

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.923.2

Е. А. МАГАЗЕВА

Омская государственная
медицинская академия

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТРАТЕГИЙ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

В статье представлены материалы исследования, посвященного изучению характеристик стратегий личности в ситуации выбора. В качестве типичной ситуации личностного выбора, неопределенной, сложной, значимой для субъекта рассматривается ситуация выбора профессии. Эмпирическим путем проверяется гипотеза, что специфика деятельности лиц в ситуации личностного выбора может определяться уровнем проявления — отсутствия следующих характеристик: осознанность, самостоятельность, целостность, своевременность и удовлетворенность. В результате исследования выделено четыре типа стратегий личности в ситуации выбора и описаны различные особенности проявления этих стратегий.

Ключевые слова: личностный выбор, типичная ситуация, индивидуально-типологические особенности, стратегии выбора профессии.

На протяжении своей жизни каждый человек постоянно пытается ответить на вопрос, зачем и для чего он живет. Необходимость в обретении смысла возникает из-за стремления прожить жизнь интересно и испытывать удовлетворение от своих действий. Вопрос «ради чего?» сопровождает совершаемые действия, и в каждой жизненной ситуации мы, так или иначе, задаемся вопросами осмысленности. В череде повседневных событий этот смысл не всегда осознается человеком. И только в моменты значимых решений, когда человеку необходимо определять приоритетные направления дальнейшей жизни, смысл, который мы придаем поступкам и ситуациям, становится более отчетливым.

Ситуация выбора, прежде всего, является ситуацией неопределенности, в которой необходимо конкретизировать жизненные цели, что обуславливает поиск и подбор личностно-способных и средств достижения путем взвешивания «за» и «против» своих внутренних возможностей. О. Н. Первушина отмечает, что ситуация выбора включает в себя элементы неопределенности, которые касаются, прежде всего, исходов выбора. Как следствие, у личности будет возникать потребность в уменьшении этой неопределенности за счет реструктурирования ситуации в сторону стабильности и определенности [1].

На наш взгляд, ситуацию выбора необходимо рассматривать не только с точки зрения одной чаще

всего выделяемой для этой ситуации характеристики «неопределенность», следует также определить и другие ее не менее важные признаки. Для этого мы обратимся к классификации, которую предложили Л. Ф. Бурлачук и Н. Б. Михайлова для анализа ситуаций, и воспользуемся следующими шкалами: шкала значимости — незначимости ситуации, шкала простоты — сложности ситуации, шкала новизны — известности ситуации [2].

Осуществление выбора особенно значимо для личности, когда она вынуждена действовать в жизненных ситуациях, которые оказывают большое влияние на всю ее дальнейшую жизнь. Ряд основателей некоторых направлений зарубежной психологии придавали огромное значение способности человека совершать выбор и тем самым определять свое будущее. По их мнению, ситуация личностного выбора является значимой жизненной ситуацией, действия и поступки в которой человека способны предопределить его дальнейшую жизнь [3, 4].

Ситуацию, когда личности приходится совершать выбор, можно отнести к достаточно сложной жизненной ситуации, в которой нарушается привычный для человека образ жизни и возникает необходимость оценить внешние и внутренние аспекты ситуации и определить стратегии ее преобразования. А. Г. Асмолов относит ситуацию личностного выбора к проблемно-конфликтной, преодолеть которую невозможно с помощью заранее усвоенных шаблонов поведения [5].

То есть среди основных признаков ситуации личностного выбора необходимо выделить высокую степень неопределенности, значимости, сложности данной ситуации. Эмпирическое изучение особенностей осуществления личностного выбора, следовательно, должно проводиться на жизненных ситуациях, которые характеризуются с точки зрения выделенных признаков.

Д. А. Леонтьев отмечает, что ключевым временем становления логики свободного выбора является подростковый возраст, когда возникает конфликт между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения [6].

Ситуация выбора профессии возникает в жизни каждого человека и обусловлена как объективной, так и субъективной необходимостью и приходится на границу подросткового и юношеского возраста (от 14–15 до 18 лет).

По мнению некоторых исследователей данная ситуация характеризуется высокой степенью неопределенности. Так, Е. Е. Сапогова отмечает, что в этот период «Я»-концепция подростков еще нестабильна и диффузна. В целом, процесс психологического становления «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания, а ориентация одновременно на нескольких значимых других делает психологическую ситуацию выбора профессии неопределенной, противоречивой, часто внутренне конфликтной [7].

Также ситуация выбора профессии обладает большой степенью новизны и для ее разрешения становится недостаточно тех привычных стратегий поведения, которые ранее использовались личностью. Так И. Ф. Зеер отмечает, что у подростков, находящихся в этой ситуации, чаще всего отсутствует информация о некоторых существенных характеристиках профессионального выбора, при этом недостаточно сформированы правила, критерии и

способы выбора вследствие отсутствия подобных решений в прошлом опыте [8].

Кроме того, ситуация выбора профессии является достаточно значимой для любого человека, так как ее конструктивное разрешение обеспечивает цельность личности. По мнению Н. С. Пряжниковой, личность не просто выбирает профессию, а выбирает нечто более важное, то, что ей необходимо для более полного ощущения своей жизни [9].

Отметим еще одну важную характеристику ситуации выбора профессии — ее сложность для личности. Так, исследователи отмечают, что основная ориентация подростков до этого периода связывается с общением, установлением дружественных отношений со сверстниками, активным поиском друзей. Вместе с тем объективная ситуация побуждает совершать профессиональный выбор. В связи с этим И. С. Кон отмечает недостаточную конкретность профессиональных планов подростков, их чрезмерную оптимистичность в определении возможных сроков их осуществления. Такая позиция может определять недостаточную самостоятельность подростков в реализации поставленных жизненных целей [10].

Таким образом, ситуация выбора профессии в подростковом возрасте характеризуется как достаточно неопределенная, сложная и значимая для личности, обладающая высокой степенью новизны, что позволяет нам отнести данную ситуацию к типичным ситуациям личностного выбора.

При изучении содержательных особенностей личностного выбора мы должны учитывать, что неопределенность ситуации и необходимость ее преобразования в сторону большей определенности и однозначности, инициируют процесс «конструирования» личностью возможных альтернатив и выработку критериев оценки альтернатив. Затем на основе критериев отбирается наиболее подходящая альтернатива и конкретизируется в качестве будущей цели. Таким образом, особенности преобразования субъектов неопределенной значимой ситуации выражаются в индивидуальной стратегии, в которой определяются способы и средства достижения, оцениваются последствия, прогнозируются результаты.

Типология стратегий личностного выбора строилась следующим образом: выявлялись показатели выделенных в ходе теоретического анализа индивидуально-психологических характеристик личностного выбора: осознанность, самостоятельность, своевременность, удовлетворенность и временная перспектива, затем определялась степень детерминированности стратегий личностными особенностями: притязаниями, ответственностью, ценностями.

Цель эмпирического исследования состояла в выявлении индивидуально-психологических характеристик и детерминант, определяющих особенности индивидуальных стратегий выбора в ситуации выбора профессии.

В качестве теоретической гипотезы исследования выступило предположение о том, что стратегии личностного выбора определяются личностными особенностями: притязаниями, ценностями и ответственностью.

Отбор испытуемых для исследования проводился на основании показателей неопределенности и значимости ситуации выбора профессии. Всего в исследовании приняли участие на этапе выбора профессии — 164 испытуемых в возрасте от 15–18 лет.

