

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

М.А. ВЕСНА

**САМООРГАНИЗАЦИЯ
СТУДЕНЧЕСКИХ
СООБЩЕСТВ С РАЗЛИЧНОЙ
ЦЕЛЕВОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**

МОНОГРАФИЯ

КУРГАН 2004

ББК Ч 448. 4
УДК 378. 1
В 38

Рецензенты:

С.А. Репин, доктор педагогических наук, профессор
Е.Ю. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

Весна М.А. В 38 Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью: Монография.- Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004.- 272 с.

В монографии систематизирован эмпирический и экспериментальный материал по теоретико-методологическому обоснованию и практическому применению феномена интересубъектной самоорганизации студентов в студенческой учебной группы (СУГ).

В результате проведенного лонгитюдного эксперимента была зафиксирована закономерность, свидетельствующая о том, что организационная структура СУГ формируется “естественным” образом на интересубъектной (парной) основе. Выявленные статусно-функциональные особенности атипичных студентов, являющихся системообразующими субъектами внутригрупповых отношений в различных видах деятельности, позволяют педагогам (другим специалистам в области управления социальными процессами) формировать коллективы с различной целевой направленностью, разрабатывать личностно-ориентированные технологии обучения, воспитания.

Монография адресована специалистам в области социальной педагогики и психологии, преподавателям высшей профессиональной школы, аспирантам, студентам университетов, педагогических вузов, интересующихся проблемами прикладной педагогики.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Курганского государственного университета.

ISBN 5-86328-669-5

© М.А.Весна, 2004
© Курганский
государственный
университет, 2004

ВВЕДЕНИЕ

Образование как социокультурный феномен, система образования как управляемая организация, технологии обучения, воспитания предопределяют положение государства в современном мире и человека в обществе. На современном этапе модернизации системы образования российское государство призвано обеспечить решение следующих взаимосвязанных задач:

- развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий;
- интеграцию образования, науки, научных исследований с образовательным процессом;
- индивидуализацию образовательного процесса, осуществление личностно-ориентированного обучения и воспитания за счет многообразия видов образовательных программ, учитывающих интересы и способности развивающейся личности;
- поддержку различных форм самоорганизации обучающихся как неотъемлемую часть всей системы образования;
- интеграцию российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в РФ).

Совокупность образовательных задач мы сознательно ограничили, ориентируясь на специфику организации процесса обучения, воспитания в высшей профессиональной школе и наши научные интересы, которые связаны с теорией, практикой самоорганизации педагогических систем. Реализация данных задач осложнена социально-экономическими, демографическими проблемами, мировоззренческим кризисом.

В настоящее время в образовании выявлены следующие **противоречия** теоретико-методологического, практического характера, разрешение которых будет способствовать решению задач модернизации системы образования. Несмотря на насущную потребность педагогической практики:

- не получили должного распространения теоретические и прикладные (практико-ориентированные), прогностические исследования взаимоотношенного, коэволюционного развития субъектов образовательной, учебно-познавательной, научной деятельности;
- нуждаются в дальнейшей разработке, апробации проектно-прогностические (моделирование), аксиологические (ценностно-целевые), телеологические (коэволюционные), проектно-конструктивные (технологические), герменевтические (объясняющие), квалиметрические (верификация прогноза) подходы и методы, позволяющие педагогу опе-

ративно диагностировать феномен предразвития, интересубъектной самоорганизации педагогических систем (студенческая учебная группа, ученический коллектив и другие), являющийся основой эффективного управления учебно-воспитательным процессом;

- в педагогике, психологии высшей школы не в полной мере применяется интересубъектный социопсихический механизм реализации синергетических принципов антропности, дополнительности, идеальной представленности субъекта деятельности, познания, общения в жизнедеятельности “Другого”, не определен математико-статистический алгоритм диагностики феномена интересубъектной самоорганизации в малой учебной группе.

- недостаточно исследованы гендерные (полоролевые) составляющие влияния совместного обучения студентов (учащихся) в учебной группе. Структурирование, самоорганизация студенческого, ученического сообщества (1-2 курсы института, университета, X-XI классы образовательного учреждения) происходит стихийно, что, несомненно, не способствует оптимизации процесса адаптации студента, вчерашнего школьника к организационно-педагогическим условиям обучения в высшей профессиональной школе. На более позднее время переносится начало профессионального становления будущего специалиста с университетским образованием, составной частью которого является педагогическая подготовка;

- в дидактике высшей школы находятся в стадии разработки теоретико-методологические, организационно-управленческие, технологические основы интересубъектного учебного взаимодействия (“педагог-студент”, “студент-студент”), парно-групповой формы организации образовательного процесса.

Разрешение этих синергетически (кооперативно) взаимосвязанных, взаимообусловленных аксиологических, телеологических, герменевтических проблем взаимодействия субъектов учебно-воспитательно процесса позволило бы говорить о зарождении, становлении достаточно самостоятельной отрасли педагогики - педагогической синергетики (В.И.Андреев, Н.М.Таланчук, М.А.Весна и др.).

Педагогика как наука изучает интегративные процессы образования, обучения, воспитания, развития, актуализации личности (индивид-индивидуальность-личность), социализации человека в различные (детские, ученические, студенческие, производственные и другие) сообщества.

Развитие как фундаментальный, универсальный процесс, присущий социоприродной реальности, антропомерным системам, сообществам (С.Т.Шацкий, А.Адлер и др.), онтогенезу (В.И.Слободчиков и др.), социогенезу (В.С.Мухина и др.) человека, является общим предметом

изучения естественных, гуманитарных наук, в т.ч. педагогики.

Развитие человека как целостного субъекта обучения, воспитания (Б.Г.Ананьев) происходит объективно, “естественно”, оно генетически предопределено, относительно независимо от воли, желаний, намерений индивида, условий, факторов внешней, социальной среды (семья, школа и т.д.), а также “искусственно”, в специально организованных, управляемых условиях, педагогических системах, сообществах.

С.Т.Шацкий определяет детское, ученическое сообщество как субъект деятельности учения, труда, игры и общения. Нам представляется, что данное педагогическое понятие, с точки зрения теории самоорганизации, должно быть дополнено: детское, ученическое сообщество является субъектом (объектом) самоорганизации, прообразом (образом будущей формальной организационной структуры) педагогической системы, которая одновременно целесообразно функционирует по нескольким направлениям, в зависимости от ведущих видов деятельности, имеет многоуровневую, стратифицированную, полиядерную структуру.

Проектно-конструктивная (Б.С.Гершунский, В.И.Гинецинский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер и др.), технологическая (В.П.Беспалько, М.М.Левина, В.М.Монахов, В.А.Сластенин и др.), организационно-управленческая, воспитательная (А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, В.П.Симонов и др.) деятельности педагога происходят в постоянно изменяющихся социально-экономических, демографических, гендерных и т.д. условиях, сопутствующих и (или) препятствующих процессу обучения, воспитания, развитию учащихся (студентов), происходящему, зачастую, в хаосогенной, организационно неструктурированной социоприродной, социокультурной среде, системе.

Факторы, влияющие на обучение, воспитание, развитие ученика (студента) разнонаправленны, разноплановы, разнообразны. Соответственно, развитие человека, целеполагание, процесс, результаты обучения, воспитания носят стохастический (вероятностный) характер. Задача педагога состоит в управлении (соуправлении) “естественным” развитием ученика (студента), воспитанника, происходящим в процессе взаимообусловленной, коэволюционной деятельности субъектов педагогической системы (ученический класс, СУГ, образовательное учреждение), способствующей их самореализации.

Согласно теории самоорганизации, образовательный процесс в разноуровневых, профильных педагогических системах осуществляется в соответствии с “внутренней”, интересубъектной логикой коэволюции педагога и обучающегося (воспитанника). На интересубъектной, коэволюционной, антропосинергетической основе педагог может осуществлять прогноз развития личности ученика (студента), ученическо-

го коллектива (СУГ), проектирует, конструирует, имеет возможность (в т.ч. законодательно закреплённую) определять структуру, содержание общего, профессионального образования, соответствующие методы, организационные формы учебно-воспитательного взаимодействия.

Исследователю педагогических систем различной направленности, находящихся на стадии дезорганизации “хаос-порядок” и (или) “порядок-хаос”, необходимо диагностировать феномен предразвития, самоорганизации системы для оптимизации процесса развития ученика (студента), его социально-профессиональной адаптации в социуме, ученическом (детском), студенческом, научном сообществе.

Диагностика феномена интересубъектной самоорганизации, присущего открытым, нелинейно развивающимся педагогическим системам и воплощенного в образовательные технологии, позволит:

- в обучении - разработать теоретико-методологические основы организации парно-групповой формы учебного взаимодействия учащихся (студентов) и педагога;

- в воспитании - раскрыть “естественный” механизм формирования, педагогически целесообразного структурирования детских сообществ, ученического коллектива, СУГ, в которых индивид смог бы реализовать свои разносторонние задатки, превратить их в способности.

Следовательно, одна из основных задач педагогики как науки состоит в проектировании разнообразных, создании оптимально организованных, эффективно функционирующих педагогических систем, индивидуально-ориентированных обучающихся, воспитывающих технологий.

Возникает вопрос: реально ли диагностировать феномен интересубъектной самоорганизации в малой (студенческой учебной) группе? Если да, то появляется технологическая возможность педагогически целесообразно структурировать, организовать хаосогенное студенческое общество. Это определяет цель, актуальность нашего исследования.

Козеволюционно развивающимися субъектами нашего исследования являются студенты 1-2 курсов гуманитарного (историко-правоведческого) факультета университета, находящиеся на стадии получения неполного высшего образования. Для данной категории студентов основными видами деятельности следует признать: учебно-познавательную, коммуникативную (эмпатия), организационно-управленческую и другие. Именно в этих видах когнитивной и социальной активности у студентов выявляются и формируются основные социально-психологические качества будущего профессионала.

Выбор студентов 1-2 курса в качестве субъектов исследования был сделан не случайно, именно в возрасте 18-19 лет наблюдается повышение функционального уровня развития семи психофизиологических

функций (общий интеллект, вербальный интеллект, невербальный интеллект, мышление, память, психомоторные функции, динамичность торможения нервной системы), две функции (динамичность возбуждения, внимание) находятся на стадии стабилизации (Б.Г.Ананьев). Именно в этом возрасте целесообразно заложить профессионально-педагогические основы будущей специальности.

Структура монографии состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, приложений.

В связи с модернизацией системы образования в РФ видоизменяется смысло-содержательная, технологическая парадигма современного образования. Аксиологические проблемы высшего профессионального образования изложены в первой главе монографии, рассмотрены цели-ценности, присущие образу жизни российских студентов XX и начала XXI века, их отношения к нормам и требованиям в учебной, общественной работе, научной деятельности, в общении. Определены цель, задачи, специфика герменевтического понимания смыслов образования в высшей профессиональной школе. Понимание целей-ценностей образования, коэволюционное, взаимообусловленное развитие педагога и студента предполагаю телеологическое единство межличностного взаимодействия субъектов профессионального обучения, воспитания.

Аксиологические цели-ценности, герменевтическое понимание смыслов образования, телеологическое единство педагогов и студентов составляют методологические основы построения парадигмы интeрсубъектной самоорганизации в высшей профессиональной школе.

Профессиональное обучение, воспитание будущих специалистов осуществляется в СУГ. СУГ (1-2 курсы вуза) рассматривается нами как педагогическая система, находящаяся на хаосогенном, неструктурированном уровне самоорганизации. Теоретическим представлениям о феномене самоорганизации в педагогической системе (малой группе) посвящена вторая глава монографии.

В третьей главе монографии представлен математико-статистический алгоритм диагностики феномена интeрсубъектной самоорганизации в СУГ. Проведение лонгитюдного эксперимента позволило выявить феномен интeрсубъектной самоорганизации студенческого сообщества в организационно-управленческой, учебно-познавательной деятельности, межличностном общении. Как показали результаты нашего теоретико-экспериментального исследования, диагностика феномена интeрсубъектной самоорганизации позволяет формировать студенческие (ученические) коллективы с различной целевой направленностью, что существенно необходимо в связи с фундаментализацией, многоуровневостью профессиональной подготовки, введением профильного обучения в школе.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Целостная характеристика образования как особой сферы социальной активности человека предполагает четыре аспекта рассмотрения:

- образование как ценность;
- образование как система;
- образование как процесс;
- образование (образованность- М.В.) как результат” (63, с. 34).

