and Conclusions. The design of a personal development environment is carried out through situations in which the components of the environment and the person interacting with it are presented. Personality development is accompanied by the generation of “filling environments.” “Filling environments” in their multiple manifestations are subject-conditioned, personality-generated areas of cognition and transformation of reality, which are the result of personal-environmental interaction. These areas are distinguished by their dynamism and ability to expand in knowledge and activity. The dynamics of personally determined “filling environments” are accompanied by the formation of the student’s personal properties, attitudes towards reality and himself.

Keywords: educational environment, personal development education, educational design, multimodality of the environment, dialectics of personality and environment

Acknowledgements: To the staff of the Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, headed by Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Natalya Vladimirovna Serdyuk, for supporting ideas and helping to prepare the work. Special thanks to Natalia Vladimirovna Khodyakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. The author also expresses gratitude to the anonymous reviewers for their attention to the work, for their help and objectivity in its assessment.

For citation: Litvin D. V. Multimodality of the pedagogical phenomenon of personal developmental educational environment // Vestnik of Minin University. 2024. Vol. 12, no. 3. P. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5.

Введение

Современные педагогические исследования ставят под сомнение возможность целенаправленного и непосредственного влияния на личность, результатом которого становится ее развитие. Как утверждает В. В. Сериков, «личность нельзя развить, можно только поддержать ее усилия по саморазвитию» [28, с. 22]. Идеалом школы в понимании А. Эйнштейна было уважение, а не формирование личности обучающегося [7]. Средовые стратегии проектирования личностно-развивающих образовательных систем в этом направлении обосновывают Н. В. Ходякова (ситуационно-средовой подход), Л. Г. Пак (субъектно-развивающая социализация), Е. А. Чекунова (концепция формирования образовательного пространства школы), О. Г. Тринитатская (модель управления развивающей средой школы), В. А. Ясвин (модель проектного поля школьной среды) и др. Среда в образовании становится «инструментом личностного со-развития» [33, с. 10] педагога и обучающихся.

Актуальность средового подхода объясняется и тем, что средовая парадигма в современной науке позволяет рассматривать взаимоотношения между субъектом и объектом через призму, обеспечивающую «снятие проблемы понимания кантовской «вещи в себе» [4, с. 46]. Этому способствовал исторически продолжительный поиск универсальной первопричины сущего, границ и точек соприкосновения между сознанием и внешним миром, мышлением и бытием, значимыми вехами которого стали декартовское «*cogito, ergo sum*» («мыслю, следовательно, я есть»), немецкая классическая философия, становление

классической науки с ее естественно-научными основаниями и другие. Наделение субстанциональностью субъекта означало бы его «внутреннее единство, безотносительно ко всем тем многообразным видоизменениям, в которых и через которые он в действительности существует» [30, с. 151]. «Субстанция является причиной самой себя («causa sui»), т.е. она существует сама в себе и представляется сама через себя» [37, с. 986]. В классической рациональности остро встала проблема интерпретации категории развития применительно к субъект-содержащим системам, объяснение принципа эмерджентности (дословно – неожиданно возникающий) и другие. Очевидно, что классическая наука оказалась бессильна разрешить вопрос развития субъекта во взаимоотношениях с объективным, при строгом их противопоставлении. Субъект и объект во взаимодействии можно было бы строго противопоставить, если бы последний обладал субстанциональностью. Однако это означало бы наделить субъекта некими мистическими свойствами, встать на позицию субъективного идеализма [23, с. 11].

В современных исследованиях понятие и характеристики образовательной среды размыты, отличаются чрезмерным разнообразием. Это обусловлено как авторскими подходами, так и традициями психологических, социологических, философских и других наук, положенных в основу соответствующих исследований. Указанные противоречия определили **проблему исследования**, обусловленную необходимостью уточнения свойств и инвариантных характеристик личностно-развивающей образовательной среды как педагогического феномена.

В качестве **гипотезы** предполагается, что многообразие научно-педагогических взглядов на проблему образовательной среды и ее роль в развитии личности обусловлено не только различными подходами к определению источников, условий, факторов и механизмов развития личности, но и свойством полимодальности личностно-развивающей образовательной среды как педагогического феномена.

Объект исследования – личностно-развивающая образовательная среда как педагогическое явление.

Предмет исследования – понятие, свойства и особенности проектирования личностно-развивающей образовательной среды, возникающей как результат ситуационного взаимодействия субъектов образования.

Цель работы – обосновать свойство полимодальности педагогического феномена развивающей образовательной среды и сформулировать вытекающие из указанного свойства особенности средового проектирования в образовании.

Задачи исследования:

1. Определить понятие полимодальности личностно-развивающей образовательной среды и выявить ее взаимосвязь с диалектикой личностно-средовых взаимоотношений, с развитием личности в образовании.
2. Сформулировать предпосылки эффективной средообразующей (средопреобразующей) деятельности педагога, направленной на созидание личностно-развивающей образовательной среды.

Обзор литературы

Теория и практика современного средового подхода реализуется в русле личностно-развивающего и личностно ориентированного образования, которые разрабатываются как его

культурологические модели (В. В. Сериков). В последние десятилетия наблюдается рост научно-педагогических исследований в отечественной и зарубежной литературе, посвященной различным вопросам образовательной среды. Изучению образовательной среды и ее роли в воспитании, обучении, развитии посвящены диссертации ряда исследований в период 1990-2020-х годов (Ю. С. Мануйлов, 1997; С. И. Иванилова, 2001; А. К. Сорокина, 2005; Е. П. Стрелецкая, 2005; Н. А. Данилова, 2007; А. И. Артюхина, 2007; О. В. Башарина, 2015; А. Е. Девришева, 2019 и др.).

В отечественных статьях, монографиях, иных изданиях опубликованы работы ученых различных поколений и научного уровня, рассматривающих в качестве объекта исследования образовательную среду. Среди актуальных направлений средовых исследований выделяется проектирование психолого-педагогических условий, направленных на создание психологически безопасной и комфортной среды в образовательных организациях (Е. Ю. Архипова [2], Г. С. Корытова, Е. Ю. Закотнова [12], Н. В. Литвиненко [17], Т. Л. Худякова, Л. Н. Гріднева, Ю. В. Клепач, В. Р. Петросянц [18], Е. В. Шакирова [34] и др.). Часто образовательная среда в исследованиях рассматривается как противостоящая личности обучающегося объективная реальность, и условия психологической безопасности образовательной среды включают такие свойства среды, как комфортное и доверительное общение между участниками образовательного взаимодействия.