С каждым участником исследования проводилась консультационная процедура, цель которой

состояла в выявлении степени неопределенности и значимости для участников ситуации выбора. Для проведения интервью с испытуемым использовались вопросы, направленные на выяснение степени информированности испытуемого о профессиональных вариантах и на определение степени доступности представляемых альтернатив. Значимость ситуации личного выбора для испытуемого оценивалась по желанию испытуемого принять участие в дальнейших консультациях, цель которых объявлялась в снижении уровня неопределенности ситуации для испытуемого и выработке способов ее разрешения.

С целью статистической обработки данных применялись: факторный анализ, кластерный анализ, Н-критерий Крускала-Уоллиса как непараметрический аналог метода дисперсионного однофакторного анализа для несвязных выборок, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Для получения диагностических данных применялся комплекс методик, включающий: методический прием выделения и анализа аргументов при осуществлении выбора, предложенный Д. А. Леонтьевым и Н. В. Пилипко [11], опросник В. К. Гербачевского для выявления уровней притязаний, методика мотивационной индукции Ж. Нюттена, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, опросник Л. И. Дементий «Ответственное поведение».

При помощи процедуры кластерного анализа нами выделены четыре стратегии личного выбора испытуемых подросткового возраста: «оптимальная», «функциональная», «ситуативная» и «пассивная».

У испытуемых с «оптимальной» стратегией при совершении личного выбора выявлено оптимальное соотношение планируемых действий с возможностями их осуществления. Они придают значение уже существующим интересам, наличию способностей. Проявляются самостоятельность и удовлетворенность, поскольку предполагаемые действия соответствуют цели, приводятся описания прогнозируемых преимуществ, и отсутствует ориентация на помощь других людей. Личностный выбор осуществляется своевременно, так как поставленная цель оценивается как доступная, и учитываются ее последствия. В меньшей степени проявляется осознанность, поскольку приведены только некоторые описания способов достижения и преодоления препятствий. Временная перспектива характеризуется средней протяженностью и недостаточной реалистичностью, так как ближние и дальние цели не согласованы, слабо связаны друг с другом.

У испытуемых с «функциональной» стратегией при осуществлении личного выбора проявляется удовлетворенность, так как приводится множество его преимуществ, и описываются необходимые действия. Аргументируя выбор, они исходят из характеристик альтернатив, но учитывают свои способности и возможности. Испытуемые ориентированы на самостоятельное достижение результата и подробно описывают планируемые действия, не ориентируясь на поддержку других людей. Личностный выбор осуществляется своевременно, поскольку цель оценивается как доступная, отвечающая потребностям, и учитываются последствия ее достижения. Практически не проявляется осознанность, так как приводится небольшое количество способов

достижения и преодоления препятствий. Временная перспектива не протяженная, но цели, поставленные в кратковременной перспективе, связаны между собой, структурированы, что предполагает их реалистичность.

Совершая личностный выбор, испытуемые с «ситуативной» стратегией испытывают удовлетворенность, так как ориентируются на преимущества выбора. Они обосновывают выбор ситуативной аргументацией, либо аспектами, касающимися содержания выполняемой деятельности. Временная перспектива не протяженная, не реалистичная, и количество объектов в различных темпоральных периодах небольшое. Практически не проявляются самостоятельность и осознанность испытуемых, так как выявлена ориентация на социально-психологические опоры, и отсутствуют указания на способы достижения цели, хотя и описываются некоторые средства преодоления препятствий. Личностный выбор осуществляется не своевременно, поскольку цель оценивается как недоступная, и практически не учитываются ее последствия. Испытуемые ориентированы на получение эмоциональной поддержки и склонны к изменению собственного плана действий.

У испытуемых с «пассивной» стратегией при совершении выбора не проявляются удовлетворенность, самостоятельность и осознанность, поскольку не описываются преимущества выбора, и отсутствуют указания на способы преодоления препятствий и достижения цели. Испытуемые обосновывают выбор характеристиками альтернатив, без учета своих способностей. Выбор совершается несвоевременно, так как поставленная цель оценивается как трудная, и в учет не принимаются последствия ее достижения. Временная перспектива испытуемых не протяженная и не реалистичная, также представлено небольшое количество задач в различных темпоральных периодах.

На втором этапе исследования выявлено, что стратегии личного выбора подростков детерминированы показателями притязаний, ответственности и ориентацией испытуемых на ценности: активная жизнь ($N=10,6$), материальная обеспеченность ($N=14,1$), наличие друзей ($N=15,9$), общественное признание ($N=8,2$), развлечения ($N=12,2$), семейная жизнь ($N=8,1$), исполнительность ($N=7,9$), самоконтроль ($N=15,4$) (при уровне значимости $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$).

Притязания испытуемых с «оптимальной» стратегией реалистичны и сочетаются с их возможностями. Они ответственно относятся к сопоставлению будущих действий, способны оценить противоречия между ними и, осознавая свою ответственность, пытаются своевременно прогнозировать последствия выбора.

Испытуемые с «функциональной» стратегией в подростковом возрасте ориентируются на материальное благополучие и стремятся к лучшему выполнению запланированного, но, прогнозируя трудности, могут отказаться от планов. Корреляционный анализ продемонстрировал ряд значимых взаимосвязей: при высокой оценке возможностей и при наличии интереса к результатам испытуемые стремятся осознать способы достижения цели. Чем лучше испытуемые представляют ближайшие задачи, тем выше их интерес к выбору и тем ответственнее они подходят к прогнозированию результатов. Рассматривая будущее как зависящее от личных усилий, испытуемые не склонны прибегать к помощи других

людей. Чем ответственнее они относятся к обещаниям, которые дают другим, тем лучше стремятся прогнозировать будущие действия. Притязания испытуемых завышены, и у них отсутствует критичность по отношению к временным срокам достижения. Ответственность за выбор принимается в зависимости от критики либо одобрения внешнего окружения. Поэтому ответственность носит ситуативный характер.

«Ситуативная» стратегия испытуемых подросткового возраста детерминируется низким показателем уровня притязаний и тем, что при осуществлении личностного выбора у них проявляются негативные эмоции при необходимости принимать ответственность за выбор. Выявлено наличие значимых обратных взаимосвязей: чем больше испытуемые ориентируются на поддержку других людей, тем менее они склонны к проявлению волевых усилий. Чем лучше испытуемые представляют результаты и последствия выбора, тем менее они готовы к мобилизации усилий и к ответственному преодолению трудностей. Только при ощущении себя как способных на лучший результат, испытуемые продумывают способы преодоления препятствий.

Противоречивость этой стратегии заключается в том, что для испытуемых значимы преимущества выбора, но они не склонны прикладывать усилия для их достижения. Возможно, это определяется неуверенностью испытуемых в себе и в том, что они способны чего-либо достигнуть самостоятельно. Ответственность носит либо ситуативный характер, либо не проявляется вовсе.

«Пассивная» стратегия испытуемых подросткового возраста детерминируется высокой оценкой возможностей и тем, что они придают большое значение результатам выбора. Ориентированы на психологическое благополучие и стремятся к контролю за результатами своих действий. Корреляционный анализ позволил прояснить эти результаты. Чем лучше испытуемые представляют ближайшие задачи, тем выше интерес и тем больше волевых усилий им нужно прикладывать для достижения цели, поэтому они избегают осуществления планов. Чем больше препятствий прогнозируется испытуемыми, тем меньше они стремятся к осуществлению намерений. Преимущества выбора определяются как не зависящие от личных усилий. Воспринимая выбор как трудный, испытуемые стремятся к прогнозу его возможных последствий.