Системно-генетический анализ гуманистических, образовательных, воспитательных ценностей (идеалов) применяется исследователями при изучении истории культуры, педагогики, общественного и индивидуального сознания, личности. Педагогические ценности (от идеи “калокагии” до педагогических идей наших дней) формируются и преобразовываются в конкретных социально-экономических, организационно-педагогических условиях, системах. Субъектные ценности: цели и проекты, установки и оценки, императивы и запреты, выраженные в форме нормативных представлений, являются ориентирами для человека как субъекта деятельности, учения, познания, общения.

Исторически, генетически понятие “ценности” связано с оцениванием и целеобразованием. Ценность может оцениваться в дихотомических категориях добра и зла, истины и (или) заблуждения и т.д. Способы и критерии процедуры оценивания “объективных” и “субъектных” явлений закрепляются в общественном, индивидуальном сознании, способе принятия решений, структуре, качествах личности. Ценность фиксируется в виде результатов предметной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным воплощением идеалов (целей). Ценности входят в психологическую структуру личности, являются одним из источников формирования мотивов, целесообразного, целенаправленного поведения человека. Ценности в структуре человеческой деятельности также взаимосвязаны с когнитивными процессами и волевыми актами.

Система ценностей, выраженная в форме нормативных представ-

лений, предписаний, выступает в качестве фактора (причины) социальной, межличностной регуляции, контроля (самоконтроля). “В ней зафиксированы те критерии социально признанного, на основе которых разворачиваются системы нормативного контроля и целенаправленные действия людей - как индивидуальные, так и коллективные. Усвоение этих критериев на уровне структуры личности составляет необходимую основу формирования личности” (263, с. 765). В этом случае “субъектная” ценность выступает как цель. Цель становится одним из основополагающих элементов поведения и сознательной деятельности человека по достижению ценности как нормы.

Аксиология как теория ценностей изучает взаимосвязи различных ценностей, обусловленность их социальными и культурными факторами и структурой личности. Основная задача аксиологии - показать, как взаимосвязаны объективная реальность, бытие человека и ценность как “идеальный” предмет человеческих желаний, потребностей, интересов и устремлений. Поведение человека определяется характерной для него иерархией ценностей, которая и образует структуру личности. Ценность - это идеальное бытие, бытие нормы, которое, будучи актуальным, порождает цели, потребности, интересы, желания, намерения, формирует направленность личности, способствует ее социализации.

В западной философии, социологии, педагогике понятие ценности приобрело методологический смысл как средство выявления межличностных связей и функционирования социальных систем: существование социальной системы предполагает наличие единых, разделяемых большинством ценностей-целей, которые являются “идеальным” основанием для согласованной социально значимой деятельности.

В “понимающей психологии” (В.Дильтей), “понимающей социологии” (М.Вебер) ценность рассматривается как социальная норма, способ бытия которой является значимым для субъекта. Взаимосвязь между человеком и обществом трактуется В.Дильтеем как телеологическая, ценностно обусловленная, т.к. социальную систему следует рассматривать как креативное порождение человека. Человек познает себя, других индивидов в их интересующих отношениях, таким образом познает общество изнутри. Межличностный процесс взаимопознания, происходящий между людьми в социуме, который целесообразно обозначить как синергетический (кооперативно нелинейно развивающийся) В.Дильтей назвал пониманием.

В педагогике понятие “ценность” используется для “обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталонным качеством и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры” (10, с. 66). Данное опре-

деление понятия “ценность” применимо и к понятию “образование личности”, выступающему как ценность личностная, общественная, государственная, культурная. Со времен древних греков всесторонне развитая личность была педагогической целью-ценностью, идеалом к которому необходимо стремиться.

Единство государственной, общественной и личностной составляющих категории “ценность образования” характеризует ее системную, интегративную сущность. По мнению Б.С.Гершунского, «только гармония всех трех указанных аксиологических блоков создает необходимые предпосылки для перехода от фактически внешней по отношению к сфере образования, преимущественно социокультурной и социально-экономической категории “ценность”, к внутренней, собственно образовательной, психолого-педагогической категории цель» (63, с. 43).

В образовательных ценностях отражены цели, совокупные (целостные) информационно-поисковые тезаурусы, потребности, интересы познающей, развивающейся личности. На нормативно-ценностной основе происходят целеобразование, целесообразные, целенаправленные действия людей по достижению цели-ценности, идеала. Усвоение морально-этических, когнитивных оценочных критериев деятельности, учения, познания, общения является необходимым условием формирования мировоззрения развивающейся личности.

Явления, процессы, предметы объективного мира постоянно подвергаются оцениванию со стороны субъектов деятельности, учения, познания, общения, приобретают “предметную” ценность, становясь научным знанием, содержанием образования. “Предметные” и “субъектные” ценности являются двумя полюсами ценностного отношения человека к объективной реальности, миру идей, науке, учению, другим людям, самому себе и т.д.

В процессе жизнедеятельности человека “предметные” ценности становятся конкретными обязанностями, превращаются в форму объективных ежедневных требований, задач, стоящих перед личностью. Ценности, лежащие в основе этих задач могут быть достигнуты, очевидно, только через осмысление способов их решения. Конкретная учебная, когнитивная, нравственная задача, стоящая перед человеком, всегда связана с его уникальностью и неповторимостью.

Для того, чтобы дать содержательную характеристику уникального, позитивного личностного смысла, В.Франкл вводит представление о ценностях - смысловых универсалиях, формирующихся в результате обобщения типичных ситуаций, задач, с которыми обществу или человеку приходилось сталкиваться многократно. Обобщение, систематизация типичного, всеобщего, универсального позволяет сделать

бытие человека историчным, осмысленным.

Для достижения разнообразных ценностей-целей требуются соответствующие интеллектуальные, этические, эстетические и другие действия. Ценности, которые реализуются в продуктивных творческих действиях, В. Франкл назвал «созидательными». Способом реализации ценностей творчества является труд, понимаемый В. Франклом как личный вклад человека в жизнь общества. Причем смысл творческого труда человека заключается в том, что он приносит в него как личность, сверх выполнения профессиональных функций. Для студентов ценности творчества должны формироваться в познании, учении, самообразовании. Ретроспективный, современный анализ отношений студентов гуманитарных факультетов российских университетов к ценностям творческого труда мы представим после рассмотрения теоретического аспекта проблемы.

Помимо созидательных, существуют ценности, реализуемые в переживаниях, - это «ценности» переживания. Ценность переживания состоит в том, что человек берет от мира, от другого человека какие-то смыслы, оценивает, присваивает их посредством сопереживания (эмпатии), сочувствия, неформального дружеского общения, в процессе совместной деятельности.

Третью группу ценностей, которые окончательно придают жизни человека осмысленный характер, В. Франкл называет – «ценностями отношения». Ценности данной группы проявляются в отношении человека к факторам, барьерам (для студентов - это когнитивный, мотивационный), которые ограничивают его свободу, жизнедеятельность. К ценностям отношения человек обращается тогда, когда он находится во власти экстремальных обстоятельств, которые он не в состоянии изменить, их необходимо пережить, сохранив собственное Я. В. Франкл считает ценности отношения наиболее значимыми в жизненных ситуациях, которые представляются человеку безвыводными и бессмысленными.

Стремление человека к поиску и реализации смысла своей жизни В. Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, ценность, которая является причиной поведения и развития личности. Смысл, по В. Франклу, не субъективен, человек не изобретает его, а открывает в мире объективной действительности. Смыслы не даны человеку, человек не может выбрать себе смысл. Он может лишь выбрать призвание, в том числе профессиональное, в котором обретает смысл, самореализует свое Я. Однако нахождение смысла - это проблема не только познания, но и призвания, вызов времени, которому человек должен соответствовать, отвечать на него определенными действиями.

Нахождение, восприятие смысла есть осознание возможности при-

своения ценности, осознание того, что можно сделать конструктивного в конкретной ситуации выбора. Человек должен быть открытым для смыслов, стараться увидеть всевозможные смыслы, которые представляет нам ситуация, и затем выбрать один, который мы можем считать истинным. Необходимо найти смысл конкретной ситуации, уникальный смысл своей жизни и осуществить его. Реализация смысла, цели деятельности, жизни всегда включает в себя механизм принятия решения, ответственный за формирование личности.

По мнению В.Франкла, “любое решение есть решение за себя, а решение за себя - всегда формирование себя” (266 с. 114). “Самоактуализация (человека) является лишь результатом, следствием осуществления смысла” (266, с. 58-59). Отсутствие смысла жизни способствует формированию у человека психического состояния, которое В.Франкл назвал экзистенциальным вакуумом.

Анализируя состояние американской культуры, образования, В.Франкл задается вопросом: “В какой степени образование поддерживает экзистенциальный вакуум ...?” И делает вывод: американское образование руководствуется тем принципом, что к молодежи следует предъявлять как можно меньше требований. Система образования избегает сталкивать молодых людей с идеалами и ценностями. Массовый панический страх того, что смысл и цель могут быть нам навязаны, вылился в идиосинкразию по отношению к идеалам и ценностям. Таким образом, ребенок оказался выплеснутым вместе с водой, и идеалы и ценности были в целом изгнаны (266, с. 64-66).

Ныне мы живем в эру разрушающихся и исчезающих традиций, во времена экзистенциального вакуума. Основная задача образования как социальной системы состоит не только в том, чтобы ограничиваться передачей традиций и знаний, но и в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. По замыслу В.Франкла, образование сегодня “должно развивать способность (человека) принимать независимые аутентичные решения” (266, с. 295) по нахождению уникального личностного смысла бытия, своего призвания.

Уникальный смысл сегодня - это уникальная ценность, становящаяся содержанием образования, моделью поведения, завтра. Новые ценности создаются посредством обнаружения уникальных смыслов, которые не подпадают под общий закон. Человек несет персональную ответственность за правильность ответа на заданный жизнью вопрос, за нахождение истинного смысла своего бытия, конкретной ситуации, требующей выбора, принятия единственно верного решения личной, учебной и любой другой проблемы, разрешения конфликта. Человек

сам принимает решение относительно того, что существенно, целесообразно, а что нет. Осуществляя смысл, цель-ценность бытия, человек реализует себя сам. Утрата смысла, цели жизни способствует моральной деградации, порождает экзистенциальный вакуум.

Студенты, как и любая другая социальная страта, испытывают данный психологический феномен. Импровизированные статистические исследования, проведенные В.Франклом на своих лекциях, подтверждают данный тезис: 40 % австрийских, западногерманских и швейцарских студентов испытали экзистенциальный вакуум на собственном опыте. Среди американских студентов, посещавших лекции, эта цифра составляла не 40, а 81 %. Основные проявления экзистенциальной фрустрации - скука и апатия - стали вызовом образованию (266, с. 309). Экзистенциальный вакуум можно считать "переживанием бездны", т.е. отчуждением человека, субъекта деятельности, познания, учения, общения от "объективного мира", другого человека.

Образование часто вносит свою лепту в экзистенциальный вакуум. Чувство пустоты и бессмысленности у студентов часто усиливается из-за того, как им "представляются достижения науки, а именно из-за редукционизма. В сознание студентов внедряются механистическая теория человека и релятивистская философия жизни" (266, с. 310), происходит противоестественный, искусственный разрыв между теорией (содержанием образования), технологией обучения и реальной практикой. Зачастую в высшей школе нарушается антропомерное единство бытия человека и природы, что, несомненно, негативно сказывается на профессиональной подготовке будущих специалистов, чертах студенческого образа жизни.

В этом смысле "традиции" российского образования, студенчества далеки от совершенства. За последние сто лет мало что принципиально изменилось. В начале XX века А.С.Изгоев (99, с. 102-103) провел комплексное исследование образа жизни, быта, настроений русского (в основном московского) студенчества. Остановимся только на некоторых выводах, к которым пришел А.С.Изгоев. Выводы эти касаются отношений студентов к учебной деятельности. Сравнивая учебу российских и европейских студентов естественных и юридических, историко-филологических факультетов, он пришел к неутешительным для россиян выводам:

- «русское студенчество занимается, по крайней мере, в два раза меньше, чем заграничное;
- "количество обязательных лекций в день на юридическом факультете не превышает четырех-пяти", тогда как в Европе занимаются семь-восемь часов;

- немногие единицы студентов юридического факультета записывают профессорскую лекцию, причем товарищи смотрят на них с удивлением, трунят над ними;
- русское посещение лекций не может быть признано за работу, и в огромном большинстве случаев студент в университете, за исключением практических занятий, вовсе не работает;
- российский студент “работает”, и притом лихорадочно, у себя дома перед экзаменами;
- 95% юристов кончают курс, не заглядывая в другую книгу, кроме казенного учебника».