Актуальным научно-педагогическим направлением является также проектирование электронной и цифровой образовательной среды (Д. А. Букреев, В. С. Барановская [5], Т. Б. Павлова [22], А. В. Родионов, Л. В. Казанцев [25], А. С. Рылеева [27] и др.). Авторы определяют цифровую образовательную среду через «единое пространство коммуникации всех участников педагогического процесса» [14]. А сама реализация средовых инструментов традиционно ориентирует на достижение соответствия качеств обучающегося неким требованиям, изложенным в стандартах, программах, регламентах.

Проблематика профессионально-ориентирующей образовательной среды в связи с профессионально-педагогической компетентностью педагога разрабатывается в ряде докторских диссертаций (Е. Н. Кролевецкая [13], С. Ю. Шепул [36], Л. В. Козилова [11]), а также представлена в иных работах (Н. И. Зырянова [8], Н. Н. Сотникова, Л. В. Козилова, Л. Н. Харченко [29]). Несмотря на многочисленные данные о влиянии образовательной среды вуза на развитие личности обучающегося, будущего педагога, авторы указывают на отсутствие разработанных механизмов влияния средовых факторов.

Исследования проблем проектирования личностно-развивающей образовательной среды, если они основываются на гуманистической парадигме, традиционно сталкиваются с трудностями в определении параметров среды и характера личностно-средовых механизмов, способствующих становлению «идеала» личности (Л. В. Байбородова, Н. В. Бедарева, Л. В. Бычкова и др. [24]).

И, конечно, признанными авторитетами в проектировании личностно ориентированного и личностно-развивающего обучения и образования являются такие авторы, как В. В. Сериков, утверждающий приоритет реализации личностных функций в личностно ориентированном образовании [1, 28], И. С. Якиманская, уделяющая значительное внимание формированию субъектного опыта обучающегося [38].

В зарубежной литературе актуальна сегодня цифровизация образовательной среды идет по пути обоснования информационно-образовательной среды как экосистемы или пространства [47], которое, по утверждению казахстанских ученых, представляет собой «системно организованный набор современных цифровых технологий, обеспечивающих

непрерывность образовательного процесса» [41]. При этом интерпретация указанных экосистем, на наш взгляд, характеризуется поверхностным отношением к обучающемуся в духе классической субъект-объектной рациональности. Здесь обучающийся – объект образовательного воздействия, а педагог – основной организатор, контролер и модератор образования, мотивирующий к обучению за счет использования неких стимулов. Очевидно, что глубокое понимание образовательной среды предполагает «гибкую среду обучения» [45], а не классическую образовательную систему. Приоритетом становятся дифференцированное обучение и индивидуальный подход.

Действительно, можно выделить также подходы к проектированию образования, в которых образовательная среда выступает дифференцированным и определяющим фактором эффективного обучения относительно типа обучающихся: одни и те же средства, методы и стиль обучения в одной группе обучающихся могут быть и положительными, и отрицательными, а также нейтральными, на чем основывается теория Aptitude Treatment Interaction (ATI, условно можно перевести как «способности через обучение», дословно «воздействие на способности через взаимодействие». – Д.Л.), выступающая основой многочисленных зарубежных психолого-педагогических исследований [40, 42, 46]. При этом, как указывают основоположники теории ATI L. J. Cronbach и R. Snow, «принципы, определяющие соответствие учащегося индивидуальной учебной среде, еще не известны; а мышление о личностных переменных в их отношении к обучению находится в примитивном состоянии» [43, с. 13]. Здесь унифицированные «поточные планы» обучения осуждаются, если они призваны лишь «облегчить жизнь учителя» как «увечковечивание социального расслоения» [43, с. 13].

S. Downes упрекает индивидуальное обучение в невозможности учета самого широкого спектра личностного разнообразия и индивидуальностей. В случае личного обучения, по автору, роль образовательной среды заключается не в обеспечении обучения, а в поддержке обучения. «Между тем решение о том, что учить, как учить и где учить, принимается вне образовательной системы и в основном самими учащимися» [44].

Иными словами, характер и степень педагогического воздействия на обучающегося, дозированные и дифференцированно адресованные соответствующим типам обучающихся, немислимы как единственные моноусловия развития личности в ее множественности и многообразии.

Результаты исследования

1. *Полимодальность образовательной среды и диалектика личностно-средовых взаимоотношений.* Понятие модальности используется в лингвистике, психофизиологии, психологии, педагогике в различных значениях – как семантическая категория, как форма соответствия сенсорной системе, как «когнитивный стиль» [6] и в иных. В философии модальность – мера, способ существования объекта или протекания какого-либо явления [21, с. 381]. В. А. Ясвин относит модальность к одному из «базовых» параметров образовательной среды, понимая ее как качественно-содержательную, типологическую характеристику (творческая модальность, догматическая модальность и т.д.). В качестве инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды автор применяет «коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей (ресурсов среды)» [39, с. 115-118].

В данной работе понятие модальности применительно к личностно-развивающей образовательной среде используется в философской интерпретации – как субъект-обусловленное педагогическое явление, «предстающее в теоретической модели как нелинейное, сложнотерминированное, зависящее от творящего и воспринимающего его субъекта» [28, с. 97]. Модальность как сущностная характеристика среды, безусловно, задает ее типологическую характеристику. Однако модальность, на наш взгляд, имеет более глубокое научное значение, чем фиксация типологического свойства среды, поскольку затрагивает проблематику интериоризации-экстериоризации как специфического взаимодействия и взаимоотношения личности и среды, а также проблему связи и взаимного влияния субъективной реальности обучающегося с образовательной средой. Наконец, познание свойства полимодальности вносит вклад в ориентировочную основу проектирования педагогом личностно-развивающей образовательной среды.

Субъективная реальность человека относится к важным средообразующим факторам, и такая субъект-обусловленная среда наделена выраженными развивающими характеристиками. Специфичность психического, по С. Л. Рубинштейну, в его «многокачественности, многомодальности» [26, с. 13]. Множественность «сред наполнения» отражает качественную определенность сфер бытия человека, и выражается для педагога такая множественность бытия обучающегося в тех самых результатах образования, о которых пишет Н. В. Ходякова, – в компетенциях, понимаемых как взаимосвязанное единство внешнего и внутреннего, внешних требований к личности и областей ее саморазвития [33, с. 10].

Т.е. онтологический аспект многообразия развивающих сред органично связан с диалектикой личности в образовании. Такая диалектика в полной мере основывается на традиционных ее законах – противоречия как источник движения, соотношение количественных и качественных изменений и т.д. Вместе с тем субъектом личностно-средового взаимодействия выступает человек как обладатель свободной воли и выбора, как носитель отношений и смыслов. Может ли среда выступать субъектом развивающего взаимодействия с личностью? По классическим канонам – нет. Она не обладает субъектным началом, она не первична, она производна от субъекта. Но развивающая среда в некотором смысле активна, релевантна «своему» субъекту. Более того, развивающая среда может быть представлена на этапах своего становления другими субъектами. Иными словами, личностно-развивающая среда как объективная область взаимодействия субъекта (или субъектов) с миром – это уже не противопоставленный и «равнодушный» личности объект.