Анализ притязаний испытуемых с «пассивной» стратегией позволяет отметить их дисгармоничность: неадекватно завышенная оценка возможностей и высокая значимость результатов выбора не согласуются с восприятием выбора как сложного и не зависящего от личных усилий. Притязания не соотносятся со способом достижения, что выражается в отсутствии уверенности в подконтрольности ситуации. Возможно, у испытуемых еще до осуществления выбора проявляется установка на поражение. Они стремятся к прогнозу возможных последствий и неудач, поэтому у них проявляется чрезмерный самоконтроль, который может блокировать активность.

Выводы.

1. В качестве индивидуально-психологических характеристик личностного выбора выступают: осознанность, самостоятельность, своевременность, удовлетворенность и временная перспектива.

2. Особенности стратегий личностного выбора определяются на основании степени проявления выделенных индивидуально-психологических характеристик и в зависимости от их детерминации личностными особенностями: притязаниями, ответственностью и ценностями.

3. В исследовании выделено четыре стратегии испытуемых подросткового возраста: «оптимальная», «функциональная», «ситуативная» и «пассивная».

4. «Оптимальная» стратегия личностного выбора детерминируется высокими либо адекватными притязаниями испытуемых, их согласованностью с ценностями и готовностью испытуемых принять ответственность за совершенный выбор.

5. Стратегия испытуемых, в которой выявлено отсутствие либо низкая степень проявления характеристик личностного выбора, относится к «пассивной» и характеризуется дисгармоничностью притязаний, ценностей и ответственности испытуемых.

6. Промежуточные типы стратегий личностного выбора в подростковом и юношеском возрасте, обозначенные как «функциональная» и «ситуативная» стратегии, детерминируются ситуативным проявлением ответственности испытуемых и неадекватно заниженными либо завышенными притязаниями.

Библиографический список

1. Первушина, О. Н. Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы / О. Н. Первушина // Вестник НГУ. Сер. Психология. — 2007. — № 1. — С. 11–19.
2. Бурлачук, Л. Ф. К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. — 2002. — № 1. — С. 2–17.
3. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. — М.: Класс, 1998. — 336 с.
4. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. — М.: Класс, 1999. — 576 с.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990 — 367 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
7. Сапогова, Е. Е. Психологическое развитие человека / Е. Е. Сапогова. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 460 с.
8. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — М.: Центр-Академия, 2006. — 240 с.
9. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
10. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон — М.: Просвещение, 1989. — 252 с.
11. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 97–110.

МАГАЗЕВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.

Адрес для переписки: psychologist1981@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2013 г.

© Е. А. Магазева

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СВЕТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ

В статье представлена технология подготовки и проведения педагогического исследования в сфере профессионального образования. Дана структура компетенций. Представлена технология разработки методик для исследования сформированности профессиональных компетенций у студентов.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогическое исследование, технология, компетенция, студенты.

Актуальность данного исследования обусловлена реформированием высшего профессионального образования, связанного с обновлением его содержания, целей, задач, средств и методов обучения, а также организацией научных исследований в области преобразований подготовки специалистов в свете компетентностного подхода. В современном высшем профессиональном образовании в России происходит переориентация оценки готовности выпускника с понятий «подготовленность», «профессиональная готовность» на понятия «компетенция», «компетентность». В этой связи научные исследования направлены на изучение и формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Новый Государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 — Физическая культура, квалификация бакалавр 2010 года указывает на необходимость организации педагогических исследований в области профессиональной подготовки специалистов в связи с новыми требованиями, а именно на основе компетентностного подхода. Выпускник вуза должен обладать определенными компетенциями, формированию которых должна быть подчинена профессиональная подготовка специалистов. Государственный стандарт представляет собой своеобразный «закон», в соответствии с которым должны вестись профессиональная подготовка специалистов и научные исследования, направленные на совершенствование профессионального образования.

Повышение качества профессионального образования является актуальной проблемой научной специальности «Теория и методика профессионального образования». Решение этой проблемы напрямую зависит от качества результатов исследовательской работы в этом направлении. Выполнение диссертационных работ на уровне исследования и формирования профессиональных умений у студентов — это вчерашний день и не актуально для сегодняшних исследований в области совершенствования профессионального образования.

Цель данной статьи — представить технологию педагогического исследования в профессиональном образовании с учетом новых требований к профессиональной подготовке в учебных заведениях в контексте компетентностного подхода.

Компетентностный подход в подготовке специалистов в вузах считается сегодня основополагающим, так как целью высшего образования является подготовка компетентных специалистов, обладающих рядом общекультурных и профессиональных компетенций [1–4 и др.]. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования предполагает иную по сравнению с предыдущей системой образования оценку качества подготовленных специалистов. В этой связи перед вузами стоит задача — обеспечить гарантированное качество подготовки специалиста и разработать систему оценивания компетентности выпускника. Эти же задачи стоят и перед исследователями в области профессиональной подготовки специалистов.

В данной статье рассматривается технология педагогического исследования, направленного на разработку частных методик формирования компетенций у студентов в процессе профессиональной подготовки.

В соответствии с новым Государственным стандартом высшего профессионального образования подготовка специалистов связывается с формированием у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Вряд ли будет обоснованным говорить о каких-то других компетенциях (знаниевых, коммуникативных, деятельностных и других).

Прежде всего, необходимо обратиться к понятию компетенции. Компетенция в переводе с немецкого (*kompetenz*) имеет два значения. Первое: компетенция — круг полномочий, прав учреждения или должностного лица. Второе: компетенция — осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, в какой-нибудь области знания, профессиональной деятельности [5].

В контексте настоящей статьи компетенции рассматриваются в их втором понимании. Выпускаемый из вуза специалист должен обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями в конкретной области и деятельности в совокупности своей составляющие профессиональную компетентность специалиста, понимаемую как сложное личностное образование, включающее ряд компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Последовательность организации и проведения исследования для изучения и формирования компе-

тенций у студентов представляется следующим образом:

1. Изучение состояния проблемы профессионального образования в конкретной сфере профессиональной деятельности и обоснование ее актуальности.

2. Определение объекта и предмета исследования, общекультурных или профессиональных компетенций, которые будут изучаться.

3. Обоснование состава компетенций и наполнение их содержанием в соответствии с паспортом компетенции.

4. Поиск или разработка методики выявления сформированности отдельных составляющих компетенций (знаний, умений, уровня владения).

5. Выявление уровня сформированности компетенций у студентов всех курсов, проследив динамику их формирования в процессе обучения в учебном заведении и их сформированность на выходе из вуза.

6. Определение факторов, оказывающих положительное и отрицательное влияние на формирование компетенций и степень их влияния с помощью факторного анализа.

7. Теоретическое обоснование программы формирования компетенций у студентов, включающей цели, задачи, средства, методы.

8. Внедрение программы формирования компетенций в учебно-воспитательный процесс учебного заведения и проверка ее эффективности.

Исследователь, занимающийся изучением и формированием компетенций, должен четко прописать их, как это представлено в Государственном стандарте [6]. Например, «Способен формировать мотивации у детей и молодежи к занятиям избранным видом спорта, воспитывать у занимающихся моральные принципы честной спортивной конкуренции», или «Владеет методами и средствами сбора, обобщения и использования информации о достижениях физической культуры и спорта, приемами агитационно-пропагандистской работы по привлечению населения к занятиям физической культурой и спортом».

При определении количества компетенций необходимо руководствоваться содержанием той части профессиональной деятельности, для которой формируются компетенции, например, для тренерской деятельности; для педагогической деятельности; для культурно-просветительской деятельности; для рекреационной деятельности; для научно-исследовательской деятельности.