Итог анализа для российских студентов подобен приговору: “Русская молодежь мало и плохо учится, и всякий, кто ее искренне любит, обязан ей постоянно говорить это в лицо...” (99, с. 102-103).

Говоря о роли педагогов в воспитании интеллигенции, А.С.Изгоев приходит к еще более парадоксальному выводу: “Свое воспитание интеллигентный русский юноша получает в средней школе, не у педагогов конечно, а в своей товарищеской среде. Это воспитание продолжается в университете” (99, с. 99). Отсутствие авторитета у школы, учителя, преемственности идей, поколений, - не в этом ли коренится постоянное российское технико-технологическое, социально-экономическое отставание от Запада? Труд как ценность, учеба как труд должны доминировать в студенческой среде. Именно эффективный труд является основным источником личностной, профессиональной самореализации, прогресса, процветания общества.

Исследования целей-ценностей студенческого образа жизни продолжались и в советский период российской истории. Некоторые существенные грани образа жизни студентов Уральского региона изучила социолог Л.Я.Рубина (223). Она установила ценности, отношения студентов к различным видам учебной деятельности. Советские студенты 70-х годов XX века в целом сохранили достаточно индифферентное отношение к различным формам вузовского обучения, к учебе:

- “только 48.1% студентов считают, что наибольшую ценность для них имеют лекции и семинарские занятия по профилирующим дисциплинам;
- важность, значимость в профессиональном становлении производственной практики отметили 38,4%;
- только треть студентов (33,5%) считают самостоятельную работу важной формой активизации познавательной деятельности (курсовые работы, дипломные проекты, участие в научном студенческом обществе и т.д.);

- не пользуется особым вниманием студентов такая форма учебной работы, как консультации: только 17,6% опрошенных отметили ее важность” (223, с. 146).

В отличие от экспертной оценки качества учебных усилий студентов начала XX века (А.С.Изгоев), данные самооценки студентов 70-х годов говорят о неудовлетворенности преподаванием учебных дисциплин (Л.Я.Рубина). 8,1% выпускников полностью неудовлетворены содержанием и организацией учебного процесса в вузе, удовлетворенных не совсем – 44,3% (223, с. 147), т.е. более половины студентов 5 курса. Цифры достаточно показательны, свидетельствуют как о недостатках преподавания, так и учения. Главные причины неудовлетворенности процессом “обучения- учения” ранжированы по их значимости для студентов:

- “однообразие форм обучения;
- большой объем материала;
- дефицит времени;
- отсутствие личной заинтересованности и недостаток творческого начала в занятиях;
- слабый контроль за качеством знаний” (223, с. 147).

Эти данные дают представления о целях-ценностях студентов, о месте, роли учебной деятельности в образе жизни молодежи 70-х годов. Неумение студента связать свои теоретические знания с самообразованием, организаторской, научной работой снижает качество профессиональной подготовки, замедляет процесс социализации молодого специалиста. В 70-е годы также был повторно зафиксирован тот факт, что образовательный процесс, организаторская деятельность педагога нуждаются в совершенствовании.

Изучение целей-ценностей, отношений студентов гуманитарных факультетов университета к учебе, научной, общественной деятельности, межличностному общению было продолжено нами в 90-е годы XX века на базе Курганского государственного педагогического института (ныне университета - КГУ).

Включение вчерашнего абитуриента в студенческое сообщество, приобщение его к учебно-познавательной, научной деятельности способствует становлению когнитивных, мотивационно-ценностных intersubъективных отношений. Именно они регулируют поведение человека, формируют его способность управлять собой на основе усвоенных, апробированных в реальной жизни общепринятых нравственных, этических, профессиональных норм, моделей поведения.

Личностно-ценностные ориентации, зафиксированные на I курсе обучения, их когнитивные, интеллектуальные, коммуникативные состав-

ляющие являются важнейшими факторами формирования образа жизни будущих специалистов в профессионально-педагогической деятельности, осуществляемой в условиях студенческой учебной группы.

Для выявления различных видов профессионально-педагогических, интересубъектных отношений студентов I курса (2-й семестр) историко-правоведческого факультета (ИПФ), сформированности ценностных ориентаций к профессионально-значимым видам деятельности (научной, учебной, общественной, общению) мы использовали диагностическую методику Н.В.Кузьминой, Л.С.Кондратьевой (252, с. 110-118).

В эксперименте использовались обычные и сверхординарные объемы выборки, количество респондентов варьировалось от 20 до 100. Лонгитюдное исследование проходило в три этапа, каждый из этапов состоял из двух лет. Эксперимент проводился со студентами 1-2 курсов (1991-92-1993 гг.; 1992-93-1994 гг.; 1993-94-1995 гг.). Количественный состав студенческих учебных групп был следующим: 1993-94-1995 гг. - 101 (201) - 20 чел., 102 (202) - 28 чел., 103 (203) - 25 чел.; 1992-93-1994 гг. - 101 (201) - 20 чел., 102 (202) - 19 чел., 103 (203) - 18 чел.; 1991-92-1993 гг. - 101 (201) - 25 (22; 16) чел., 102 (202) - 26 (23; 21) чел., 103 (203) - 26 (23; 16).

Мерой расстояния между суждениями студентов о нормах и требованиях в вышеназванных видах деятельности служил тетраэдрический показатель Хи-квадрат Пирсона (214, с. 190). Агломерация наблюдений (суждений студентов) произведена так, что в первую очередь формировались агломераты или кластеры с большими (плотными) связями наблюдений, и лишь потом образованы были кластеры из менее взаимосвязанных объектов. По аналогии, чем меньше были расстояния между наблюдениями, тем плотнее они, очевидно, прилежат друг к другу, и, таким образом, с возрастанием номера кластера связи ослабевают, и, соответственно, расстояния между наблюдениями увеличиваются.

Не углубляя исследований кластеров (агломератов), плотность которых невелика, мы положили в основу наших рассуждений лишь результаты объединения наблюдений, где расстояния мало чем отличались от нуля, а зависимости были велики и значимы не хуже $p < 0.05$. Более детальная кластеризация мнений студентов представлена в нашей монографии "Педагогическая синергетика" (50).

Обобщив, проанализировав результаты агломерации суждений студентов по годам проведения лонгитюдного исследования (1992; 1993; 1994), мы получили определенное количество кластеров, в которых были включены мнения студентов о нормах и требованиях общественной, трудовой (далее этот вид деятельности обозначим как "труд"), учеб-

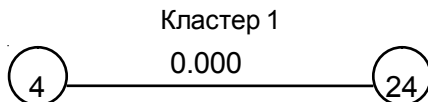
ной, научной (“наука”) деятельности, а также в общении (“общение”). Кластеры-суждения представлены в таблицах 1-3. На основе рассмотренного выше алгоритма мы отобрали для анализа 6 кластеров (1992 г.), 10 кластеров (1993 г.), 9 кластеров (1994 г.) взаимообусловленных, ранжированных суждений студентов в контексте “труд” (табл. 1). Описанный алгоритм отбора исследовательского материала мы применили и при анализе таблиц 2 и 3, где, например, 4, 24 - это суждения студентов по интересующей нас проблеме; 0.000 - мера расстояния между суждениями. В дальнейшем наглядно представлять кластеры мы не будем, ограничимся только констатацией логических взаимосвязей между мнениями студентов.

Таблица 1
Кластеризация суждений студентов о нормах и требованиях в трудовой и общественной деятельности

№ кластера	Этапы проведения лонгитюдного исследования (годы)		
	1992	1993	1994
	1	4*, 24*	1, 12, 22*
2	8, 38	2, 8, 11	5*, 7, 25*
3	1, 9*, 34	4*, 38, 39, 27	10, 9*, 20, 38
4	11, 16	5*, 25*, 35, 18	11, 30
5	7, 20, 39, 40	10, 19, 36	2, 14, 34, 36
6	10, 32, 36*, 41	13, 15	16, 21*
7	-	14, 31*, 20	13, 18, 29*, 40
8	-	16, 23*	22*, 23*
9	-	7, 21*, 32, 33	12, 24*, 33
10	-	24*, 26, 30	32, 39

Примечание: * обозначены эталонные экспертные суждения.

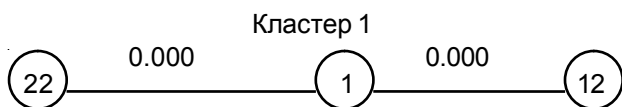
Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1992 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “труд”



Студенты отмечают значимость, необходимость общественной работы в вузе, на факультете, но предъявляют определенные требования к ее организации: общественная деятельность должна быть целесообразной; заниматься ею должны студенты, которые интересны окружающим, могут совмещать учебу и организаторскую деятельность, лич-

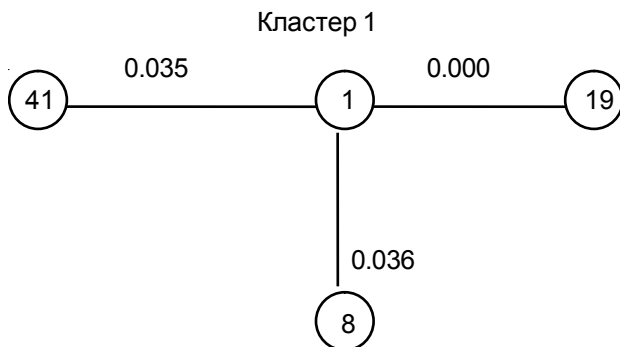
но заинтересованы в ее результатах. По мнению студентов, общественная работа способствует приобретению навыков работы с людьми.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1993 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “труд”



Студенты признают необходимость целесообразной общественной работы в учебной группе, на факультете, т.к. работа с людьми формирует коллективизм, ответственность. Участие в этой работе должно быть добровольным, основываться на интересе, способностях, и не в ущерб учебе. В то же время студенты считают, что за общественную работу необходимо получать какое-либо вознаграждение.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1994 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “труд”



Студенты признают важность, необходимость общественной работы: ею необходимо заниматься, чтобы быть сопричастным к делам коллектива, но она должна быть так или иначе вознаграждена. Общественная работа активизирует учебную деятельность, сплачивает коллектив, повышает ответственность за порученное дело, если студенты занимаются ею по призванию, имеют определенные способности. Она позволяет студенту накопить опыт, навыки работы с людьми. Общественная работа формирует такие качества личности, как коллективизм, ответственность, если она основывается на принципах целесообразности и добровольности.

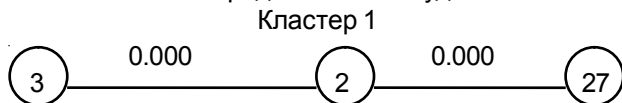
Студенты I курса ИПФ КГУ трех различных выборок (1992; 1993; 1994) имеют тождественные взгляды на роль, значение, организацию общественной работы в вузе, на факультете. Единство суждений студентов проявляется в том, что общественная работа как способ актуализации, самореализации личности необходима, но она должна осуществляться на основе принципов целесообразности, добровольности, с учетом разнообразных интересов, запросов молодежи. Единодушие проявляют студенты по вопросам оценки возможностей общественной работы, организаторской деятельности в профессионально-педагогическом становлении личности. Так, студенты всех трех контингентов, независимо друг от друга, считают, что общественная деятельность прививает навыки работы с людьми, формирует управленческие умения, сближает людей, сплачивает коллективы студенческих учебных групп. В целом, признавая значимость общественной работы, студенты не всегда готовы ею заниматься. С 1993 года студенты полагают, что за общественную работу надо платить. Как формируются у студентов управленческие умения и навыки организаторской работы, мы рассмотрим в третьей главе монографии.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1992; 1993; 1994), построенная на основе представлений студентов в контексте “наука”

В контексте “наука” мы отобрали для анализа 8 кластеров (1992 г.), 8 кластеров (1993 г.), 10 кластеров (1994 г.).

Трехпольная таблица, обобщающая результаты кластеризации суждений студентов по годам проведения лонгитюдного эксперимента, получила № 2.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1992 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “наука”



Студенты данной выборки недооценивают роль, значение теоретической подготовки в вузе, роль личности педагога в обучении, “предметном” общении в СУГ по решению профессионально-педагогических проблем, задач. Данная педагогическая закономерность носит исторический, общероссийский характер. В начале XX века эта тенденция уже была зафиксирована среди московского студенчества А.С.Изгоевым (1909 г.). Для студентов главную ценность имеет свободное время, которое они готовы потратить и на самостоятельную работу, и на развлечения.