Личность как категория возможного поступка, возможного выбора, возможного способа существования человека – это «сочетание сущего и должного, а вовсе не только сущее, т.е. не только реальность, сводящаяся к предметному миру вокруг него и его социальным отношениям» [32, с. 8]. По Л. В. Фесенковой, именно «элемент должного (ценностей) пронизывает все области его деятельности, весь его мир» [32, с. 8]. Сам человек определяет для себя акценты в соотношении действительного и возможного на основе смыслов и ценностей в ситуациях противоречий. Субъективность, субъективная реальность как субъект-объектный феномен, находящийся в основе типологии развивающих сред в образовании, выступает нередуцированным, в то же время сложноустроенным феноменом, отражающим внутренний мир человека, его личностно-обусловленные отношения и смыслы. Важно, что состояние внутреннего мира, степень его структурности и сложности, его динамика и преобразование также отражают диалектику развития личности (вспомним личность как «почти природный процесс существования», о котором пишет

С. Л. Рубинштейн, как ограниченную в своих непосредственных связях с миром личность [26, с. 366-367]).

Причинность, заложенная в традиционной интерпретации формирующего и направленного образования и воспитания, которое претендует, если не на программируемость, то на обусловленность поведения обучающегося целенаправленным внешним воздействием, вступает в противоречие с современным представлением о развитии личности и лежащих в его основе механизмах личностно-средового взаимодействия. Уместные на одном этапе развития личности, содержание и формы образования и воспитания утрачивают свою эффективность и актуальность на последующих этапах, если образовательная среда выступает в константных содержании и значениях для личности. В ходе обучения, познания окружающей действительности личность претерпевает изменения, поскольку личностный опыт зависит от качественного изменения и субъекта, и объекта познания, когда познание изменяет качества познаваемого объекта для обучающегося.

Как указывают Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, «развиваясь и преобразуясь в процессе становления человека, субъективность оформляется и дифференцируется на многообразные человеческие способности. Интегральным способом бытия субъективности выступает сознание, развивающееся по ступеням: бытийное сознание – самосознание – рефлексивное сознание – трансцендирующее сознание» [9, с. 77-78]. Т.е. образовательная среда должна обладать свойством ориентации на личность, соответствовать текущему уровню ее развития. Она должна способствовать генерации обучающимся областей взаимодействия и взаимоотношений. Здесь личностно-развивающие среды как субъект-обусловленный феномен – это развитые (или развивающиеся) способности, которые могут отличаться большим разнообразием. При этом личностно-развивающая среда – это не чистая субъективность, даже на высоком уровне развития личности, поскольку способности всегда направлены на освоение окружающего мира.

Примечательно, что развитие, усложнение субъективности идет не по пути дифференцированной множественности, а по пути рефлексии, «разрыва» той самой «континуальной нерасчлененности» существования в привычных, почти природных связях. Личностно-развивающая среда, вероятно, неотделима от рефлексивного сознания, она генерируется в числе иных и рефлексивными механизмами, она способствует проявлению рефлексии, создавая тем самым условия для проявления в личности универсальных ценностей. Так в единичном проявляется всеобщее, а всеобщее проникает в единичное. В такой среде человек становится культуросообразным, переживает «трансформацию всеобщего бытия, универсума в персональное бытие», в «собственный жизненный мир» (Н. В. Гришина, 2018).

Безусловно, многообразие сред – это собственно человеческий феномен, невозможный в пассивно-приспособительных условиях взаимодействия с окружающей действительностью. Но утверждать развитие субъективной реальности исключительно на основе ее структурной множественности – это то же самое, что утверждать возможность развития системы за счет одного лишь роста ее организационно-структурной сложности, который представляет собой один из эволюционных механизмов адаптивной реакции в природе. Образованность человека не измеряется количеством освоенных профессий или багажом прочитанных книг. Не измеряется она и качеством исполняемых профессиональных функций, взятых безотносительно личности и ее специфического способа существования. Рост и развитие зачастую выступают как синонимы, но, по существу, это различные понятия. Так, чрезмерно сложный организм, имеющий узкоспециализированные органы, воспринимающие,

анализирующие, средовые акции, принимающие необходимое в данный момент решение, а также способы его реализации, теряет быстроту и «гибкость» в постоянно обновляющихся условиях. Известно, что и сложные системы человеческого организма в своей совместной деятельности также были бы сложнокоординируемы и неподвижны, если бы не формирующиеся функциональные системы, которые не просто взаимодействуют, а взаимосодействуют, рождая совершенно новые свойства и качества систем. Иными словами, *в развитии угадываются новые способы взаимодействия со средой. Такие способы непосредственно не обусловлены причинно-следственными связями*, подобно тому, как добро, иные истинно человеческие проявления не обусловлены внешними причинами, иначе это не проявление самоотдачи, а надежда на воздаяние в будущем (М. Мамардашвили [19, с. 78-79]).

Наглядно усложнение субъективности как личностно-средовой целостности показано в топологических моделях К. Левина, отражающих динамику личностного начала, личностно-средового взаимодействия. В них можно разглядеть личностное развитие, идущее по пути освоения социального пространства (термин употреблялся Б. Г. Ананьевым, В. Н. Мясищевым, Б. Ф. Ломовым и др.), «расширения» жизненной среды (термин использовался А. Н. Леонтьевым). Здесь можно обнаружить развитие в одновременном, взаимообусловленном внутреннем и внешнем движении. Познание субъектом «мира в себе» одновременно приводит его к новому личностному статусу во взаимоотношениях с внешним миром.

Как же связана диалектика личности в образовательной среде и множественность, многомерность такой среды? Ответ на этот вопрос выступает ключом к ориентировочной основе проектировочной деятельности педагога в работе с образовательной средой. Релевантность развивающей образовательной среды личности на ее различных этапах развития предполагает процессуальность образовательной среды, ее этапность и внутреннюю неоднородность, возможно, предрасположенность к трансформации. Указанные свойства образовательной среды воплощаются в ее полимодальности.