Далее необходимо составить паспорт компетенций, включающий необходимый объем знания для каждой компетенции, конкретные умения, уровень владения.

Согласно принятому паспорту компетенции в содержание компетенции входит три составляющих: знание, умение, владение. Включать в содержание компетенции другие составляющие (личностные качества, рефлексии, мотивации, эмоциональные состояния и др.) будет неправомерным, как это делается некоторыми исследователями [7–9 и др.].

Большую сложность для начинающего исследователя представляет обоснование и разработка методического инструментария, предназначенного для выявления сформированности изучаемых компетенций. От качества разработки инструментария будет зависеть конечные результаты.

Следующим шагом должно быть обоснование имеющихся или разработка собственных методик

для выявления сформированности каждой из составляющих компетенций (знаний, умений, владения).

Для выявления знаниевой части компетенции рекомендуется использовать тестирование уровня знаний в конкретной компетенции. Для этого необходимо разработать тестовые задания, позволяющие выявить уровень знаний у студента. Тестовые задания должны предполагать общую оценку знаниевого компонента комплекса компетенций и по каждой компетенции в отдельности. Такой детальный анализ позволит исследователю определить объем работы по формированию конкретной компетенции на основе результатов диагностики ее сформированности. Тестовых заданий должно быть не менее 100. Разработанные тестовые задания необходимо проверить на надежность и валидность.

Для выявления сформированности умениявого компонента компетенции необходимо разработать опросник, позволяющий выявить уровень сформированности умений у студентов. Конструирование опросника должно предусматривать выявление умениявого компонента в целом и отдельно по каждой компетенции. Поскольку самооценка студентов сформированности профессиональных умений не всегда объективна, то для повышения объективности результатов исследования в качестве добавочного метода, необходимо использовать метод экспертной оценки. Поэтому для получения более объективных результатов при выявлении сформированности умений необходимо получить две оценки: самооценку студента и экспертную оценку [10]. В качестве экспертов должны привлекаться специалисты (не менее трех) этой области знания и деятельности. Для проведения экспертной оценки необходимо разработать критерии оценки умений, на которые будут ориентироваться эксперты в своей оценочной работе. Сравнительный анализ самооценки умений и экспертной оценки позволит выявить истинный уровень сформированности умениявой части компетенции.

Определенную трудность для исследователя составляет исследование владенческого компонента компетенций. Необходимо выяснить, каков уровень владения (недостаточный, достаточный, продвинутый и др.).

Для выявления владенческого компонента компетенций необходимо разработать систему практических заданий, проблемных ситуаций для конкретной области профессиональной деятельности. Примерное количество заданий должно быть не менее 30. Выполнение таких заданий и решение проблемных ситуаций студентами позволит определить уровень владения компетенциями. Для оценки владенческого компонента необходимо подготовить группу экспертов (не менее трех), которые будут оценивать уровень сформированности владенческого компонента компетенции. Для экспертов необходимо разработать критерии оценки сформированности компетенций, которыми они будут руководствоваться при оценке выполненных студентами тестовых заданий.

Формирование компетенций у студентов предполагает доведение их до высокого уровня — идеального, достичь которого вряд ли кому удастся, но стремиться к этому надо. Это своеобразный ориентир, на который ориентируется исследователь в своей практической работе. Здесь уместным будет использование метода идеализации [11]. В педагогике этот метод еще не нашел широкого распростра-

нения, однако данный метод позволяет мысленно представить конечный результат, выделить факторы, условия, движущие силы и закономерности развития (например, формируемого качества, компетенции). Идеализированный объект (например, комплекс профессиональных компетенций) — это абстракция, возникающая в процессе приписывания объекту свойств которыми он может обладать. В нашем понимании это идеальный выпускник вуза. Идеализируя действительность, исследователь яснее видит конечный результат в своей формирующей части педагогического эксперимента, что позволяет ему находить адекватные средства и методы.

Заключение. Представленная в статье технология педагогического исследования в области профессионального образования ориентирует начинающего исследователя в построении и организации исследования и формировании компетенций.

Содержание данной статьи может быть полезным молодым исследователям-аспирантам, связавшим тему своего научного исследования с совершенствованием профессиональной подготовки студентов — будущих специалистов в следующем: а) в овладении методологией научного практического поиска; б) в овладении технологиями — основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами научной деятельности.

Библиографический список

1. Байденко, В. И. Компетенции : к проблемам освоения компетентного подхода / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 321 с.
2. Зимняя, И. А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 20–26.
3. Шадриков, В. Д. Модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 27–31.

4. Зеер, Э. Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.

5. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Сост. Л. П. Крысин. — М. : Экспо, 2011. — С. 351.

6. Об утверждении и введении в действие федерального образовательного государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (степень бакалавр): Приказ Минобрнауки РФ от 15 февраля 2010 г. № 121 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116215/ (дата обращения: 18.11.2013).

7. Алаева, Л. С. Педагогические условия подготовки студентов физкультурного вуза к рекреационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Л. С. Алаева. — Омск, 2011. — 180 с.

8. Викулина, М. А. Технология оценивания компетенций студентов вуза / М. А. Викулина // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире : материалы Всерос. науч. конф. — Сочи, 2013. — С. 104–106.

9. Лукьянова, Н. А. Формирование коммуникативных компетенций у студентов туристских специальностей с учетом индивидуального профиля : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Лукьянова. — Омск, 2011. — 173 с.

10. Научно-исследовательская работа студентов : учеб. пособие для учебных заведений гуманитарного профиля / под ред. Г. Д. Бабушкина. — Омск [б.и.], 2005. — 372 с.

11. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. — Тюмень : Легион-Групп, 2005. — 74 с.

БАБУШКИН Геннадий Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой теории, методики и истории физической культуры и спорта.
Адрес для переписки: Gena41@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.11.2013 г.
© Г. Д. Бабушкин

Книжная полка

ББК 88/А65

Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2014. — 362 с.

Учебник представляет собой систематический курс социальной психологии. Излагаются фундаментальные проблемы (общение, социальная психология групп, социальная психология личности). Характеризуются предмет социальной психологии, исторические вехи ее развития, методология и методы исследования. Четко поставлена проблема несовпадения принципа социальной детерминации психологических феноменов и прямого «служения» определенному политическому режиму. Этой же идее служит краткий обзор современных теоретических ориентаций в зарубежной социальной психологии. Для студентов вузов.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОФИЦЕРА В ПРОЦЕССЕ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Статья посвящена проблеме развития педагогической культуры офицера Российской армии. Автором описан операциональный аспект модели развития педагогической культуры офицера, отражающий алгоритм воздействия на него специальным образом организованной военной службы и представленный как педагогический инструмент для развития педагогической культуры офицера.

Ключевые слова: педагогическая культура офицера, модель развития педагогической культуры офицера, этапы развития педагогической культуры офицера, уровни педагогической культуры офицера.

Современный российский офицер, обучая и воспитывая подчиненный личный состав, одновременно преподаёт солдатам и сержантам дисциплины боевой подготовки, решает воспитательные задачи и задачи по боевому предназначению подразделения. Справедливым остается мнение военного историка начала XX века М. С. Галкина о том, что «...ныне он (офицер) — «подвижник», он не только учитель, он воспитатель армии, он принял участие в великом деле воспитания народа» [1, с. 369]. Как показывает войсковая практика, офицер, в первую очередь молодой выпускник военного вуза, не может успешно реализовывать педагогические функции такой сложности без сформированных глубоких личностных оснований профессионализма.