Таблица 2
Кластеризация суждений студентов о нормах и требованиях
учебной и научной работы

№ кластера	Этапы проведения лонгитюдного исследования (годы)		
	1992	1993	1994
1	2, 3, 27	1, 2, 32	1,12, 27,35, 42*
2	4, 54	3, 37*, 41, 48*	2, 52
3	6, 14, 37*, 43*,50	5, 22, 53, 57	3, 18*, 30
4	7, 18*,48*, 58*	6, 39, 58*	5, 6, 44
5	8, 46	4, 9, 10, 43*,54, 56	11, 29, 38
6	9, 41, 47	14, 25, 40	16, 45, 51*
7	13, 25, 53	7, 15*, 45	19*, 21*,36
8	16, 26, 49	18*, 26	20, 34
9	-	-	22,53
10	-	-	23, 15*, 25

Для студентов характерен профессиональный прагматизм, который проявляется в стремлении к получению разнообразной учебной информации, а также в том, что они способны сознательно, целеустремленно преодолевать трудности, встречающиеся в учебном процессе. Самообразование является неотъемлемой частью образа жизни данного студенческого сообщества.

Студенты хотели быть более самостоятельными при выборе учебных предметов, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Они осознают личную ответственность за результаты учения.

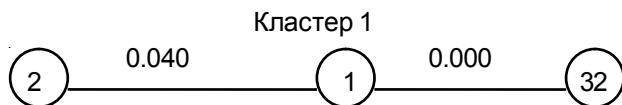
Самообразовательную деятельность студенты не ограничивают только чтением учебников по специальности. Важную роль в самоподготовке, профессионально-педагогическом становлении они отводят написанию рефератов и курсовых работ.

Большое значение студенты придают профессионально-педагогической и специальной подготовке, и никакие “уважительные” причины не могут быть оправданием неудовлетворительного знания профилирующего предмета.

Студенты-первокурсники ценят профессионализм. Если в процессе учебы у студентов возникают проблемы, они знают, к кому из сту-

дентов и преподавателей следует обратиться за квалифицированной помощью.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1993 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “наука”



Студенты придерживаются точки зрения, что учиться лучше, чем работать, а как и где - не так важно. На первом курсе (1993 г.) это мнение является доминирующим.

Студенты не осознают в полной мере роль, значение самостоятельной работы в вузе: на практике предпочитают прилагать эпизодические, иногда достаточно интенсивные (во время экзаменационной сессии) учебные усилия, что, естественно, не способствует качественной профессиональной подготовке будущих специалистов; компетентным, авторитетным является не преподаватель, а однокурсник. По-видимому, существует некий психологический барьер в отношениях между студентами первого курса и преподавателями; лекцию как метод организации учебной деятельности студенты не считают за работу.

Студенты считают, что каждый должен учиться в меру своих сил, возможностей, ответственно относиться к учебе. Ответственность, самостоятельность как качества личности являются отличительной чертой для данной выборки студентов-историков.

Среди студенческого сообщества преобладает мнение, что для того, чтобы стать знающим специалистом, необходимо относиться к учебным предметам избирательно, больше внимания уделять самостоятельной работе по профилю выбранной специальности.

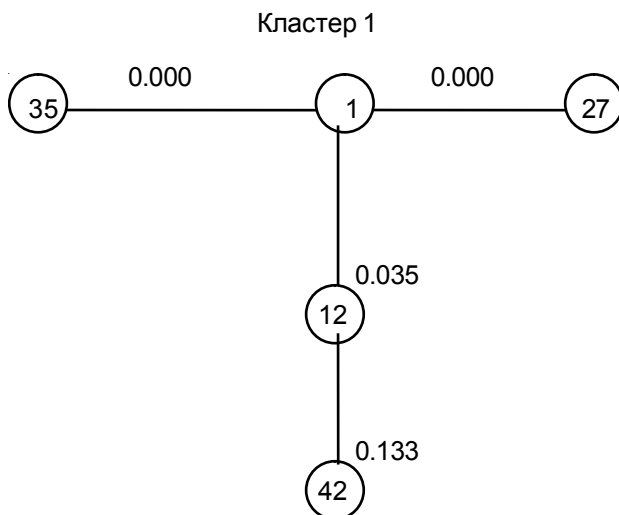
Студенты первого курса достаточно радикально настроены, готовы ограничить образовательный процесс изучением только профилирующих, специальных дисциплин, единственно, что их останавливает, - взыскания деканата.

Студенты первого курса (1994 г.) считают, что слабоуспевающим студентам можно пользоваться на экзаменах шпаргалками, чтобы не подводить группу. Эти же студенты придерживаются мнения, что написание реферата является формальностью, а подготовка к семинарским занятиям может носить не систематический характер, изучать необходимо только те учебные предметы, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности.

Студенты данной выборки выступают как за соблюдение дисцип-

лины при организации процесса обучения, так и за упорядочение личного времени, отводимого для изучения учебных предметов.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1994 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “наука”



Ради получения диплома студенты готовы мириться с выполнением неинтересной учебной работы. Немаловажно и то, что студенты сами выбрали свою будущую специальность.

Ответственное отношение студентов к учебе проявилось и в стремлении заранее решить организационные, познавательные проблемы, связанные с учением. Студенты готовы изменить свой образ жизни, если он будет мешать профессиональному становлению.

Для студентов-историков (1992 г.; 1993 г.; 1994 г.) характерна недооценка теоретической подготовки. Главной ценностью для студентов является свободное время, которое они готовы потратить и на самообразование. Стремление получить диплом, боязнь взыскания со стороны деканата останавливает студентов первого курса от пропусков учебных занятий. Студенты отдают предпочтение написанию творческих работ (только в одном случае написание рефератов и курсовых работ признано формальностью), если они будут иметь право на свободное посещение учебных занятий.

К специальной подготовке студенты относятся серьезно, даже готовы изменить свой образ жизни, если он будет мешать учебе. Компетентность, самостоятельность, ответственность за результаты учения - все эти качества личности пользуются уважением у студентов-перво-

курсников. При определенных условиях (например, наличие форсмажорных обстоятельств) студенты готовы обратиться за помощью к знающим однокурсникам, педагогам. Ответственное отношение студентов к учебе проявилось в стремлении заблаговременно решать возникающие организационные, когнитивные проблемы.

К концу первого курса студенты адаптировались к условиям обучения в вузе, готовы к “предметному” взаимодействию с однокурсниками, педагогами, высказывают дельные предложения по совершенствованию образовательного процесса в вузе.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1992; 1993; 1994), построенная на основе представлений студентов в контексте “общение”

В контексте “общение” мы отобрали для анализа 13 кластеров (1992 г.), 8 кластеров (1993 г.), 10 кластеров (1994 г.).

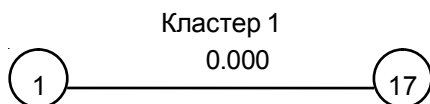
Трехпольная таблица, обобщающая результаты кластеризации суждений студентов по годам проведения лонгитюдного эксперимента, получила № 3.

Таблица 3

Кластеризация суждений студентов о нормах и требованиях в общении

№ кластера	Этапы проведения лонгитюдного исследования (годы)		
	1992	1993	1994
1	1, 17	1, 21, 32, 33	1, 11, 32, 33, 34
2	2, 22, 20, 33, 34	13, 2, 16, 9	4, 19*, 26, 36
3	3, 28, 31, 10	25, 27, 39, 3, 22	5, 29*
4	7, 14, 45, 15	4, 36, 34, 18	6, 9
5	8, 11*	14, 5	13, 15, 17, 20, 3, 27, 39
6	12, 24, 47*	8, 11*	16, 40
7	16, 23	10, 6, 44*, 45	8, 21, 45
8	18, 32, 39	17, 20, 40	22, 25
9	21, 26, 36, 37*	-	23, 31, 35*, 42
10	25, 27	-	41, 46
11	5, 29*, 38	-	-
12	30, 35* 46	-	-
13	13, 40, 44*	-	-

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1992 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “общение”



По мнению студентов, люди являются источником знаний, к ним следует относиться с большим вниманием, но не забывать о своих личных интересах.

Студенты готовы ради отстаивания своих убеждений пойти на сознательный конфликт. По их мнению, принципиальность способствует самоутверждению в учебной группе.

Воспитанность, вежливость, предупредительность, стремление следовать своим убеждениям, учитывая интересы однокурсников при решении проблемы, - таковы личностные качества студентов, исходя из их самооценки. Студенты всегда готовы прийти на помощь однокурсникам, но сами никогда предлагать свою помощь не будут.

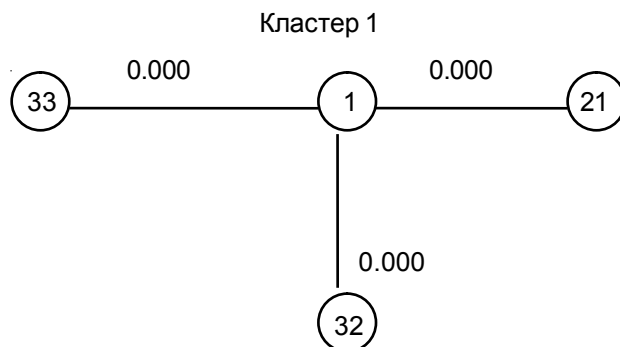
Студенты данного сообщества считают, что их друзьями могут стать только те студенты, которые честны, способны самостоятельно достичь поставленной цели как в учебе, так и в общественной работе, и в то же время для достижения своих целей они могут поступиться приличиями, условностями.

Задачи, стоящие перед учебной группой, являются приоритетными, и ради их решения необходимо поддерживать хорошие отношения в коллективе. Студенты способны пойти против общественного мнения, если оно неверно. Лидером в учебной группе может быть человек, сам успешно справляющийся с порученным делом.

Учебные проблемы необходимо решать самому, зачем мешать, отвлекать товарищей. Только в крайнем случае можно обратиться к друзьям за помощью, нельзя загружать других своими заботами. Деликатность, рефлексия - отличительные черты характера студентов-историков.

Поведение человека в конкретной ситуации должно быть адекватным, например, на грубость надо отвечать грубостью. В этом случае взаимопомощь между людьми исключена. Хорошие отношения возможны, если люди не вмешиваются в дела друг друга. Ради блага других, пользы для группы можно отклониться от общепринятых норм поведения, т.к. чувство долга ограничивает наши мысли, поступки.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1993 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “общение”



По мнению студентов, все люди интересны, т.к. они являются источником информации, которая может быть полезна специалисту с высшим образованием, организатору коллектива. Но не следует других загружать своими проблемами. Исполнительность, ответственность, принципиальность - таковы качества студентов-историков выборки 1993 г.

Дружеская взаимопомощь, способность пойти на конфликт ради своих убеждений - эти качества также присущи респондентам.

Студенты-историки имеют твердые убеждения, которыми они руководствуются в повседневной жизни. Ради их отстаивания готовы пойти на конфликт с группой.

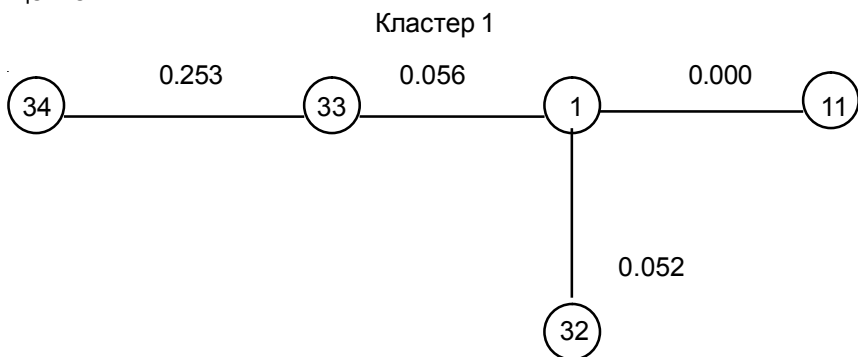
Студенты выступают за консенсус при разрешении конфликтной ситуации в учебной группе. Конвенция возможна, если мнение большинства справедливо. Хороший морально-психологический климат в коллективе необходим для решения как общественных, так и индивидуальных задач.

Учебный коллектив студенты рассматривают не как дискуссионный клуб, а как место совместной учебы. Они готовы прийти на помощь однокурсникам, но сами никогда не предложат помощь. Воспитанность, чувство ответственности, уважение к “Другому”, способность поставить себя на место “Другого” отличают студентов данного курса.