Целостность объективного мира со множеством разных сред (по М. Хейдметсу [20, с. 8]) корреспондирует со словами М. С. Кагана о «континуальной нерасчлененности течения времени и развернутости пространства без субъекта» [10, с. 49]. Но и это положение непротиворечиво вписывается в положение о многомерности и множественности личностно-развивающей среды, поскольку воспринятое субъектом, его сознанием, пространство и время не может не подвергаться структурированию. Одним из продуктов такого структурирования выступают смыслы, поскольку *сознание субъекта оперирует смыслами*. «Смысловое содержание бытия, проявляющееся во временных локусах, способствует объективации в сознании субъекта предметов окружающего мира, приводит к возникновению на личностном уровне представлений и трансформации смысловых образований в ценности – личностно-смысловая сфера формирует представление жизненного мира» [35, с. 21-24]. Д. А. Леонтьев, анализируя понимание смысла в гуманитарных науках, акцентирует внимание на смысле как на «основной ткани сознания» (по Гуссерлю). По Гуссерлю, именно «упорядоченный опыт» сознания выступает источником, приписывающим смысл вещам, которые «уже не суть «объекты», но «единицы» «смысла» [16, с. 13]. Д. А. Леонтьев указывает также на интерпретацию смысла у Хайдеггера, где смысл «проявляется или строится... в пространстве сознания, является феноменом сознания, результатом познавательной деятельности, хотя и относится к явлениям мира как к своему предмету. Мир предстает как глобальный смыслообразующий контекст» [16, с. 15-16]. Чем более развита личность, тем более опосредовано ее взаимодействие со средой системой своих отношений и смыслов. А

образовательная среда в своем многообразии таким образом предстает как семантически структурированное ее наполнение.

Примечательно, что при возможности множественного средового наполнения субъективной реальности, а также с утверждением «бесконечности «модусов существования» [3] человека как субъекта отношений в постнеклассической интерпретации появляются теории множественности и многомерности внутренней реальности. На эту особенность в психологии указывает Д. А. Леонтьев [16, с. 105], Г. З. Сураева и другие авторы, фиксируя «общую методологическую установку на рассмотрение внутренней реальности человека как многомерной, одновременно включенной в несколько систем отношений» [31, с. 3]. Заметим, что каким бы многообразным, многомерным, богатым, сложным или «сложностным» ни был внутренний мир человека, составляющий основу его уникальности и индивидуальности, его духовности и нравственности, произвольной культурной креативности, *все многообразие и сложность внутреннего мира человека коррелирует с разнообразием и сложностью личностно-средовых взаимодействий и отношений.* Неслучайно, А. Н. Леонтьев подчеркивает «три основных параметра личности: широту связей человека с миром, степень их иерархизированности и общую их структуру, т.е. относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизованных мотивационных линий» [15, с. 168].

Иными словами, субъективная реальность, несмотря на возможность множественного воплощения, должна оставаться целостной в восприятии человека, поскольку субъективная реальность фундируется переживанием целостного и неделимого Я, ощущением самости, самосознанием своей идентичности. Т.е. субъективная реальность целостна, настолько, насколько целостна личность. Нецелостный внутренний мир – либо вариант нормы, когда противоречия выступают движущей силой, либо вариант деструкции, когда такая нецелостность делает способ существования личности подчиненным внешнему, объективному, когда личность утрачивает самодетерминацию. Поэтому целостность – обязательное условие проектирования качества личностно-развивающей среды. Но в то же время личностная среда многообразна как многообразна личность и ее проявления. Развитие в среде происходит не по пути бесконечного усложнения и хаотичного разнообразия, а по пути соответствия потенциальным модусам существования человека: как индивида, как субъекта, как личности, как индивидуальности, как универсума, выступающим, по Е. И. Исаеву, В. И. Слободчикову, образами субъективности [9].

В этом проявляется полимодальность педагогического феномена образовательной среды, выступающая отражением диалектики личности в образовании: различные образы и виды среды детерминированы характером личностно-средовых взаимодействий и формирующихся взаимоотношений. Образовательная среда проявляется для личности ситуационно, т.е. таким образом, каким личность выстраивает взаимоотношения в данный момент в образовании. Неструктурированной и недифференцированной, не вызывающей эмоций и переживания предстает среда по отношению к незаинтересованной личностной позиции; разнообразной и структурированной – по отношению к активной и мотивированной к самоизменению личности обучающегося. Обучающийся, осознанно добывающий знания, открытый к общению, критически, но конструктивно взаимодействующий с педагогами и товарищами, погружается в разнообразную среду, соответствующую его динамичным потребностям.

2. *В качестве предпосылок эффективной средообразующей (средопреобразующей) деятельности педагога, направленной на созидание личностно-развивающей*

образовательной среды, выступает представление о среде, обладающей свойством полимодальности. Полимодальность образовательной среды объясняет, с одной стороны, объективное существование насыщенной информацией и предметами части окружающего человека внешнего пространства в образовании, с другой стороны, природу образовательной среды как личностно-генерируемого педагогического явления, требующего поддержки педагога. Свойство полимодальности личностно-развивающей среды конкретизируется для педагога в следующих положениях.

1). Истоки многообразия способов проявления образовательной среды обнаруживаются при рассмотрении ее в диалектике личностно-средовой метасистемы. Такая сложная система строго и атрибутивно подразумевает субъект взаимодействия как ключевое звено такой целостности. Взаимоотношения, возникающие в личностно-средовой активности, являют сущность образовательной среды в ее развивающем качестве. Именно субъект обладает возможностью, потенцией к развитию, среда же как неотъемлемый компонент личностно-средовой целостности в самом широком смысле представляет возможности для субъекта в реализации его потенций. Субъектная активность как следствие развивающего средового эффекта отличается от первоначальных стимулов, заставляющих «ученика» меняться, приспосабливаться к требованиям родителей, учителей или среды (профессиональной, служебной, образовательной). Педагог должен учитывать многообразие потенциальных «сред наполнения», соответствующих богатому личностному потенциалу конкретного обучающегося. Такой потенциал, реализуясь в предметной деятельности, конкретизируется в динамичных для личности представлениях, понятиях, установках, потребностях, ценностях и т.д.

Сложность проектирования личностно-развивающего педагогического взаимодействия в образовании объясняется тем, что такое взаимодействие связывается не просто с активностью субъекта образования в среде, с его деятельностью, в т.ч. активно-преобразующего характера, а с ситуативно возникающими обстоятельствами-коллизиями. Как пишет В. В. Сериков, «личностный способ существования индивида, его личностные функции могут быть актуализированы любым явлением материального или духовного мира» [28, с. 21]. Условия развития не могут проектироваться педагогом без учета диалектики личностно-средового взаимодействия, выражающейся в последовательности ступеней, фаз развертывания условий и их трансформации в активно действующие факторы. Образовательная среда здесь выступает диалектически возникающим компонентом, опосредующим процессы «изменения-развития» и его результаты. Этот опосредующий компонент является собственно проектируемым средством развития, промежуточным звеном, образование которого обусловлено разрешением противоречий и возникновением движущей, созидательной силы развития. Так, в образовательной среде появляются сами функционирующие структуры личностного начала, функционирующие структуры субъектности, которые уже и есть подлинная предпосылка к развитию.