Культурное развитие военнослужащих в последнее десятилетие является довольно востребованной проблемной областью. Большая часть авторов рассматривает развитие отдельных видов культуры военнослужащих преимущественно в профессиональном военном образовании, но иногда и в русле их профессиональной деятельности [2–4]. Комплексное, объемное исследование педагогической культуры офицера провели А. В. Барабанщиков и С. С. Муцыхов [5]. Однако сегодня данное исследование в силу давности проведения уже не исчерпывает большую часть возникающих проблем развития педагогической культуры офицера.

В этой связи нами исследуется актуальная, на наш взгляд, проблема развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы. Педагогическую культуру офицера мы определяем как составляющую предметной педагогической культуры общества и его социально-профессиональной группы, военно-профессиональной культуры, которая осваивается офицером и используется им в обучении и воспитании личного состава, а также в совокупности с результатами личного и профессионального развития офицера характеризует его как субъекта военно-педагогической деятельности.

Специфику развития педагогической культуры офицера образуют различные виды деятельности, в которые включен офицер: целенаправленная психолого-педагогическая подготовка, самостоятельная военно-педагогическая деятельность, самообразование и самостоятельное профессиональное развитие. В основе процесса развития педагогической культуры офицера лежат диалектические противоречия,

которые могут создаваться в ситуации его личностного и профессионального развития целенаправленно, с помощью специальных условий. К таким условиям относятся: профессионально-развивающая среда, наполнение профессиональной подготовки и повышение квалификации специальными знаниями, мотивирование развития педагогической культуры, доступ и организуемый контакт личности с содержательным многообразием предметной культуры и др. [6].

Идеальным, графически и логически описанным аналогом организации военной службы офицера в воинской части, воспроизводящим те ее элементы, которые создают условия развития педагогической культуры офицера, выступает модель развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы. Представления, необходимые для практического осуществления целенаправленного развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы, дает операциональный аспект данной модели.

Операциональный аспект модели развития педагогической культуры офицера отражает алгоритм воздействия на него специальным образом организованной военной службы: от момента прихода офицера в воинскую часть (первичная диагностика) до момента достижения им такого уровня развития, при котором он способен (рис. 1):

- самостоятельно и мотивированно развиваться как субъект педагогической культуры;
- творчески относиться к педагогической культуре;
- добиваться за счет использования массива педагогической культуры эффективной военно-педагогической деятельности.

Единицами описания модели развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы выступают этапы этого процесса, а также составляющие их операции. Естественно, сам процесс развития глубоко индивидуален, поэтому единой в каждом конкретном случае остается только логика процесса, а также групповые мероприятия командирской подготовки и воспитательной работы воинской части.

Ориентировочный этап содержит мероприятия, позволяющие актуализировать саму проблему развития педагогической культуры офицера, активизировать этот процесс, создать первичную мотивацию и интерес.

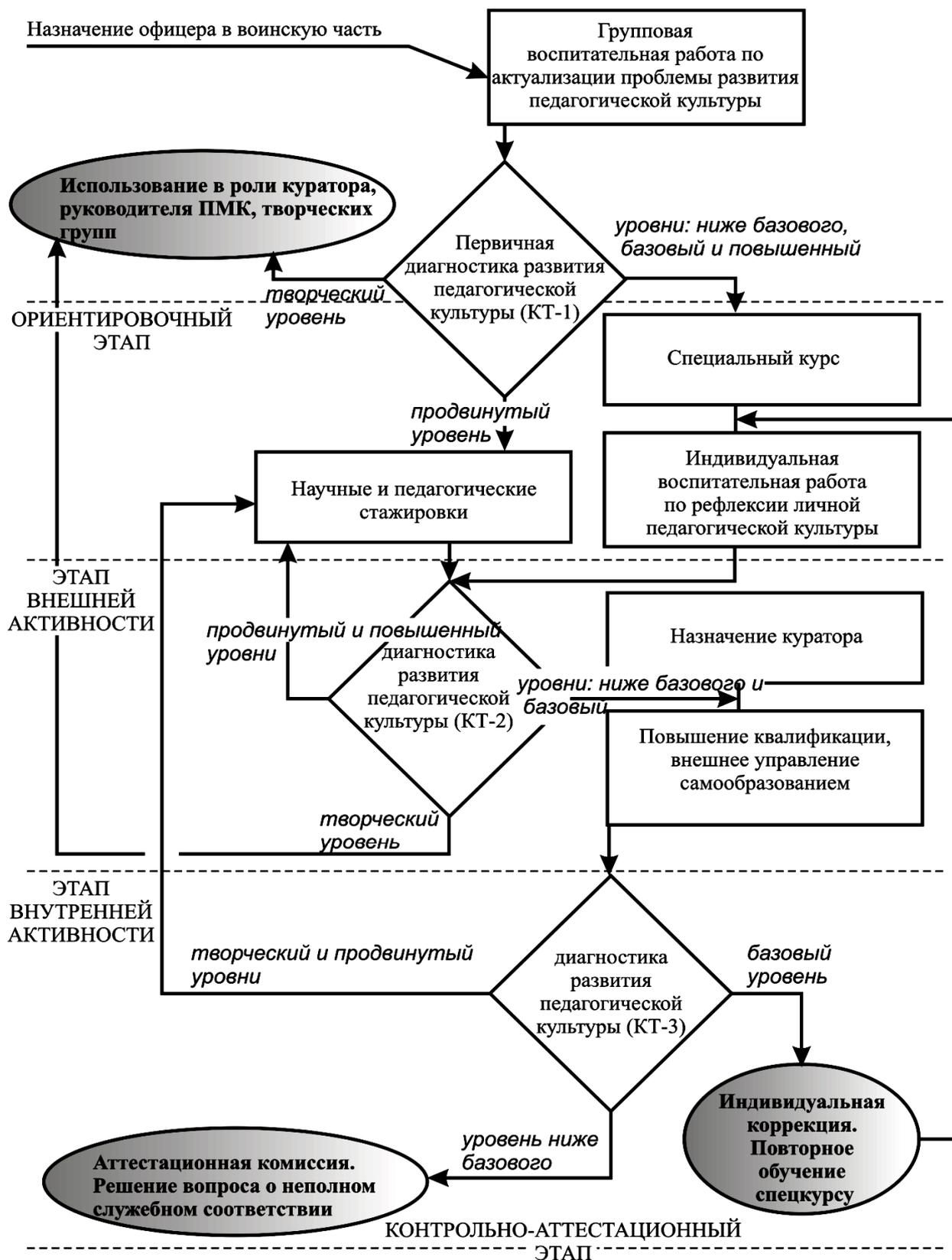


Рис. 1. Модель развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы (операциональный аспект)

Ориентировочный этап начинается с момента назначения офицера в воинскую часть и может продолжаться, по нашим оценкам, весь первый год службы офицера в должности.

В течение ориентировочного этапа офицер участвует в групповых мероприятиях воспитательной работы, нацеленных на то, чтобы для него стала понятной роль педагогической культуры в его профессиональном развитии, ее многообразии и возможность обеспечить профессиональную и личностную самореализацию.