По мнению студентов, люди представляют профессиональный интерес как источник знаний. В личностном плане должна сохраняться отстраненная позиция стороннего наблюдателя.

Студенты считают, что разрешение конфликта возможно при спокойном, гласном обсуждении проблемы. Решение должно приниматься конвенционально.

Кластеризация студенческого сообщества на уровне курса (1994 г.), построенная на основе представлений студентов в контексте “общение”



Студенты солидарны друг с другом, что обсуждение спорной проблемы должно быть доброжелательным, корректным, уважительным по отношению к оппоненту. Взаимопомощь, дружеское расположение - таковы характерные черты, присущие студентам данной выборки. Обязательность, воспитанность, самостоятельность, стремление самим решить свои проблемы, и в то же время индивидуализм отличают студентов-первокурсников.

Студенты придерживаются мнения, что ради учебы, интересов коллектива можно нарушить общепринятые нормы поведения. Мнение коллектива, однокурсников важно для студентов-первокурсников.

Взаимопомощь, самостоятельность в принятии решений, открытое обсуждение проблем в учебной группе отличают данный контингент студентов.

В контексте “общение” студенты всех трех выборок (1992 г.; 1993 г.; 1994 г.) готовы ради отстаивания своих убеждений пойти на конфликт. Способ разрешения межличностных проблем основывается на консенсусе. Вежливость, воспитанность, принципиальность, ответственность, предупредительность, стремление прийти на помощь - отличительные качества студентов-историков.

Студенты считают, что задачи, стоящие перед учебной группой, могут признаваться приоритетными, и ради их решения готовы поддерживать деловые, дружеские отношения в коллективе. Они способны пойти против общественного мнения группы, если оно, по их мнению, ошибочно.

Учебные, личные проблемы предпочитают решать самостоятельно: не следует других “загружать” своими проблемами. Для студентов пер-

вого курса характерен индивидуализм: другие люди представляют для них интерес как источник знаний.

Отличительные особенности студенческого образа жизни, цели-ценности, выявленные на этапе его становления, являются тем социально-психологическим фоном, на котором происходят явления самоорганизации, структурирования СУГ. СУГ рассматривается нами как своеобразная социально-педагогическая микросреда учения, познания, общения, в которой каждый индивид находит источники удовлетворения возникающих в образовательном процессе потребностей, профессионально-педагогических интересов.

Как показало наше лонгитюдное исследование, российские студенты 90-х годов XX века также, как и американские, испытывают экзистенциальный вакуум, элементы апатии и скуки, потери некоторых нравственных ориентиров. Эти феномены, в первую очередь, касаются теоретической профессиональной подготовки, участия в общественной жизни вуза, учебной группы.

Так, теоретическая подготовка считается студентами чем-то абстрактным, ненужным в будущей профессиональной деятельности. Работа на лекциях студентами не признается за труд. На лекциях студенты могут позволить себе заниматься посторонними делами. Эта черта образа жизни присуща нескольким поколениям российских студентов. Цели-ценности, их отношения к учебной деятельности не изменились за последние сто лет. Утрата ценностно-смыслового содержания теоретической подготовки приводит к понижению уровня компетентности будущих специалистов, не способствует успешной адаптации вчерашних школьников к условиям обучения в вузе.

Для начала, середины 90-х годов XX века характерен мировоззренческий кризис, который всегда сопутствует одномоментной смене социально-экономической формации. В связи с кардинальным изменением политико-идеологической системы, цель, значимость, отношение студентов к общественной работе в вузе также меняется. Меркантильный аспект становится доминирующим. Начиная с 1993 года мнение студентов однозначно: занятие общественной работой должно вознаграждаться. Роль общественной работы сводится к решению ряда прагматических задач: сплачивает коллектив, способствует его формированию, приобретению навыков работы с людьми.

В области межличностных отношений была выявлена тенденция, свидетельствующая о том, что для студентов первого курса авторитетным, компетентным является не преподаватель, а однокурсник. Педагог выступает как источник учебной информации, которая может быть полезна специалисту с высшим образованием, организатору коллекти-

ва. По-видимому, существует возрастной психологический барьер между студентами и преподавателями.

Учебный коллектив студенты рассматривают как место совместной учебы, а не как дискуссионный клуб. И в то же время, студенты-историки имеют твердые убеждения, ради отстаивания которых они готовы пойти на конфликт с учебной группой. Конвенция возможна, если мнение большинства справедливо. Мнение коллектива, однокурсников важно для студентов и ради учебы, интересов коллектива можно нарушить общепринятые нормы поведения.

Анализ состояний общественного сознания, отношений студентов к нормам и требованиям к организации учебной деятельности, общественной работе, целям-ценностям общения позволяет констатировать наличие некоторых признаков экзистенциального вакуума, которые выражаются в потере смысла, целесообразности следования некоторым профессиональным и моральным установлениям.

Вместе с тем, студенты проявляют стремление к поиску смысла своей студенческой жизни. В учебной деятельности свободное время является для студентов-первокурсников главной ценностью, они готовы его потратить (правда это не значит, что так оно и есть) и на самообразование, и на творчество. Для того, чтобы данное утверждение стало реальностью, необходимо иметь достаточно сильную мотивацию, потребность в целедостижении. К специальной подготовке по профилю выбранной профессии студенты относятся серьезно, гипотетически готовы изменить свой образ жизни, если он будет мешать учебе.

В общественной работе: студенты считают, что общественная работа необходима как способ актуализации, самореализации личности, но она должна быть организована на принципах целесообразности, добровольности, с учетом интересов, запросов молодежи.

В сфере общения: первокурсники ценят дружескую взаимопомощь, способность пойти на конфликт ради своих убеждений.

Американские студенты также испытывают “стремление к смыслу”. В.Франкл обосновывает это научное положение данными доклада американского Совета по вопросам образования, в котором приведены данные опроса 189 733 студентов, проведенного в 360 университетах. Главный интерес у 73,7 процента опрошенных состоит в том, чтобы “прийти к мировоззрению, которое сделало бы жизнь осмысленной”. Согласно докладу Национального института психического здоровья, из 7948 студентов в 48 вузах наибольшее число (78 процентов) выразили желание “найти в своей жизни смысл” (266, с. 28).

По мнению В.Франкла, особенность педагогической деятельности заключается в том, что “учитель может дать своим ученикам не смысл,

а личный пример собственной преданности делу исследования, истины и науки” (266, с. 311). Таким образом, коэволюционное развитие учителя и ученика в образовательном процессе предполагает телеологическое единство целей-ценностей. Без телеологического единства целей-ценностей проблематично межличностное понимание, невозможно создание научно-педагогических школ.

В процессе обучения, воспитания цели-ценности педагога и студента взаимообогащаются, появляются новые смыслы, идеалы, традиции. “В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу, чем больше он отдает себя своему партнеру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой” (266, с. 29-30).

“Быть человеком - значит выходить за пределы самого себя” (266, с. 51). Человеческое бытие, особенно педагогическая деятельность, всегда ориентирована вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то: на ценность, которой необходимо следовать, на смысл, который должно осуществить, или на другого человека, на профессию, дело, которому человек себя посвятил. “Воспитание больше чем когда-либо становится воспитанием ответственности. Мы должны научиться различать, что существенно, а что нет, что имеет смысл, а что нет, за что отвечать, а за что нет” (266, с. 39).

Эти различия крайне важны для педагогики эпохи “информационного взрыва”, информационных технологий, Интернета. Приращение информации происходит в геометрической прогрессии. Педагогам важно отобрать те информационные источники, которые станут содержанием образования, и в то же время не исказить авторский смысл научного текста. Педагогическая герменевтика обладает необходимыми дидактическими технологиями для понимания, нахождения авторского смысла произведения, научного закона, открытого другим человеком. В поисках авторского смысла другого человека педагогу необходимо “выйти” за пределы собственного “Я”. Смысл существования человека не ограничивается его бытием, “смысл - это нечто, что мы проецируем в окружающие нас вещи, которые сами по себе нейтральны” (266, с. 291).

Смыслы-ценности образования студенты могут обнаружить в содержании высшего профессионального образования (герменевтический аспект обучения, воспитания), а также в общении с педагогами (телеологический аспект).

1.2. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ СМЫСЛОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Материальная и духовная культура являются глобальными источниками содержания образования. Очевидно, что культура (от лат. cultura - воспитание, образование, развитие, почитание), т.е. определенным образом организованная, зафиксированная (научные, художественные тексты, произведения искусства и т.д.), представленная (нормы поведения, традиции, законы и т.д.) совокупность достижений человека конкретной исторической эпохи (цивилизации), не может непосредственно быть предметом изучения, освоения в системе образования. Столь разноплановы и многообразны результаты деятельности человека. Достаточно успешно могут быть освоены только ретроспективные достижения человечества, если они актуальны для современников.

Актуальная культура представлена в социальном опыте, в его взаимоотношенностях, взаимосвязанных элементах. “Вся культура в любой форме ее фиксации (техника, книги и т.д.) может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт передающего поколения и его представителей. Именно социальный опыт и может быть передан молодому поколению” (143, с.41).

Предметное наполнение элементов социального опыта, адаптированное к психофизиологическим, индивидуальным особенностям учащихся, целесообразно обозначить как содержание образования.

Известный дидакт И.Я.Лернер (143, с. 62-64) выделил четыре элемента социального опыта, которые составляют содержание образования: знания о природе, обществе, технике и способах деятельности (теоретический элемент), опыт осуществления способов деятельности (репродуктивный элемент), опыт творческой деятельности (эвристический элемент) и опыт эмоционального отношения к миру, процессу, результату обучения (эмоционально-ценностный, воспитательный элемент).

Первые три элемента всегда и непременно сопровождаются определенным отношением и формируют его, поскольку отношение всегда целесообразно, содержательно. “Эмоционально-чувственный опыт выполняет сигнальные и регулятивные функции” (143, с. 64), обуславливает отношение к природной, социальной реальности, предшествующим элементам образования (1-3), соотнесение окружающей действительности и деятельности студента (ученика) по удовлетворению потребностей и интересов, формированию мотивов. Отсутствие хотя бы одного из элементов социального опыта делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а следовательно, и общества. Данная модель содержания образования функциональна, т.к. “выявленные

элементы мы находим в каждом акте целенаправленной деятельности” (143, с. 64-65) человека.

Модель содержания образования И.Я.Лернера универсальна. Она может применяться педагогами для дидактического конструирования содержания (образования) учебного предмета как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля. Для гуманитарных наук, таких, как история, данная модель более приемлема, исходя из того факта, что объектом этих наук является время. Предметы изучения гуманитарных наук: “ 1) уникальны, 2) невозпроизводимы, 3) эмпирически всегда косвенны” (86, с. 257). Предмет гуманитарных наук опосредован от исследователя, педагога, студента (ученика) временем, которое необратимо, субъективными представлениями, авторскими оценками, смыслами других людей, современниками, интерпретаторами событий. Наиболее эффективный способ описания, объяснения событий, понимания научных фактов, которые сложно воспроизвести в условиях обучения, - это не эксперимент, как в естественных науках, а теоретическое моделирование, реконструкция замысла, идеи научного поиска, развития научной мысли, реализуемой в научном тексте, законе. “Если мы хотим изучать сознание как отображение и косвенный эмпирический материал, фиксирующий время, то должны отвлечься от того, на что направлены акты сознания (т.е. на “объекты”.- М.В.), и обратиться к самому сознанию (т.е. к самому себе.- М.В.) как особой функции - отображения (и структурирования.- М.В.) времени” (86, с. 257-258).

Субъект познания, учения может работать с сознанием двумя способами: “ 1) рефлексивно, и тогда мы схематизируем материал, свидетельствующий о времени, - этот путь приводит к парадоксу, известному как герменевтический круг; 2) используя понимание, пытаюсь двигаться в самом сознании, имитируя (моделируя.- М.В.) исследуемые структуры” (86, с. 256). Второй способ отражения объективной действительности связан с постановкой научного эксперимента.

“Именно понимание определяет, какие факты можем мы получить в результате исследования, какие законы установить, какое знание получить” (86, с. 262). Благодаря осознанию, пониманию объективной действительности у исследователя формируется абстрактная мыслительная схема, которая придает смысл предметам и явлениям, “участвующим” в эксперименте. Посредством теоретического моделирования на базе законов фундаментальных теорий учеными создаются новые идеализированные, виртуальные предметы, например, научная картина мира (НКМ). Субъект научного познания, отождествляя реальные объекты с элементами НКМ, наделяет их смыслами, целевыми функциями, делая доступными для понимания, обучения. Ассоцииро-

вание смысловых единиц, фактов науки с внешними объектами служит телеологической, когнитивной, дидактической основой для восприятия, представления, описания, понимания, объяснения изучаемой объективной реальности.