2). Образовательная среда не является непосредственным носителем факторов развития личности. Факторы развития в образовательной среде необходимо рассматривать как результат механизмов, функционирующих в личностно-средовой целостности. Такую целостность следует считать сложной системой, отвечающей всем соответствующим признакам (наличие системообразующего фактора, эмерджентной, внутренней детерминации развития, подчиненного диалектике взаимоотношения частей, представление развития целого как формы противоречия и т.д.). Образовательной среде свойственно факторное непостоянство. Факторы развития возникают в процессе генерации субъект-обусловленных

сред в рамках образовательных отношений. Как следствие, основа проектирования личностно-развивающей среды – динамика личностных потребностей обучающегося, обусловленная диалектикой личности в среде – противоречиями, напряженностью между действительным (актуальным) и возможным (потенциальным) способом существования обучающегося во всех модусах бытия человека, в его познавательной, коммуникативной, преобразующей, иной деятельности.

Образовательная среда обретает развивающие свойства, когда способствует личностно-средовому взаимодействию и возникновению взаимоотношений, генерации смыслов личности в контексте целей образования. С системных позиций, развитие личности – это «неуловимый» фактор эмерджентности, фактор личностно-средового взаимодействия (в понимании П. К. Анохина). Человек в мире создает «мир в человеке» посредством структурированно-средового способа взаимодействия, определяющего избирательность к среде, различную степень активности, его положительный или отрицательный характер. Множественность сред, лежащих в основе генерации субъективной реальности, обусловленной образованием отношений и смыслов, выступает личностно-средовыми формами развития. Средовые условия избирательно-активны по отношению к личности, т.е. факторы развития личности, которые могут возникнуть в среде, ситуативны.

Динамизм развития в среде связан с воспроизводимыми процессами и механизмами, выступающими ключевыми элементами отношений образовательной среды и личности, процессами, которые при определенных условиях приводят к функционированию ситуационно-событийных структурных единиц личностно-развивающего образования. Диалектика личностно-средовой целостности разворачивается в процессе, в динамике оппозиций, создающих неустойчивые, непостоянные полюса напряженности между личностью и средой в различных контекстах. Таковыми, например, являются: гармонизация или дисгармония, интенсификация или снижение интенсивности противоречий между внешними и внутренними условиями существования субъекта. Если рассматривать личностное развитие в контексте личностно-средовой целостности, то очевидно, что условия и факторы развития находятся в диалектической зависимости, поскольку они включены в процесс личностно-средового взаимодействия, состоящий из последовательностей, ступеней, фаз их развертывания, которые приводят к трансформации условий в активноразвивающие факторы.

Личностно-развивающая среда – это одновременно и процесс, и результат самопрезентации личности, поэтому педагог учитывает (распознает) динамику формирующейся системы ценностей и смыслов обучающегося посредством наделения обучающимся различными значениями педагогических явлений, объектов, предметов. Такая динамика – системообразующий фактор личностно-средового взаимодействия, посредством которого личность обретает свои атрибуты (способность выстраивать отношения, генерировать ценности и смыслы), обретает личностную идентичность, способность реализовывать личностные функции. Позитивно оцениваемая динамика личностной функции в таком случае реализуется в «развертывании» личности и ее потенциалов в образовательной среде. Возникающие противоречия между личным и социальным (профессиональным, служебным долгом) фиксируют, языком диалектики, «неразвитое неразрешенное состояние противоречия». Если личностный опыт обучающегося не включает средств разрешения противоречий, то преобладающий классический адаптивный поход в образовании с репродуктивным воспроизведением морально-нравственных максим не мыслится

эффективным развивающим средством. Напротив, развитие, обусловленное факторами развивающей среды, – это «разворачивание» возникающих противоречий личностно-обусловленным способом.

3). Полиmodalность среды в числе прочих факторов лежит в основе непредопределенности личностно-средовой динамики в образовании. Диалектика личности и среды в развивающем образовании не отвечает линейным причинно-следственным зависимостям в их классической интерпретации «внешняя причина изменения – развитие личности» в силу открытости личностно-средовой метасистемы, а также определяющего характера диалектики субъектного начала в ней. Поэтому проектирование личностно-развивающей среды – процедура, имеющая выраженный вероятностный характер.

Нелинейность образовательной среды представляет широкие возможности образовательного для проектирования потенциально развивающего окружения относительно личности обучающегося, поскольку обучение и воспитание утрачивает прагматизм и утилитарность направленного формирования внешне заданного типа личности. Как следствие, в основу педагогического планирования (проектирования) личностно-развивающей среды полагаются разнообразные средства и методы, обеспечивающие процессы развития. Прежде всего, это средства и методы, обеспечивающие открытое и разнообразное взаимодействие личности в среде. Принципиально важным представляется переход от взаимодействия «со средой» к взаимодействию «в среде». Такое взаимодействие неизменно сопровождается формированием аутентичных взаимоотношений всех субъектов, в них участвующих. Вместе с тем, как спектр света не состоит только из белого и черного цветов, так средства и методы невозможно подразделить на «хорошие» и «плохие». Ситуационно-событийные механизмы развития личности полагают в некоторых случаях эффективными и императивные средства и методы педагогического взаимодействия. И сфера их применения может ограничиваться не только обучением, где объективированный характер «истинного» знания традиционно проявляется очень ярко.

Практика показывает, что использование императивных методов «воздействия» всегда требует корректности и деликатности со стороны педагога. Например, в непрерывном образовании взрослых, вне контекста подходящей ситуации, эти методы неэффективны и неуместны, поскольку выглядят либо как морализаторство, либо как откровенная слабость педагога. Но волевые усилия личности в виде противодействия объективной среде, переживание справедливости, а иногда милосердие и сострадание обучающиеся могут проявить и в процессе использования педагогом авторитарного стиля взаимодействия.

Субъект-обусловленные взаимоотношения, формирующиеся в контексте культуры, в контексте норм, традиций и новаций, ориентируют обучающегося на творческую деятельность, а не на внешне детерминированную поведенческую активность, ожидаемую от него в силу его социального статуса. На основе педагогического принципа единства обучения и воспитания, и первые, и вторые группы средств и методов также реализуются в ситуационном единстве. Они могут соотноситься, например, как форма и содержание: в процессе педагогического взаимодействия по освоению предметного материала создаются средообразующие ситуации. Педагогическое целеполагание в части личностного развития перед конкретным занятием или перед рядом занятий, направленное на ожидание конкретного педагогического эффекта требует поправок на интимность и неочевидность такого изменения.