Отметим, что в ходе этого этапа офицер, выполняя свои должностные обязанности, сравнивает себя с другими субъектами военно-профессиональной деятельности, вступает в соревнование, специально организованное, воспринимает рейтинги в оценке деятельности себя и своих коллег, а иногда и участвует в конкурсе на выдвижение на вышестоящую должность. Организованный контакт с представителями педагогической культуры, а также правдивые представления о ней позволяют офицеру впервые оценить себя как ее субъекта, сформулировать проблему и поставить перед собой определенные задачи. Однако это возможно только в том случае, если он будет способен к рефлексивной деятельности, а такая способность редко формируется на базовой ступени военного образования. Вовлечение офицера в рефлексивную деятельность на ориентировочном этапе обеспечивается:

— в командирской подготовке — за счет реализации специального содержания, посвященного проблеме развития педагогической культуры, а также включающего знания, умения и навыки профессиональной рефлексии;

— в групповой воспитательной работе — культивированием передового педагогического опыта и образцов развития педагогической культуры;

— в индивидуальной воспитательной работе — за счет помощи и консультирования в рефлексии, выработки адекватной самооценки, формирования индивидуальных планов развития.

Ориентировочный этап заканчивается первичной диагностикой развития педагогической культуры, при которой предполагается, что часть офицеров сможет достичь более высоких уровней, чем базовый (адаптивное состояние, репродуктивное освоения педагогической культуры). В случае если офицер уже при первичной диагностике обладает высшим творческим уровнем развития педагогической культуры (вместо репродуктивного освоения педагогической культуры занимается ее формированием и развитием, сам создает необходимые технологии и выступает образцом развития педагогической культуры для других), мы считаем целесообразным его использование в роли руководителя предметно-методической комиссии, рабочей или проектной группы.

Этап внешней активности в развитии педагогической культуры офицера в процессе военной службы охватывает, как правило, следующее полугодие и характеризуется максимумом усилий, которые прикладываются со стороны командиров и начальников при постепенном возрастании собственной активности и внутренней мотивации офицера. В содержании данного этапа предусмотрена уровневая дифференциация.

Так, для офицеров, показавших в ходе первичной диагностики продвинутый уровень развития педагогической культуры, предусмотрены научные и педагогические стажировки. Стажировки прово-

дятся в военных или гражданских образовательных учреждениях, если это возможно, без отрыва от выполнения основных обязанностей военной службы. Основная задача таких стажировок, с учетом которой составляются стажировочные задания, заключается в вовлечении офицера в творческую педагогическую или научно-педагогическую деятельность, которую ведет образовательное учреждение. Это будет способствовать возникновению творческого, продуктивного отношения к педагогической культуре, а также критического отношения к себе как ее субъекту. Кроме того, возникающие связи с образовательными учреждениями, которые выступают очагами педагогической культуры, дают дополнительные возможности самообразования и самостоятельного профессионального развития офицера.

Остальные офицеры, уровень развития педагогической культуры которых ниже продвинутого, осваивают специальный курс, в котором концентрируется необходимое педагогическое содержание. Отметим, что по замыслу он выглядит как погружение офицера в культурные массивы. Кроме того, необходимым элементом практики на данном этапе мы считаем индивидуальную воспитательную работу, дающую необходимый уровень рефлексии офицера.

Этап внешней активности, так же как и предыдущий, заканчивается диагностикой, по результатам которой дифференцируется участие офицера в следующем этапе.

Этап внутренней активности по замыслу означает, что развитие педагогической культуры офицера происходит преимущественно за счет осознаемых и переживаемых им диалектических противоречий. Он может занимать четвертое полугодие службы офицера в части. У большей части офицеров развитие педагогической культуры будет происходить в процессе самообразования и самостоятельного профессионального развития. Для тех офицеров, которые будут испытывать трудность в самостоятельном развитии педагогической культуры, предусмотрены две формы помощи:

— первая форма — повышение квалификации, которое представляет собой достаточно длительное обучение с отрывом от выполнения основных должностных обязанностей. Часть курсов повышения квалификации, действующих в Министерстве обороны Российской Федерации, имеет педагогические цели и содержание. Считаем, что направление офицера на такие курсы может помочь ему в самостоятельном развитии педагогической культуры;

— вторая форма — кураторство, широко используемое в военной практике для оказания помощи в профессиональном становлении. В этом отношении помощь товарища, как показывает практика, может быть эффективнее внешнего воздействия;

— третья форма — внешнее управление самообразованием, которое заключается в формировании специальных заданий для самостоятельного выполнения, ориентированных на «слабые» места в подготовке офицера.

Офицеры, которые к началу этапа достигли продвинутого и повышенного уровня (итоговая диагностика) могут быть направлены на стажировки. Естественно, по окончании этапа внутренней активности проводится диагностика развития педагогической культуры офицера.

Заключительный, контрольно-аттестационный этап предусматривает использование результатов развития педагогической культуры офицера в рабо-

те аттестационных комиссий и принятие кадровых решений. Офицеры, у которых сохранился базовый уровень педагогической культуры, направляются еще раз на специальный курс; обладающие более высокими уровнями направляются на стажировки, а не достигшие базового уровня рассматриваются на предмет соответствия занимаемой должности.

В заключение, обобщая исследовательские действия, изложенные в настоящей статье, подчеркнем, что предложенный операциональный аспект модели развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы представляется полноценным педагогическим инструментом, позволяющим выстраивать непосредственную военную практику на основе теоретических положений в интересах развития педагогической культуры офицера, проводить диагностику уровней ее развития, по результатам диагностики принимать решения о должностном предназначении офицера.

Библиографический список

1. Галкин, М. С. Новый путь современного офицера / Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания / М. С. Галкин ; сост. А. И. Каменев, И. В. Домнин, Ю. Т. Белов, А. Е. Савинкин, ред. А. Е. Савинкин // Российский военный сборник. — 2000. — № 17. — 639 с.
2. Иоаниди, А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов военного вуза : моногр. / А. Ф. Иоани-

ди, И. Б. Нагаев, К. А. Манченко. — Омск : Омское кн. изд-во, 2013. — 228 с.

3. Лобач, А. И. Формирование педагогической культуры у курсантов командных военных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Лобач. — М. : ВПА, 1992. — 23 с.

4. Назаров, А. Н. Подготовка военных кадров и культура офицерского корпуса России : моногр. / А. Н. Назаров. — М. : Акад. ФСК РФ, 1994. — 302 с.

5. Барабанщиков, А. В. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее / А. В. Барабанщиков, С. С. Муценов. — М. : Воениздат, 1985. — 159 с.

6. Ромашин, В. Н. Теория и практика развития профессионально важных качеств офицера : моногр. / В. Н. Ромашин, С. А. Маврин, А. Э. Фёдоров, И. Б. Нагаев. — Омск : Омское кн. изд-во, 2010. — 188 с.

СОЛОНИЦЫН Дмитрий Александрович, полковник, заместитель начальника.

Адрес для переписки: solonitzin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.04.2013 г.

© Д. А. Солоницын

УДК 37.013.73

Т. Э. ДУСЬ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет,
г. Омск

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор статьи анализирует основные тенденции развития непрерывного профессионального образования и предлагает новые философские основания данного процесса.

Ключевые слова: философия образования, постнеклассика, непрерывное профессиональное образование.

Тенденции развития социально-экономических условий определяют возрастание роли системы непрерывного профессионального образования как социального института, обеспечивающего инновационное развитие экономики и социальную защиту специалистов. В этой связи представляет интерес исследование особенностей развития непрерывного профессионального образования в настоящее время и поиск философских оснований данного процесса.