Обобщенная, систематизированная теоретическая модель содержания образования в высшей школе, интегрирующая в себе научные взгляды отдельных отраслей знания, - НКМ. отождествляя реальные объекты с элементами междисциплинарной НКМ или НКМ, представленной конкретной наукой, педагог, а затем и ученик (в широком смысле этого слова) наделяют их смысловым контекстом, т.о. делают их доступными для понимания, изучения. Понимание - есть результат отражения. Без понимания невозможно познание, учение. Понимание в значительной степени определяет дальнейшее познание, интеллектуальное развитие человека. В зависимости от психоинтеллектуальных особенностей понимания человек, субъект познания, учения, общения, формулирует проблемные, мировоззренческие вопросы, определяет, на конвенциональной основе, адекватные способы, средства ответа, приводя в действие интересубъектный механизм "сократического диалога", реализуя технологию "герменевтического круга".

Назначение герменевтического способа познания заключается в том, чтобы "достичь в понимании содержательного согласия" (Х.-Г.Гадамер). Цель всякого взаимопонимания (в том числе и в образовательной деятельности) есть достижение согласия, интересубъектной реальной или виртуальной конвенции с "Другим", собеседником, оппонентом, автором научного, художественного, учебного текста. Задача герменевтики состоит в том, чтобы объяснить процесс, результат межличностного понимания, приобщенность человека к всеобщему смыслу (телеологическое единство) и (или) персонифицированному тексту, художественному произведению, научной теории.

Герменевтика (от греч. - разъясняя, истолковываю) в настоящее время рассматривается как теория и как технология ("герменевтический круг") истолкования различных текстов, "перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы" (10, с. 107). Основы герменевтики гуманитарных наук были заложены немецким философом, историком культуры В.Дильтеем (1833-1911 гг.). Центральным в "понимающей психологии", герменевтике В.Дильтея был метод "понимания" как непосредственного постижения духовной целостности (целостного переживания), "сопереживания" миру "Другого". По отношению к культуре прошлого, понимание выступает как метод интерпретации, названный В.Дильтеем "герменевтикой", понимаемой как объяснение отдельных явлений

как моментов целостной душевно-духовной жизни человека реконструируемой исторической эпохи.

Предмет педагогической герменевтики - понимание (смыслоразумение), истолкование, представление (реконструкция), дидактическое конструирование содержания образования, объяснение, преодоление субъективности познающего, превращение инаковости “Другого” в предмет объективного научного исследования.

Педагогическая герменевтика, являясь методологическим основанием для разработки личностно-ориентированных образовательных технологий, должна решать следующие задачи:

- креативная задача - разработать субъект-объект-субъектную технологию “вступления-в-беседу с текстом” (Х.-Г.Гадамер), реконструировать смысл, замысел, закон, воссоздать проблемный (интеллектуальный, нравственный) вопрос автора (ученого, писателя), на который данное содержание (например, учебного предмета, раздела, темы) было бы адекватным ответом;

- дидактическая задача - спрогнозировать результат (смысловое единство) межличностного (ученый-учитель-ученик) учебного взаимодействия, показать причастность ученика ко всеобщему (закону), к конвенционально “открытому” смыслу бытия природы, человека, общества;

- технологическая задача - организовать понимание (творческое, репродуктивное, нормативное) содержания образования посредством вовлечения учащихся в “герменевтический круг”, т.е. в интерсубъектный процесс понимания научного, учебного текста путем перехода от целого к части и обратно к целому, расширяя единство (когнитивного поля) понятого, совместно принятого смысла, значения научного знания.

В среде гуманитарных наук герменевтика выполняет функцию формирования исторического, педагогического и другого сознания, мышления. Гуманитарные науки (история, литература и т.д.) изучают авторский текст (документ, художественное произведение и т.д.). Следовательно, цель герменевтики необходимо расширить: не только понимание, истолкование текста (например, содержания образования, содержания учебного предмета), но и вступление-в-беседу с персонифицированным текстом, т.е. осуществление трансакции, установление очной и (или) заочной (виртуальной) смыслокоммуникации.

Текст должен быть понят как ответ на действительное спрашивание. Изучая научный (учебный) текст, педагог и ученик стремятся реконструировать вопрос, на который данное научное содержание теории, закона было бы ответом. Вопрос должен иметь смысл. Смысл

есть направленность, перспектива, реальная возможность установить истину, разрешить проблему.

Смысл вопроса обретает актуальность, субъектность путем “снятия” неопределенности, через открытое информационно-образовательное пространство, посредством выбора, принятия решения. Вопрос выводит субъектов диалога, полилога в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между вопрошанием и имеющимся знанием по обсуждаемой проблеме. Герменевтическое первенство вопроса над ответом лежит в основе понятия “знание”. “Решение вопроса есть путь к знанию. Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы, вопросы же всегда схватывают противоположности между “да” и “нет” (58, с. 429).

Интерсубъектное знание, эксплицитная его форма может рассматриваться с теоретико-информационных позиций, а содержание диалога, образования можно представить в оцифрованном виде, в виде двоичного кода, поскольку вопрос включает в себя как гипотетически положительные, так и отрицательные суждения.

Согласие “Да” или несогласие “Нет” с суждением “Другого” может быть представлено как “0”, если нет соответствия между двумя дихотомическими переменными, или как “1”, если есть полное соответствие между суждениями. Это и будет теоретико-информационное (интеллектуальное, эмоционально-ценностное, морально-этическое и т.д.) измерение герменевтического феномена в образовательной деятельности.

Согласие или несогласие в обучении может быть как с современным, так и с человеком определенной исторической эпохи, являющимся носителем актуальной научной либо другой информации. Субъект познания, обучения, учения одновременно находится в настоящем и, например, в прошлом открытом виртуальном информационно-образовательном пространстве, из которого он “способен в любой момент возвратиться к себе самому” (58, с. 454).

Виртуальное информационно-образовательное пространство (от лат. *virtus* - то, что заставляет событие осуществляться, т.е. причина; от англ. *virtual* - фактический, действительный) - это психолого-информационный феномен, окружающая человека “вторая” семиотическая (понятие, закон, теория и т.д.), системно-генетическая, многоуровневая (стратифицированная) объектность, генерируемая сознанием, зависящая от потребности, интереса, когнитивных способностей, уровня приязаний субъекта познания, учения.

Герменевтический вопрос должен быть открытым, т.е. пребывать в состоянии неопределенности по отношению к способу постижения истины, смыслу спрашиваемого. Герменевтический, педагогический воп-

рос должен предполагать действительно спрашиваемого и спрашивающего, не только педагога, ученика, но и автора текста. С герменевтических, антропомерных позиций Х.-Г.Гадамер подверг критике так называемые педагогические вопросы, парадоксальность которых заключается в том, что “они представляют собой вопросы без действительно спрашивающего” (58, с. 428). Нередко педагог, особенно преподающий гуманитарные науки, являясь интерпретатором, “заслоняет” собой автора текста, подменяет, искажает истинный авторский замысел, смысл. Только телеологическая смысловая включенность педагога и студента (ученика) в авторский замысел учебного текста делает возможным процесс понимания, преодоления субъективности как педагога, так и ученика.

“Цель науки заключается в объективации опыта, чтобы в нем не осталось никаких исторических моментов” (58, с. 409), т.к. сущность опыта (в т.ч. и педагогического) состоит в его принципиальной повторяемости, всеобщности. Отсюда логически вытекает еще одна из задач педагогической герменевтики: преодолеть субъективность понимания содержания образования (норм поведения, законов природы, общества и т.д.). Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять действительное значение, смысл содержания образования, представленного в виде текста, становится бессмысленным, обезличенным процесс обучения.

Поэтому требование поставить себя на место “Другого”, чтобы понять его, кажется вполне оправданным герменевтическим требованием. Признание инаковости “Другого” (“Ты” по Х.-Г.Гадамеру), превращение инаковости в предмет объективного познания - одна из гуманистических, толерантных задач педагогики как науки. Отношения “Я-Ты” - это рефлексивные отношения. Понимание “Ты” есть форма соотносительности с “Я”. Вместе с тем, индивидуальный опыт “Я” позволяет выделить в поведении другого человека типичные, атипичные моменты. На основе предыдущего опыта общения с “Другим” человек, педагог, родитель получает возможность прогнозировать поведение других людей. Зная об инаковости (атипичности) или типичности “Другого”, педагог получает возможность целенаправленно оказывать воспитательные воздействия на человека, формируя и корректируя, при необходимости, отношения между “Я и Ты”, опосредованные культурой, социальным опытом.

Взаимопознание “Я и Ты”, самопознание невозможно без рефлексии, открытости друг другу, “преданию” - актуальной культуре. Межличностные отношения так или иначе опосредованы индивидуальным и социальным опытом личности, преданием, архетипом (К.Юнг). Этот

глубинный, врожденный, наследуемый слой бессознательного К. Юнг назвал коллективным бессознательным. Архетипы являются содержаниями коллективного бессознательного. “Я выбрал термин “коллективное”, поскольку речь идет о бессознательном, имеющем не индивидуальную, а всеобщую природу. Оно включает в себя, в противоположность личностной душе, содержания и образы поведения, которые *cum grano salis* являются повсюду и у всех индивидов одними и теми же, т.е. испокон веку наличными всеобщими образами” (296, с. 97-98).

Смысл понятия “архетип” берет свое начало в платоновской “идее”. Платоновская “идея” или “вид” (“эйдос”) - это “истинно-сущее, сверхчувственное бытие, постигаемое одним только разумом; сверхчувственная причина и образец всех вещей, безусловный источник их реальности” (18, с. 186-187). Учение Платона об “идее” блага как о высшей “идее”, к которой стремится все сущее, - телеологично, целесообразно. Целесообразность есть соответствие вещи ее “идее”. “Идея” блага, т.е. порядок, господствующий в мире, есть порядок целесообразный, который можно постигнуть умозрительно, рационально. “Идея” блага, являясь причиной знания и истины, постигается умом. Противоречие, недопустимое и немыслимое в отношении к истинно-сущему, возникает, по Платону, в мысли и является ценным стимулом познания и исследования. Для Платона противоречие, появившееся в мысли, побуждает мысль к познанию истинно-сущего. Мысль, не затронутая противоречием, не может побудить человека к размышлению. Познание сущего через разрешение противоречий составляет дидактическую основу созданной Платоном первой научно-педагогической школы - Академии.

В ряде диалогов (“Софист”, “Федр”, “Политика”) Платон применяет исследовательский метод, который он назвал дихотомией. Сущность данного метода заключается в том, что “диалектик”, проводя умозрительные изыскания, разделяет объем понятия на две части, исключая в дальнейшем одну из них, где предмет изучения оказаться не может. Затем этот диалектический прием повторяется до тех пор, пока ученый не дойдет до неделимой части объема понятия, в котором и должен находиться искомый предмет, его смысл, ценность. Этой же когнитивной цели служит и так называемый “сократический диалог” – главный метод платоновской философии, педагогики. Данный метод (вопросоответная беседа) получил название по имени древнегреческого философа Сократа, центрального персонажа ранних диалогов Платона.

Вопросы, которые ставит Сократ, формулируются так, что ответы собеседника на них приводят к явному противоречию. Дополнительные вопросы конструируются так, чтобы новые ответы собеседника

находились в логическом противоречии с ответом на исходный вопрос. Своими последующими ответами собеседник Сократа все более ввергается в противоречия, которые либо разрешаются, и достигается ясное и точное понятие об изучаемом свойстве, либо он утверждает во мнении, что такого общего свойства (родовой термин, например, что есть справедливость) не существует в природе, а полученное обобщение только чисто словесное и ложное. Противоречие в вопросо-ответной диалектике Сократа - это стимул для дальнейшего исследования. И в том и другом случае Сократ сообщает мыслям собеседника направление, которое подводит собеседника к тому, что Платон называет "видеть единое во многом или многое в едином" (18, с. 121). В результате полученная истина свободна от противоречия. "Предметом знания может быть, по Сократу, только то, что доступно целесообразной деятельности человека. Главной задачей познания Сократ провозглашает самопознание" (18, с. 127).