Возможность и вероятность ожидаемых результатов в виде развития связана с тем, что субъект-обусловленная среда предполагает деятельность, обусловленную, в т.ч. адаптивными, приспособительными мотивами. Непредопределенность развития личности проявляется здесь

в том, что объект-обусловленное воздействие может обеспечить субъектную активность, которая не есть признак развития. Кроме того, не все полученные результаты в контексте динамики субъективной семантической реальности обучающегося педагогу следует относить к своим заслугам в виде «положительного» влияния. Такая позиция педагога наивна, а Л. С. Выготский сравнивал таких педагогов с садовником, который «был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли».

4). Нормативно-оценочная характеристика личности и ее развития требует взвешенного и обоснованного подхода. Статично-редуцированная, механистическая и монофакторная оценка априори многомерной личности, которая включает самые различные составляющие, такие как опыт, мотивацию, цели, ценности, черты характера, социальные роли, поведение, самосознание, творчество и т.д., в контексте развивающего образования нецелесообразна. Негуманно и некорректно в развивающем образовании выделение «хороших», «развитых» и «плохих», «неразвитых» личностей, присваивая им редуцированные оценочные значения различных параметров утилитарно-обусловленного ресурса. Всякая личность находится в непрерывном ситуативно-обусловленном взаимодействии со средой. Целесообразна оценка объемной личностно-средовой динамики, характеризующей связи и взаимоотношения человека с миром, с внешней средой в контексте ситуации. Такая оценка определяет реальные достижения и потенциалы человека: важно, к чему и как человек стремится, и какие стадии он проходит от интуитивного определения собственной личностной направленности до способности к выделению конкретных и реальных целей и жизненных стратегий. Скорее всего, такой поиск неизбежно проходит и через этап реализации «полезных» целей обучающегося (приспособительных, адаптивных), но в итоге личностное развитие корреспондирует с обязательной реализацией личностного смысла в жизнедеятельности. Такая оценка личностно-средовой динамики в контексте жизненного пути человека отвечает идее непрерывного развития личности в долгосрочной жизненной стратегии: ее строительства и самосозидания – идее, которая должна лечь в основу проектирования личностно-развивающего образования.

Обсуждение и заключения

Проектирование педагогом личностно-развивающей среды в образовании выступает как средообразующая (средопреобразующая) деятельность (Н. В. Ходякова). Образование в средовой концепции – это педагогическая теория и практика моделирования, проектирования и конструирования личностно-развивающей среды, возникающей в обучении и воспитании. Личностно-развивающая среда представляет собой результат взаимодействия субъектов в рамках образовательных отношений в контексте культурно-исторических, духовно-нравственных традиций, с одной стороны, и личностного творчества, с другой стороны. Модальность образовательной среды меняется в диалектике личностно-средовых взаимоотношений, т.е. способ ведущей деятельности обучающегося в образовательной среде как преобладающий в жизнедеятельности тип взаимодействия человека с образовательным окружением определяет наиболее подходящий для текущего уровня развития личности образ среды. Таким образом, полимодальность педагогического феномена образовательной среды выступает отражением диалектики личности в образовании. Личностно-развивающая среда – это явление процессуальное, поскольку развивающая среда поэтапно «раскрывает» во взаимодействии с обучающимся свои возможности для реализации личностью своих

интенций. Проектирование личностно-развивающей среды осуществляется посредством ситуаций, в которых представлены компоненты окружающей среды и взаимодействующая с ней (в ней) личность. Развитие личности сопровождается генерацией «сред наполнения». «Среды наполнения» в их множественном проявлении – это субъект-обусловленные, генерируемые личностью области познания и преобразования действительности, являющиеся результатом личностно-средового взаимодействия. Эти области отличаются динамичностью, способностью к расширению в познании и деятельности. Динамика личностно-обусловленных «сред наполнения» сопровождается формированием личностных свойств обучающегося, отношений к действительности и самому себе.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании / И. В. Роберт, В. В. Сериков, А. В. Торхова [и др.]. Омск: ОмГА, 2022. 160 с.
2. Архипова Ю. Е. Педагогические условия создания психологически безопасной образовательной среды в образовательном учреждении // Вестник науки. 2023. Т. 4, № 1(70). С. 378-384.
3. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Рекурсивность постнеклассического субъекта. Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке. Москва: ИФРАН, 2010. 271 с.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. Москва: ЛКИ, 2009. 240 с.
5. Букреев Д. А., Барановская В. С. Персонализация интерактивных цифровых медиа в образовательной среде // Международный студенческий научный вестник. 2023. № 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21242> (дата обращения: 21.08.2024).
6. Гриндер Д., Бэндлер Р. Трансформация: Нейролингвистическое программирование и структура гипноза. Сыктывкар: Флинта, 1999. 296 с.
7. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 3-16.
8. Зырянова Н. И. Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования. Екатеринбург: РГППУ, 2018. 126 с.
9. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Москва: ПСТГУ, 2013. 431 с.
10. Каган М. С. Избранные труды в VII т. Т. I. Проблемы методологии. Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2006. 356 с.
11. Козилова Л. В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2021. 47 с.
12. Кoryтова Г. С., Закотнова Е. Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9(162). С. 96-102.
13. Кролевецкая Е. Н. Концепция развития полисубъектности будущего педагога в образовательной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2023. 524 с.
14. Кутепова Л. И., Попкова А. А., Жидков А. А., Гордеев К. С. Проектирование цифровой образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 2(35). С. 229-232.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.

16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2003. 486 с.
17. Литвиненко Н. В. Комфортная и безопасная образовательная среда (психологические основы школьной адаптации). Оренбург: Оренбургская книга, 2023. 245 с.
18. Личностные детерминанты психологической безопасности в образовательной среде участников образовательных отношений в условиях внедрения цифровых образовательных технологий / Т. Л. Худякова, Л. Н. Гриднева, Ю. В. Клепач, В. Р. Петросянц. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 114 с.
19. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. 2-е изд., изм. и доп. Москва: Прогресс, 1992. 414 с.
20. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Москва; Нижний Новгород: Волго-Вятская академия гос. службы, 2002. 157 с.
21. Модальность // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. С. 381.
22. Павлова Т. Б. Системные изменения деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. 205 с.
23. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Целеустремленные системы, эволюция и субъектный аспект системологии // Труды ИСА РАН. 2012. Т. 62, № 1. С. 5-27.
24. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды сельской школы / Л. В. Байбородова, Н. В. Бедарева, Л. В. Бычкова [и др.]; науч. ред. Л. В. Байбородова, А. А. Кораблева. Ярославль: ЯГПУ, 2023. 179 с.
25. Родионов А. В., Казанцев Л. В. Электронная информационно-образовательная среда вуза: разработка и проведение онлайн-курсов в системе Moodle. Иркутск: Издательский дом БГУ, 2023. 145 с.
26. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
27. Рылеева А. С. Самоопределение личности в цифровой образовательной среде. Курган: Курганский гос. ун-т, 2023. 154 с.
28. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. Москва: Логос, 2012. 447 с.
29. Сотникова Н. Н., Козилова Л. В., Харченко Л. Н. Профессионально-ориентирующая образовательная среда педагогического вуза: технологический аспект. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2023. 181 с.
30. Субстанция // Философская энциклопедия. Т. 5. Москва: Советская энциклопедия (Ин-т философии АН СССР), 1970. С. 151.
31. Сураева Г. З. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности: социокультурный аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2002. 20 с.
32. Фесенкова Л. В. Теория эволюции и ее отражение в культуре. Москва, 2003. 174 с.
33. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 41 с.
34. Шакирова Е. В., Кузьмин С. В. Психолого-педагогические основы проектирования образовательной среды. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2023. 150 с.
35. Шелехова Л. В., Панеш А. А. Функции личностно-смысловой сферы // Культурная жизнь Юга России. 2012. № 3. С. 21-23.