Как известно, приобщение к профессии начинается еще в школе, захватывает сегменты дополнительного образования детей (различные кружки, спортивные секции, художественные и музыкальные школы и т.п.), а далее напрямую реализуется в системах среднего и высшего образования. Свое

профессиональное развитие специалист может продолжить на следующем образовательном уровне, носящем название «подготовка кадров высшей квалификации», а также в рамках дополнительного профессионального образования. Понимание непрерывного профессионального образования в логике последовательного прохождения уровней профессионального образования традиционно. В данном случае это понимание отражает представление о линейном развитии профессиональной карьеры, как непрерывном процессе приращения и обновления профессиональных знаний в рамках имеющейся специальности. Однако противоречия рынка труда в настоящее время формируют новые представления о логике развития карьеры. Активно отстаивается

позиция о нелинейности профессиональной карьеры, что обусловлено быстрой сменой технологий, необходимостью для работника регулярно менять сферы деятельности, профессии или специальности неоднократно на протяжении профессиональной жизни. В рамках представления о нелинейности профессиональной карьеры непрерывное профессиональное образование предполагает получение и второго, и третьего высшего образования, а также прохождение одновременно с этим различных курсов повышения квалификации и переподготовки. В принципе, здесь возникает возможность многоразовых смен профессиональных и образовательных траекторий.

Наравне с проблемами определения актуальных траекторий выстраивания профессиональной карьеры остро стоят вопросы, связанные с развитием личности универсальных работников нового времени, уровнем их человеческого капитала. Понятия успешности, конкурентоспособности, используемые для обоснования необходимости введения обязательной для всех системы базовых компетентностей, по мнению ряда авторов (Ю. Н. Москвич, А. И. Юрьев), должны быть дополнены новым понятием — «живучесть» человека в быстро меняющемся мире. Адаптивность к переменам — качество личностное, и по этой причине психологическая готовность личности к развитию, самозащите и быстрой адаптации с помощью системы непрерывного профессионального образования становится определяющей. Решающее значение приобретают мера автономности, способности человека самостоятельно противостоять проблемам окружающего мира [1, с. 14].

Мнение вышеобозначенных авторов разделяют Е. М. Дорожкин и С. Н. Копылов [2, с. 12]: «В ходе исследования мы смогли определить, что компетентностный подход означает постепенный переход с трансляции знаний и формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, включающих потенциал и способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического и информационного пространств».

Таким образом, мы можем заключить, что система непрерывного профессионального образования в настоящее время является динамично развивающейся системой, работа которой нуждается в научном осмыслении, сопровождении как ныне действующими педагогическими науками, так и новыми отраслями философского знания. Такой областью философского знания в настоящее время является философия образования.

Философия образования является динамично развивающейся областью исследований, что обусловлено потребностями теоретического анализа образования как сложной специализированной системы, ее современного состояния и перспектив развития. В условиях постоянного возрастания роли образования в развитии экономического и человеческого потенциала общества большое теоретическое и практическое значение приобретают исследования образования как социокультурного феномена, его исторических типов, смысла и специфики педагогической деятельности, анализ существующих парадигм и проектирование путей развития образования.

Система образования в России до недавнего времени была адекватна современной российской

культуре и российской науке. Наибольшую ценность в науке имели фундаментальные направления и междисциплинарные исследования. Образование адекватным образом было фундаментальным и охватывало широкий круг дисциплин.

В отличие от американских и английских научных школ, в которых в основном преследуются прагматические цели: получение практически важного эффекта и достижение knowhow (знаю как), в российской научной школе главной целью было увидеть мир в единстве и целостности. В этом стремлении проявляется характерный для российского общества голографический эффект — «широта русской души». Холистические тенденции науки выдвигали на первый план фундаментальные междисциплинарные исследования, выход ученых за рамки своей узкой специализации. Немало тому способствовала широта системы образования в России [3].

Экономические, социальные реформы в России оказали существенное влияние на основы российской системы образования и науки. В настоящее время и то и другое действительно нуждается в реформировании. Активная дискуссия в научной среде и в образовании идет о путях направления реформ.

Первый путь — полностью отказаться от российской системы образования и науки и вводить копии западных систем (преимущественно американские). Сторонники этого пути развития образования и науки обосновывают его императивом развития человечества — глобализацией: не оторваться от мировой науки и образования, а влиться в нее, хотя бы и где-то на периферии. Противники этого пути развития предупреждают об отрыве на этом пути науки и образования от основ российской цивилизации, потере социальной и моральной стабилизации российского общества.

Второй путь развития — сохранить основы российской системы образования и науки, ее широту, фундаментальность и междисциплинарность. При этом будет сохранена адекватность широте свойств российской цивилизации, включающей широкий круг дисциплин российской школы. Такой подход сохранит связь науки и образования с глубинными свойствами российской цивилизации [4].

При этом сторонники этого пути организации науки и образования в соответствии с российскими принципами видят необходимость связей с мировой наукой, а также необходимость реформ в организации и управлении наукой и образованием.

Наиболее важным направлением в исследовании структуры знания и образования является исследование их содержательного разнообразия, взаимосвязей, форм взаимодействия и взаимообусловленности с социальной средой.

В связи с этим актуальной задачей для отечественного философского знания, обращенного к образованию, является задача концептуализации образования как разновидности динамического процесса в контексте постнеклассики на таком уровне обобщения, который позволяет интегрировать философское умозрительное теоретизирование, различные теории образования и эмпирику в их ориентации на реалии и объективные тенденции развития мирового и отечественного образования.

Раскроем наиболее актуальные и новые на данном этапе определения. Постнеклассика (постнеклассическая эпоха) — это новый этап прогресса, новый переворот в представлениях об окружающей действительности и о самих себе, знаменующий

конец неклассической эпохи и начало совершенно нового этапа в развитии науки и философии, в технологиях, и культуре в целом. Постнеклассический этап развития получил официальное признание с конца 80-х гг. XX века. Постнеклассическая наука и глобальный характер социальных изменений настоятельно требуют принципиально иные ментальные ориентации человека в рамках его жизнедеятельности. В настоящее время речь идет об осмыслении предельно допустимых нагрузок в отношении человека и мира, и если перевести этот тезис в русло социальной прагматики, то речь пойдет об оптимизации и эффективности отношений человека и мира, общетеоретическое выражение которых будет содержательными моментами рациональности, то есть рациональное, а значит, эффективное и оптимальное.

Основные постнеклассические подходы [5]:

Первый основополагающий принцип — переход от синтеза (т.е. обобщений, целостных представлений, потерпевших крах) — к анализу, т.е. изучению Мира заново, новому представлению его деталей и компонентов и постепенному собиранию кусочков нового знания. Главной целью всего этого являлся поиск путей к построению новой картины Мира взамен старой (классической).

Второй основополагающий принцип — принцип абсолютности. В действии, его можно увидеть во всех результатах перехода от анализа — к синтезу, и, соответственно, от плюрализма — к единству.

Третьим основополагающим принципом, в неклассике является принцип неопределенности, т.е. принцип «все может быть». Его можно представить следствием того, что в неклассической науке и философии — нет целостного представления об окружающей действительности, нет целостной и завершенной картины, которая задавала бы четкие рамки возможному, все объясняла, и вносила бы порядок в безбрежный хаос суждений, научных и околонаучных теорий, философских учений, религий, течений, и т.д.

В условиях перехода к новому образовательному обществу с новым постнеклассическим интеллектом возрастает значение постнеклассических принципов, постнеклассической науки и постнеклассичности в целом, которые позволят создать новую интерпретацию и новый синтез философии, образования и культуры для воспроизведения новой цивилизации третьего тысячелетия.