"В сущности, жизнь ничего не означает, пока нет мыслящего человека, который бы истолковал ее явления. Объяснить нужно тому, кто не понимает. Значением обладает лишь непостигнутое. Человек пробуждается в мире, которого не понимает, вследствие чего он и стремится его истолковать" (296, с. 120). Познавая, истолковывая мир, человек познает самого себя. Предметом истолкования в педагогике является развивающийся человек, его цели-ценности, смыслы бытия, отношения, которые формируются в диалоге, полилоге, во взаимообусловленном процессе обучения и воспитания.

В своем фундаментальном труде "Истина и метод" Х.-Г.Гадамер следующим образом определяет, что есть "истолкование". "Истолкование - это не какой-то отдельный акт, дополняющий понимание; понимание всегда является истолкованием, а это последнее соответственно суть эксплицитная форма понимания" (58, с. 364), междисциплинарного знания. Понятия "intelligere" (понимать) и "esplicare" (истолковывать) обладают внутренним единством. Аппликация выступает в качестве одного из важнейших интегрирующих моментов понимания, телеологического единства целеполагания, целедостижения субъектов познания, учения, общения. "Истолкование, как и разговор, есть круг, замыкаемый в диалектике вопроса и ответа" (58, с. 452). Человеку важно осознать: имеются проблемы, которые просто невозможно разрешить самостоятельно, собственными средствами. Для адекватного понимания проблемы бытия необходим Учитель, которому можно задать вопрос и получить на него исчерпывающий ответ.

"Искусство вопрошания есть искусство спрашивания-дальше, то есть искусство мышления" (58, с. 431). Со времен Сократа и Платона

это искусство называется диалектикой. Диалектическая сущность вопроса состоит в его открытости, а также в том, что вопрос труднее ответа. Со времен древних греков искусство диалектики доступно лишь тем, кто стремится к знанию, у кого, следовательно, есть вопросы.

В педагогической деятельности герменевтический феномен (“герменевтический круг”) естественным образом включает в себя реальный или виртуальный (опосредованный содержанием образования) диалог, предметную коммуникацию педагога и студента (ученика) и структуру вопроса-ответа. Пере-данный нам текст становится предметом истолкования (восприятия, осмысления, осознания, понимания, объяснения), изучения, если он “задает” педагогу, учащемуся вопрос. В образовательной деятельности, на разных стадиях познания, обучения, учения, самообразования этот вопрос стоит и перед педагогом, учеником. Поэтому истолкование учебной проблемы всегда содержит в себе системно-генетическую связь с вопросом. Понять текст, предмет изучения - значит понять заданный в нем вопрос. Для того, чтобы правильно понять вопрос, необходимо его реконструировать. Изучаемый научный, учебный текст должен быть понят как ответ на поставленный автором вопрос. Далее взаимообусловленный вопросо-ответный диалог развивается по “герменевтическому кругу”: превращение проблемы в вопрос, вопрос трансформируется в персонифицированный текст (научная теория, учебник и т.д.), затем происходит представление, объяснение, восприятие, понимание смысла текста, разрешения интеллектуальной, нравственной проблемы, поставленной в вопросе.

Обучающая вопросо-ответная технология была разработана в античности. Уже тогда был известен метод эвристических вопросов. Древнеримский философ, оратор Квинтилиан (Quintilianus) (ок. 35- ок. 96) использовал данный метод в научной деятельности и при обучении риторике. Квинтилиан рекомендовал своим ученикам для сбора разносторонней информации о каком-либо событии ставить перед собой и отвечать на семь эвристических вопросов: кто? что? зачем? где? чем? как? когда? Вопрос “кто?” соответствует субъекту деятельности; вопрос “что?” - объекту исследования; вопрос “зачем?” - цели когнитивной деятельности; вопрос “где?” - пространственным характеристикам наблюдаемого, изучаемого явления, процесса; вопрос “чем?” - оптимальным, необходимым и достаточным средствам достижения цели; вопрос “как?” - исследовательскому методу; вопрос “когда?” - временным характеристикам взаимодействия субъекта и объекта исследования.

Метод эвристических вопросов эффективен при решении творческой задачи в условиях неопределенности, многокритериальности принятия решения. По мнению В.И.Андреева, “эвристические вопросы

служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи” (9, с. 174-175). В.И.Андреев следующим образом определяет правила применения в образовательном процессе метода эвристических вопросов:

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.

2. В вопросах должна быть минимальная информация.

3. При постановке серии вопросов:

а) постепенно снижайте уровень проблемности задач;

б) необходимо, чтобы они были логически взаимосвязаны;

в) интересно поставлены;

г) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления;

д) каждый новый вопрос давал бы новый, неожиданный взгляд на задачу;

е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы (9, с. 176).

Метод эвристических вопросов - это индуктивный метод решения репродуктивной учебной задачи, рассмотрения проблемной ситуации, организованной педагогом с опорой на известные студентам (ученикам) факты, на ранее полученные знания. Репродуктивность проблемной учебной задачи заключается в том, что она, в определенных социально-исторических условиях, уже была кем-то поставлена и успешно разрешена.

“Слабость индуктивных методов обучения состоит в том, что они в меньшей мере способствуют развитию абстрактного мышления, так как опираются на конкретные факты, опыты” (184, с. 188). Метод эвристических вопросов, как и другие методы проблемного изучения учебного материала, не гарантирует абсолютного решения учебной задачи. Злоупотребление педагогами дроблением вопросов (наводящих, уточняющих, дополнительных) зачастую приводит к расстановке перед мыслью ученика когнитивных барьеров, “мышеловочной индукции” (термин А.П.Пинкевича). Такова рода вопросы, иначе т.н. “педагогические вопросы”, Х.-Г.Гадамер справедливо характеризовал как “вопросы без действительно спрашивающего”.

“Результаты наших размышлений заставляют нас отказаться от разделения герменевтической постановки вопроса на субъективность интерпретатора и объективность подлежащего пониманию смысла” (58, с. 368). Антропность, взаимодополнительность творца текста (изложения научного открытия, исторического предания, художественного произведения, содержания образования) и интерпретатора данного произведения являются неотъемлемыми принципами оптимизации образо-

вательного процесса, организации взаимообусловленной, коэволюционной деятельности субъектов учебно-познавательной деятельности, формирования основ синергетического, кооперативно взаимообусловленного мышления.

В образовании овладение персонифицированными, авторскими символическими системами опосредовано научным, учебным текстом. "Текст - это механизм, который управляет процессом понимания" (37, с. 145). Символические системы (модели, тексты и т.д.) отображают, представляют информацию в виде кода. Код - это универсальный способ отражения, отображения, обработки, систематизации, хранения, передачи информации как "снятой" неопределенности. Все научные наблюдения, эксперименты, гипотезы, научные теории естественных, гуманитарных наук можно рассматривать как некоторые конечные множества "букв", "знаков", закодированные на "языке" конкретной науки.

Задачей педагога по кодированию, декодированию научных смыслов является установление рефлексии, обратной связи, согласование между источником информации, каналом связи (канал информации - актуальная, персонифицированная часть социальной среды через которую проходит информация с момента ее генерирования до применения на практике) и субъектом познания, обучения, учения.

На начальном этапе процесса познания происходит субъективная нейродинамическая интерпретация, "внутриличностное кодирование" объективных явлений, событий с их содержательной и структурной сторон. С теоретико-информационных позиций, нейродинамический процесс есть отображение внешней для человека реальности, кодирование процессов внешней действительности, познаваемой личностью. Модель объективной действительности, "идеальное есть "кодовый образ" нейродинамического процесса, переживаемого человеком, и закодированной в этом процессе реальности" (258, с. 237). Познание есть реальность мыследеятельности, а идеальное - это субъективная трактовка, объяснение этой реальности для познающего, обучающегося. Этот личностно значимый процесс целесообразно обозначить как декодирование, достаточно адекватное понимание авторского смысла, заключенного в научном, любом другом тексте, а также в диалоге, полилоге.

Понимание, декодирование научного смысла учебного текста зависит, как отмечал Дж.Брунер (102, с. 374-375), от трех основных способов презентации действительности, ее моделирования - действия, образов и символики. Особенностью презентации действительности можно назвать способность к декодированию природных (естественных) и научных (искусственно созданных) смыслов. Задача познаю-

щего, учащегося, читающего состоит в определении научного и другого кода, при помощи которого идеальное (теория, модель, замысел художественного произведения и т.д.) кодируется (знаки, символы и другие средства визуализации, понимания и объяснения), превращаясь в информацию.

Расшифровка нейродинамического кода субъективных явлений познания, учения происходит на двух уровнях познания: формальном и содержательном. К первому уровню субъективного познания, отражения объективной и идеальной (информационной) действительности, например, относят формы визуального, зрительного восприятия, переработки учебной информации. В обучении, соответственно, - это информационно-рецептивные методы обучения.

На содержательном уровне расшифровка нейродинамического кода предполагает установление соответствия между внутренними образами объективной реальности, сконструированными конкретным человеком, и нейродинамическими процессами. На этом уровне познания декодирование состоит в выяснении “как инвариантных для разных личностей принципов кодирования и переработки информации в головном мозгу при отображении однородных (одинаковых) объектов, так и специфических черт такого рода кодирования и переработки информации на уровне отдельной личности” (258, с. 238).

Объективный мир познаваем, т.к. он инвариантен в своем многообразии, составляет с субъектом познания целостное коэволюционное, антропное, взаимодополнительное единство. “В мире нет абсолютно оригинальных, абсолютно неповторимых явлений; любое различие между ними с необходимостью содержит некоторую общность. Поэтому особенности нейродинамического кода субъективных явлений в каждом отдельном случае (познания.- М.В.) не исключают возможности его объяснения и расшифровки” (258, с. 239).

Благодаря универсальности субъективного нейродинамического кода возможно понимание достижений человеческой мысли прошлого и настоящего, что делает познающего современником, свидетелем, например, научного открытия, позволяет студенту (ученику) проследить ход мысли ученого, ознакомиться с его творческой лабораторией, способами, приемами исследования. Становится возможной не только синхронная передача информации, когда субъекты обучения находятся в состоянии активного непосредственного общения, но и диахронная передача научной, учебной информации от поколения к поколению. Таким образом, процесс передачи социального опыта становится непрерывным и дискретным. Ученый, автор художественного произведения как субъекты диахронного информационно-образователь-

ного процесса одновременно являются и объектом (субъектом) познания. “Во взаимодействие вступает уже не он сам, а произведенная им информация, передаваемая объекту другими людьми: родителями, учителями и т.д. При этом способе информационного взаимодействия информация не производится, она воспроизводится и передается” (118, с. 37). В основе образовательного (самообразовательного) процесса находится диахронное интересубъектное предметное, виртуальное взаимодействие поколений, научно-педагогических школ, ученых, представителей искусства и культуры разных времен и народов.

Понимание субъектов диахронного информационно-образовательного взаимодействия осуществляется на понятийной основе, позволяющей передавать социальный опыт от поколения к поколению. Научно-педагогический тезаурус как фактор-источник дидактического конструирования содержания образования становится предметом педагогического исследования, способом реализации научной, образовательной преемственности. Научно-педагогический тезаурус, составляющий понятийную, логическую структуру содержания образования, невозможно раскодировать без семантического кода. Семантический код, как и код культуры, интегрирует все существенные для понимания научного, учебного и другого текста понятия, которые даны последовательно, повествовательно (повествовательный код); ретроспективно; символически (символический код) и психологически (математически, педагогически и т.д.), объяснены, обусловлены личностью автора; герменевтически (герменевтический код) обоснованы, содержат в себе формулировку вопроса-проблемы, который задается и разрешается автором научного трактата, художественного произведения, или требует от изучающего, читающего собственного выбора решения исследуемой когнитивной, нравственной, эстетической и любой другой проблемы.

Общение (в том числе и заочное) субъекта познания, учения с авторским научным, учебным и другим текстом можно обозначить как интеллектуальную коммуникацию, как взаимодействие, соответствие двух (и более) тезаурусов. В процессе изучения текста происходит усвоение новых понятий или проблем, понимание того, что студенту (ученику) уже известно, формирование новых умственных (логических) операций, стратегий, научных парадигм. Ю.А.Шрейдером данный информационно-дидактический подход обозначен как “тезаурусный”, применимый к семантической информации (278). “Количество семантической информации в сообщении, по Ю.А.Шрейдеру, - это характеристика изменений тезауруса, произошедших в нем после приема сообщения” (258, с. 89). Изменение индивидуального тезауруса студента (ученика), произошедшее под влиянием изучаемого текста - это, со-

гласно Г.Бейтсону, усвоение информации, меняющей ответ субъекта на определенные сообщения, поставленные вопросы. Усвоение учебной информации, меняющей прежние представления, цели-ценности, смыслы бытия человека является одной из важнейших задач “обучения-учения”, воспитания.