36. Щепул С. Ю. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2023. 25 с.
37. Щуман А. Н. Спиноза // Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 986.
38. Якиманская И. С. Психология безопасности образовательной среды: территория, образовательная организация, семья. Москва: Знание-М, 2023. 204 с.
39. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
40. Astleitner H., Koller M. An aptitude-treatment-interaction-approach on motivation and student's self-regulated multimedia-based learning // Interactive Educational Multimedia. 2006. Vol. 13. Pp. 11-23. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277162791_An_Aptitude-Treatment-Interaction-Approach_on_Motivation_and_Student's_Self-Regulated_Multimedia-Based_Learning (accessed: 20.08.2024).
41. Belessova D., Ibashova A., Bosova L., Shaimerdenova G. Digital Learning Ecosystem: Current State, Prospects, and Hurdles // Open Education Studies. 2023. Vol. 5, no. 1. P. 20220179. Available at: https://www.researchgate.net/publication/366930058_Digital_Learning_Ecosystem_Current_State_Prospects_and_Hurdles (accessed: 20.08.2024).
42. Caspi O., Bell I. R. One size does not fit all: aptitude x treatment interaction (ATI) as a conceptual framework for complementary and alternative medicine outcome research. Part 1 – What Is ATI research? // The Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2004. Vol. 10, no. 3. Pp. 580-586. <https://doi.org/10.1089/1075553041323812>.
43. Cronbach L. J., Snow R. E. Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables. Final Report. 1969. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029001.pdf> (accessed: 20.08.2024).
44. Downes S. Personal and Personalized Learning in EMMA Newsletter Online Feb. 17, 2016. European Multiple MOOCs Aggregator. 2016. Available at: <https://project.europeanmoocs.eu/personal-and-personalized-learning/> (accessed: 20.08.2024).
45. Shen J. Creating a Digital Ecosystem in the Classroom. 2020. Available at: <https://thelearningcounsel.com/articles/creating-digital-ecosystem-classroom/> (accessed: 20.08.2024).
46. Snow R. E. Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy // Journal of consulting and clinical psychology. 1991. Vol. 59, no. 2. P. 205. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Aptitude-treatment-interaction-as-a-framework-for-Snow/a3854085004c436b2ca5c36746bf0546a5f5b7ec> (accessed: 20.08.2024).
47. Wynn M. Handbook of Research on Digital Transformation, Industry Use Cases, and the Impact of Disruptive Technologies. 2021. Available at: https://www.researchgate.net/publication/357152538_Handbook_of_Research_on_Digital_Transformation_Industry_Use_Cases_and_the_Impact_of_Disruptive_Technologies (accessed: 20.08.2024).

References

1. Actual problems of methodology of pedagogical and psychological research in education / I. V. Robert, V. V. Serikov, A. V. Torkhova [et al.]. Omsk, OmGA Publ., 2022. 160 p. (In Russ.)
2. Arhipova YU. E. Pedagogical conditions for creating a psychologically safe educational environment in an educational institution. *Vestnik nauki*, 2023, vol. 4, no. 1(70), pp. 378-384. (In Russ.)

3. Arshinov V. I., Svirskij YA. I. Recursivity of the post-non-classical subject. The problem of assembling subjects in post-non-classical science. Moscow, IFRAN Publ., 2010. 271 p. (In Russ.)
4. Budanov V. G. Methodology of synergetics in post-non-classical science and in education. 3rd supplemented ed. Moscow, LKI Publ., 2009. 240 p. (In Russ.)
5. Bukreev D. A., Baranovskaya V. S. Personalization of interactive digital media in the educational environment. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*, 2023, no. 2. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21242> (accessed: 21.08.2024). (In Russ.)
6. Grinder D., Bandler R. Transformation: Neuro-linguistic programming and the structure of hypnosis. Syktyvkar, Flinta Publ., 1999. 296 p. (In Russ.)
7. Zinchenko V. P. On the goals and values of education. *Pedagogika*, 1997, no. 5, pp. 3-16. (In Russ.)
8. Zyryanova N. I. Designing an educational environment for training teachers of vocational education. Ekaterinburg, RGPPU Publ., 2018. 126 p. (In Russ.)
9. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. Psychology of human education: formation of subjectivity in educational processes. Moscow, PSTGU Publ., 2013. 431 p. (In Russ.)
10. Kagan M. S. Selected works in VII vol. Vol. I. Problems of methodology. St. Petersburg, ID «Petropolis» Publ., 2006. 356 p. (In Russ.)
11. Kozilova L. V. Theoretical and experimental substantiation of the professionally-oriented educational environment of the pedagogical university: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical sciences. Moscow, 2021. 47 p. (In Russ.)
12. Korytova G. S., Zakotnova E. YU. Psychological safety and security of the educational environment: risk factors, threats and conditions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 9(162), pp. 96-102. (In Russ.)
13. Kroleveckaya E. N. The concept of developing the polysubjectivity of a future teacher in the educational environment of a university: dissertation of the doctor of pedagogical sciences. Belgorod, 2023. 524 p. (In Russ.)
14. Kutepova L. I., Popkova A. A., ZHidkov A. A., Gordeev K. S. Designing a digital educational environment. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*, 2021, vol. 10, no. 2 (35), pp. 229-232. (In Russ.)
15. Leont'ev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Smysl Publ.; Izd. centr «Akademiya» Publ., 2004. 352 p. (In Russ.)
16. Leont'ev D. A. Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow, Smysl Publ., 2003. 486 p. (In Russ.)
17. Litvinenko N. V. Comfortable and safe educational environment (psychological foundations of school adaptation). Orenburg, Orenburgskaya kniga Publ., 2023. 245 p. (In Russ.)
18. Personal determinants of psychological safety in the educational environment of participants in educational relations in the context of the introduction of digital educational technologies / T. L. Khudyakova, L. N. Gridneva, Yu. V. Klepach, V. R. Petrosyants. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet Publ., 2023. 114 p. (In Russ.)
19. Mamardashvili M. K. How I understand philosophy. 2nd ed., amended. and additional. Moscow, Progress Publ., 1992. 414 p. (In Russ.)
20. Manujlov YU. S. Environmental approach in education. 2nd ed., revised. Moscow; Nizhny Novgorod, Volgo-Vyatskaya akademiya gos. sluzhby Publ., 2002. 157 p. (In Russ.)