На фоне глобальных кризисных явлений становится особенно очевидным кризис традиционных оснований и принципов образования, возникает общее представление о том, что образование нуждается в обновлении и социально-философском осмыслении.

Особенно остро перед человечеством встает сложная концептуальная задача осмысления, философской рефлексии образования как процесса саморазвития личности и как мировоззрения в связи с осознанием сложности, нелинейности современного развивающегося мира. Проблема постнеклассического образования сформировалась в последние десятилетия под воздействием коренных изменений, произошедших в социальном статусе всей системы образования и его роли в социально-экономическом развитии в мире и в России.

Эта потребность в новой философской концепции образования была осознана мировым и российским философским и педагогическим сообществом в последний период, начиная с 1990 года и по настоящее время.

Решение проблемы становления образования невозможно без философской рефлексии, самопознания. Философская рефлексия над проблемами образования требует рефлексии внутри себя. Возникает вопрос: на каких основаниях должна строиться эта рефлексия? Ряд авторов считает, что она должна происходить в рамках философии образования, которая оформилась в 70-х годах XX в. в отдельный раздел философской науки. Она рассматривает вопросы содержания, целей, задач и перспектив образования. Образовательный кризис во многом определяется непониманием диалектики развития в российском образовании. Поэтому проблема эволюции философских оснований образования все больше привлекает в настоящее время внимание философов.

Рассматривая возможные стратегии философствования над проблемами образования, можно выделить несколько.

Первый вариант стратегии состоит в выборе одного философского направления и создании одной, наиболее предпочтительной и доминирующей концепции образования.

Второй вариант — пойти по пути широкого обсуждения различных мировоззренческих подходов и философских направлений к образованию, выявления существующих между ними согласий и разногласий. А затем, используя различные методы исследования, на базе консенсуса можно создать одну, наиболее предпочтительную концепцию, которая, скорее всего, была бы фрагментарна, эклектична, непоследовательна, несистемна.

Третий вариант стратегии заключается в опоре на постнеклассическую науку, и, в первую очередь, теорию самоорганизации, теорию диссипативных структур. Это будет философия, соответствующая духу и вызовам современного нелинейного мира [6].

Последние десятилетия XX века отмечены событиями, существенным образом трансформировавшими современную социокультурную реальность. В первую очередь, это активное вхождение в жизнь новейших информационных технологий, произошедшее в результате бурного развития постиндустриального общества и изменившее образование. Во вторую очередь, формирование и распространение особого типа умонастроения и мироощущения, концептуально оформленными философскими, социологическими, культурологическими теориями и получившего название «постмодернизм». Особое «сцепление» этих двух знаковых для нынешней эпохи феноменов имеет особое значение для современного образования и требует философского его осмысления.

В ходе совершенствования электронной техники и технологий произошло бурное развитие средств массовой коммуникации, в особенности телевидения, создание и широкое распространение персональных компьютеров, построение глобальных информационных сетей, разработка технологий виртуальной реальности и других технологических инноваций. Эти достижения коренным образом изменили жизнь общества, не только выдвинув на передний план информационную деятельность, т.е. деятельность, связанную с производством, потреблением, трансляцией и хранением информации, но и усложнив и трансформировав мир так, что осмыслить его в рамках традиционных подходов стало довольно затруднительно.

Отчетливые философы рассматривают философию как поиск ответов на те вызовы, которые

произошли во второй половине XX века, как со стороны науки, так и со стороны системы образования. К вызовам, предъявляемым миром к нашей цивилизации, следует отнести те кризисы и трансформации, которые связаны с нестабильностью, нелинейностью нашего мира. Идея нелинейности проникла во все сферы культуры и общества.

В центре современной философии поставлена нелинейность мышления. Она предстает как совокупность коммуникативных актов. Тот же самый нелинейный (многие исследователи называют его постмодернистским) способ мысли оказался созвучным глобальным информационным технологиям. Именно компьютер и Интернет стали наиболее заметными переменами, произошедшими в последние десятилетия, подлинным воплощением достижений общества на рубеже второго тысячелетия. Электронные формы коммуникации, новые формы работы с текстами в электронном виде, такие как интертекстуальность, дискурс — неотъемлемые составляющие глобальной информационной сети.

Глобальная сеть, виртуальное пространство проникают и в систему образования. Дистанционное образование, виртуальные университеты, общение с преподавателями и другими членами учебного сообщества по электронной сети, по электронной почте прочно вошли в нашу жизнь, но не получили должного осмысления в философском пространстве образовательной мысли.

Таким образом, анализ одного из самых популярных философских направлений философии призывает нас перейти от стратегии выбора одного подхода и одного философского направления и пойти по пути широкого обсуждения различных мировоззренческих подходов и философских направлений применительно к образованию, выявления существующих между ними согласий и разногласий [7]. В основу новой философии образования в целом и философских оснований непрерывного профессионального образования может быть положена идея синергетико-коммуникативно-диалогического образования, в основу которой положены три понятия: самоорганизация, диалог, коммуникация. Необходи-

мость постнеклассического знания требует постнеклассического образования, в основе которого лежит постнеклассическая наука.

Библиографический список

1. Попов, В. В. Теория рациональности (неклассический и постнеклассический подходы) : учеб. пособие / В. В. Попов, Б. С. Щеглов. — Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. — С. 268.
2. Дорожкин, Е. М. Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций / Е. М. Дорожкин, С. Н. Копылов // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 9. — С. 12—15.
3. Развитие непрерывного образования : материалы II Всероссий. науч.-практ. конф. В 2 т. Т. 1 / Ред. кол. Е. Н. Белова (отв. ред.) // Краснояр. гос. пед. ун-т. — Красноярск, 2009. — 280 с.
4. Чернавская, Н. М., Чернавский, Д. С. Российская цивилизация и образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа : spkurdyumov.narod.ru / Chernavskiy Chernavskaya.htm (дата обращения 05.11.2013).
5. Сайт «Постнеклассика.ру». — Режим доступа: <http://postneclassika.ru> (дата обращения 30.10.2013).
6. Алиева, Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. — М. : Академия естествознания, 2008. — 168 с.
7. Дусь, Т. Э. Философия образования для XXI века / Т. Э. Дусь, О. В. Волкова // Проблемы непрерывного профессионального образования в контексте развития национальных образовательных стандартов : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 9-10 апреля 2013 г. / филиал РГППУ в г. Омске. — Омск, 2013. — С. 24—30.

ДУСЬ Татьяна Эдуардовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионально-педагогического образования.

Адрес для переписки: dus.te@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.12.2013 г.

© Т. Э. Дусь

Книжная полка

ББК 88/Б43

Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников : учеб. пособие для вузов по специальностям «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика» для бакалавров и специалистов / С. А. Беличева. — СПб. [и др.] : Питер, 2012. — 331 с.

Пособие предназначено для повышения психологической компетентности социальных, психосоциальных работников, социальных педагогов в работе с детьми и семьями группы риска по предупреждению социального сиротства и отклоняющегося поведения несовершеннолетних. В пособии с позиции междисциплинарного системного подхода проанализирована природа отклоняющегося поведения, описаны адекватные причинам социопатогенеза социально-психолого-медико-педагогические меры превенции. Дана типология детско-подростковой дезадаптации и семей группы риска, социально-психологические и социально-педагогические методы их диагностики, поддержки и коррекции. Пособие адресовано преподавателям, студентам, аспирантам факультетов социальной работы и социальной педагогики, психологических факультетов, а также специалистам образовательных и социальных учреждений, на практике реализующим охранно-защитную превенцию безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.