21. Modality. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* / gl. red. L. F. Il'ichev i dr. Moscow, Sov. enciklopediya, 1983. P. 381. (In Russ.)
22. Pavlova T. B. Systemic changes in the activities of a university teacher in a digital educational environment. St. Petersburg, RGPU im. A.I. Gercena Publ., 2023. 205 p. (In Russ.)
23. Petrenko V. F., Suprun A. P. Goal-oriented systems, evolution and subjective aspect of systemology. *Trudy ISA RAN*, 2012, vol. 62, no. 1, pp. 5-27. (In Russ.)
24. Design of a Personality-Developing Educational Environment for a Rural School / L. V. Bayborodova, N. V. Bedareva, L. V. Bychkova [et al.]; scientific ed. L. V. Bayborodova, A. A. Korableva. Yaroslavl, YAGPU Publ., 2023. 179 p. (In Russ.)
25. Rodionov A. V., Kazancev L. V. Electronic Information and Educational Environment of a University: Development and Delivery of Online Courses in the Moodle System. Irkutsk, Izdatel'skij dom BGU Publ., 2023. 145 p. (In Russ.)
26. Rubinshtejn S. L. Being and Consciousness. Man and the World. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p. (In Russ.)
27. Ryleeva A. S. Self-determination of the individual in the digital educational environment. Kurgan, Kurganskij gos. un-t Publ., 2023. 154 p. (In Russ.)
28. Serikov V. V. Personality development in the educational process. Moscow, Logos Publ., 2012. 447 p. (In Russ.)
29. Sotnikova N. N., Kozilova L. V., Harchenko L. N. Professionally oriented educational environment of a pedagogical university: technological aspect. Stavropol, Stavropol'servishkola Publ., 2023. 181 p. (In Russ.)
30. Substance. *Filosofskaya enciklopediya. T. 5*. Moscow, Sovetskaya enciklopediya (In-t filosofii AN SSSR) Publ., 1970. P. 151. (In Russ.)
31. Suraeva G. Z. Psychological features of motivational-semantic intention of the individual: socio-cultural aspect: abstract of the dissertation of a candidate of psychological sciences. Moscow, 2002. 20 p. (In Russ.)
32. Fesenkova L. V. Theory of evolution and its reflection in culture. Moscow, 2003. 174 p. (In Russ.)
33. Hodyakova N. V. Situational-environmental approach to designing personal development educational systems: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical sciences. Volgograd, 2013. 41 p. (In Russ.)
34. SHakirova E. V., Kuz'min S. V. Psychological and pedagogical foundations of designing an educational environment. Ivanovo, Ivanovskij gos. un-t Publ., 2023. 150 p. (In Russ.)
35. SHElekhova L. V., Panesh A. A. Functions of the personality-semantic sphere. *Kul'turnaya zhizn' YUga Rossii*, 2012, no. 3, pp. 21-23. (In Russ.)
36. SHCHepul S. YU. Formation of project competence of future teachers in the educational environment of the university: abstract of the dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2023. 25 p. (In Russ.)
37. SHCHHuman A. N. Spinoza. *Novejshij filosofskij slovar': 3-e izd., ispravl.* Minsk, Knizhnyj Dom Publ., 2003. P. 986. (In Russ.)
38. YAkimanskaya I. S. Psychology of Educational Environment Safety: Territory, Educational Organization, Family. Moscow, Znanie-M Publ., 2023. 204 p. (In Russ.)
39. YAsvin V. A. Educational Environment: From Modeling to Design. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (In Russ.)
40. Astleitner H., Koller M. An aptitude-treatment-interaction-approach on motivation and student's self-regulated multimedia-based learning. *Interactive Educational Multimedia*, 2006, vol. 13, pp.

- 11-23. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277162791_An_Aptitude-Treatment-Interaction-Approach_on_Motivation_and_Student's_Self-Regulated_Multimedia-Based_Learning (accessed: 20.08.2024).
41. Belessova D., Ibashova A., Bosova L., Shaimerdenova G. Digital Learning Ecosystem: Current State, Prospects, and Hurdles. *Open Education Studies*, 2023, vol. 5, no. 1, p. 20220179. Available at: https://www.researchgate.net/publication/366930058_Digital_Learning_Ecosystem_Current_State_Prospects_and_Hurdles (accessed: 20.08.2024).
42. Caspi O., Bell I. R. One size does not fit all: aptitude x treatment interaction (ATI) as a conceptual framework for complementary and alternative medicine outcome research. Part 1 – What Is ATI research? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2004, vol. 10, no. 3, pp. 580-586, <https://doi.org/10.1089/1075553041323812> . (accessed: 20.08.2024).
43. Cronbach L. J., Snow R. E. Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables. Final Report. 1969. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029001.pdf> (accessed: 20.08.2024).
44. Downes S. Personal and Personalized Learning in EMMA Newsletter Online Feb. 17, 2016. European Multiple MOOCs Aggregator. 2016. Available at: <https://project.europeanmoocs.eu/personal-and-personalized-learning/> (accessed: 20.08.2024).
45. Shen J. Creating a Digital Ecosystem in the Classroom. 2020. Available at: <https://thelearningcounsel.com/articles/creating-digital-ecosystem-classroom/> (accessed: 20.08.2024).
46. Snow R. E. Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1991, vol. 59, no. 2, p. 205. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Aptitude-treatment-interaction-as-a-framework-for-Snow/a3854085004c436b2ca5c36746bf0546a5f5b7ec> (accessed: 20.08.2024).
47. Wynn M. Handbook of Research on Digital Transformation, Industry Use Cases, and the Impact of Disruptive Technologies. 2021. Available at: https://www.researchgate.net/publication/357152538_Handbook_of_Research_on_Digital_Transformation_Industry_Use_Cases_and_the_Impact_of_Disruptive_Technologies (accessed: 20.08.2024).

© Литвин Д. В., 2024

Информация об авторах

Литвин Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0002-4728-4157, AuthorID: 368620, d_litvin@mail.ru

Information about the authors

Litvin Dmitry V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, deputy head of Organization of Fire and Physical Training Department, Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-4728-4157, AuthorID: 368620, d_litvin@mail.ru

Поступила в редакцию: 21.02.2024

Принята к публикации: 20.09.2024

Опубликована: 27.09.2024