В процессе интеллектуальной коммуникации происходит не только понимание, но и верификация полученной информации (на истинность, противоречивость). Субъект познания, учения осуществляет интерпретацию и оценку сообщений в свете своих знаний, опыта и интересов. D.Narrah рассматривает коммуникацию как своеобразную “информационную игру между партнерами”, когда “получатель” формулирует множество вопросов на интересующую его тему и адресует их “отправителю” (313). Вопросо-ответная процедура коммуникации включает следующие виды вопросов: информационно-поисковые, вопросы-проблемы, контрольные, риторические, ценностные и т.д.

В семантической концепции Е.К.Войшвилло информация связывается с суждениями, а количество информации рассматривается в отношении к некоторому вопросу (проблеме). Если процесс решения проблемы можно представить как накопление информации, логическую экспликацию (разъяснение) вопроса, то “энтропию (мера недостаточности информации для решения проблемы - М.В.) тогда естественно трактовать как характеристику некоторого вопроса или проблемы, а каждый опыт, результаты которого также выражаются суждениями, - как поиск ответа на некоторые вопросы” (258, с. 207). Вопрос-проблема выполняет функцию задания базисных альтернатив решения проблемы, нахождения причины, выявляет обусловленность, вероятность возможных следствий.

“Отсюда величину информации суждения, количество и степень существенности обусловленных ею следствий естественно поставить в зависимость от того, насколько доказательство или допущение истинности этого суждения уменьшает энтропию проблемы” (258, с. 208-209).

В процессе поиска ответа на поставленную проблему происходит экспликация вопроса, т.е. уточнение понятий, суждений, замена неясных, неточных понятий, проникновение в истинный смысл, содержание понятий (тезауруса), составляющих логико-семантическую структуру текста, замысел автора. Тогда процесс решения проблемы можно представить как спиралевидное накопление информации, вплоть до исчерпания смысла вопроса-проблемы.

Итак, в каждый конкретный пространственно-временной отрезок бытия человека можно установить объективный смысл, направление движения мысли, раскодировав сообщение, вопрос-проблему, мате-

риализованную в тексте, который человек послал современникам, потомкам. Каждое новое поколение по-своему интерпретирует информационное, интеллектуальное, культурное наследие предшествующих эпох, реализуя познавательные, дидактические принципы познаваемости, антропомерности мира, дополнительности, научности, преемственности, системности. Применение этих принципов в обучении невозможно без знания педагогом *modus vivendi*, когнитивного стиля обучающегося, иными словами, конгруэнтности, осознания опыта “Другого” как своего собственного. Мы разделяем определение конгруэнтности, данное К. Роджерсом. “Конгруэнтность - термин, который мы используем для обозначения точного соответствия нашего опыта и его осознания. Он может ... обозначать соответствие опыта, осознания и общения” (221, с. 401).

В педагогике понятие “конгруэнтность” может быть вполне применимо и по отношению к опыту, общению, осознанию “Другого”, как то педагога и (или) студента (ученика). В результате достаточного количества наблюдений К.Роджерс пришел к выводу, что “сам индивид не может правильно судить о степени своей собственной конгруэнтности”, а “неконгруэнтность имеет место между осознанием и сообщением” (221, с. 402- 403).

Исследуя проблему соответствия “моего сознания моему опыту”, К.Роджерсу удалось формализовать отношения взаимопознающих индивидов и сформулировать закон-гипотезу конгруэнтности: “Чем больше “А” воспринимает общение со стороны “В” (это информационно-образовательное общение может быть и диахронным.- М.В.) как соответствие опыта, осознания и сообщения, тем больше последующее взаимодействие будет включать: тенденцию к взаимному общению со все увеличивающейся конгруэнтностью, тенденцию к более адекватному взаимному пониманию сообщений, улучшение психологической согласованности действий обоих партнеров, взаимную удовлетворенность отношениями” (221, с. 407).

Обучение, учение, “центрированное” (термин К.Роджерса), значимое для учащихся, “изменяет поведение человека в настоящем и в будущем, его отношения и его личность. Это проникающее повсюду научение, которое представляет собой не просто приращение знаний, а глубокое проникновение в существование” (221, с. 340). Проникновение в существование возможно, если педагог воспринимает внутренний мир (эмоциональный, интеллектуальный) другого человека эмпатически, как свой собственный, как если бы он был виден изнутри, т.е. рефлексивно.

По наблюдениям К.Роджерса, обучение было эффективным, конг-

руэнтным, центрированным на студенте (ученике), когда “регулярная университетская группа воспринимала курс (например, посвященный изучению теории личности) как опыт, который может быть использован для решения проблем действительно их касающихся, в таких случаях наблюдается удивительное чувство освобождения и рывок вперед” (221, с. 347). Понимая, вслед за Дж.Дьюи (81), обучение как реконструкцию опыта, мы через опыт (содержание образования), технологии разрешения вопроса-проблемы возвращаемся на содержательном, субъект-объектном уровне познания к герменевтическому способу (“герменевтический круг”) понимания, взаимодействия обучающегося и научно-го, учебного текста.

Ведь текст как обобщенный, осмысленный опыт другого человека должен быть понят как ответ на актуальный вопрос. “Тесная связь между вопрошанием и пониманием сообщает герменевтическому опыту его подлинное измерение” (58, с. 440). Материализованная в авторском тексте мысль, герменевтический феномен поддается логическому измерению. Реконструкция вопроса, теоретического знания, эмпатия, понимание “Другого”, взаимоконгруэнтность опыта являются предметом, границами экспликативного измерения.

Понимание, истолкование, присвоение результатов научного, морально-этического развития человека происходит в учебно(теоретико)-познавательной, учебно-творческой (термин В.И.Андреева) деятельности. В процессе профессионально-педагогической деятельности студентов университета значительное место занимает учебно(теоретико)-познавательная деятельность. “Современная теория есть конструктивное средство, позволяющее нам обобщать опыт и создающее возможность овладения этим опытом” (58, с. 525). Использование ключевого понятия “конструирование” предполагает системно-генетическую динамику наших созерцательно-познавательных представлений о строении миропорядка.

В истории научной мысли от древних греков до наших дней развитие теоретических знаний, парадигм носит экспликативный, антропный характер. Древнегреческая “теорейа” была целью, высшей ступенью человеческого бытия, хотя греческое понятие “теорейа” (наблюдение, созерцание) означает быть зрителем, сопереживать, соответствовать происходящему, присутствовать при бытии мира. “Теорейа” предполагала участие созерцателя в целостном порядке бытия мира. В современной науке “реальное функционирование и развитие теории осуществляется в органическом единстве с эмпирическим исследованием” (263, с. 678).

Соотношение цели (теории) и метода (методологии) предопределе-

ны онтологически. Выбор средства достижения цели не случаен, он целесообразен, а отношения субъекта и объекта (субъекта) познания, обучения, учения - телеологичны. Включенность целеполагающего, мыслящего субъекта в познаваемую объективную реальность была характерной чертой античного и средневекового мышления. Процесс мышления рассматривался как момент самого бытия. Причем "познание мыслится не столько как деятельность субъекта, сколько как момент самого бытия" (58, с. 530).

Телеологичность, коэволюционность развития субъекта, объекта (субъекта) познания, их взаимодополнительность, взаимообусловленность, антропность присущи и современному научному, синергетическому мышлению. Без данных гносеологических компонентов невозможно спрогнозировать, сконструировать антропомерную естественнонаучную, социальную теорию, парадигму, и, соответственно, в дальнейшем ее реконструировать, изучить, понять, объяснить, истолковать.

В. Дильтей мыслил исторический, описанный, объясненный мир как подлежащий расшифровке текст. Понимание текстов у В. Дильтея обладает той же степенью адекватности, что и понимание "Ты". Точку зрения автора, мнение автора возможно уяснить непосредственно из его текста. "Интерпретатор (как внешний наблюдатель - М.В.) абсолютно одновременен со своим автором" (58, с.291), и, следовательно, зная замысел, смысл, понятийную структуру текста, возможно математическое измерение взаимодополнительности "Я" и "Ты".

Х.-Г.Гадамер справедливо разделял реконструкцию вопроса, который является смыслообразованием авторского замысла текста, и воссоздание того, что думал, переживал автор. Для понимания "Я" и "Ты" необходим единый смысловой, понятийный тезаурус. "Текст не обращается к нам как некое "Ты". Мы, понимающие, должны сами заставить его говорить" (58, с.443). Несомненно, к таким понимающим, истолковывающим смысл текста следует отнести субъектов образовательной деятельности.

Х.-Г.Гадамер считал, что "истолкование вовсе не является делом педагогики, истолкование является не средством (в педагогике - это методы, формы обучения - М.В.), с помощью которого осуществляется понимание, но входит в самое содержание того, что понимается" (58, с. 462), т.е. в авторский текст. Благодаря истолкованию достигается понимание, которое не порождает какого-то второго смысла. Например, "историк выбирает понятия, с помощью которых он описывает историческое своеобразие своего предмета, без подлинной рефлексии по поводу их происхождения и оправданности" (58, с. 461). Для учителя истории важно не только придерживаться научно признанной

фактологии, но и сформировать эмоционально-ценностное отношение у учащихся к событиям давно минувших дней, организовать понимание смысла свершившегося для “Других”. Педагогически понять текст - это значит “применить его к нам самим” (58, с. 463).

Истинное истолкование, исключающее субъективизм понимания, “помогает” учебному тексту “заговорить” на языке оригинала, доступном для обучения. Кроме того, например, в филологии для адекватного понимания замысла автора художественного произведения необходимо поставить себя на место писателя, воссоздав его творческую лабораторию. Так же достигается взаимопонимание между переводчиком и иноязычным авторским текстом, между адвокатом и подзащитным, между священником и верующим. В интересующем общении происходит реконструкция вопроса (проблемы) спрашивающего, смысл текста (содержания образования), но не эмоций, переживаний автора. Форма филологического (исторического, юридического, теологического, педагогического и т.д.) знания, рождающегося в процессе субъект-объект-субъектного и (или) субъект-субъект-объектного взаимодействия, “освобожденная” от предметного (личностного) содержания является эксплицитной, теоретической основой для формирования содержания метанаук.

Чтобы достичь исчерпывающего понимания мыслей, переживаний автора текста (исторического, юридического, теологического, педагогического и т.д.), целей-ценностей образования, педагогу и обучающимся необходимо преодолеть собственную субъективность другого понимания научной проблемы, учебной задачи и овладеть имплицитной формой дидактического знания (64), которая неразрывно связана с личностью творца закона природы, художественного произведения и т.д.

Для превращения эксплицитной формы дидактического знания в имплицитную, личностнозначимую, субъекты образовательного процесса должны совершить “герменевтический круг”, т.е. преодолеть отчуждение знания, которое им не принадлежит, превышает субъективные мнения собеседников. По мысли Л.С. Выготского, это и будет “сдвиг” в развитии человека, когда результат обучения не совпадает с содержанием образования.

В процессе обучения интерпретация авторского текста, его истолкование не должно порождать какого-то иного смысла, существующего параллельно с авторским, каноническим, достоверно доказанным. Постижение нового смысла возможно, если он есть результат творческой деятельности. Назначение истолкования, понимания в педагогике - преодоление субъективизма в постижении истины как педагога, так и студента (ученика).

Взаимообусловленное, интересубъектное понимание возможно на телеологической основе, предполагающей единство, общность целей целого (замысел научного, учебного текста) и единичного, частного мнения, познающего, изучающего целое. Частное следует рассматривать как включение (полное, частичное, неполное) в целое, согласно правилу, сформулированному Х.-Г.Гадамером: “Целое следует понимать, исходя из частного, а частное - исходя из целого” (58, с. 345). Цель субъекта познания, учения состоит в “предвосхищении завершенности” (Х.-Г.Гадамер).

В обучении, учебно-теоретическом познании знание части (например, элементов социального опыта, источников содержания образования) традиционно предшествует постижению целого (причины), например, НКМ. Следствие (часть) того или иного социоприродного события, явления одновременно выступает как органическая часть целого (причины). В процессе обучения часть становится логическим следствием и, в то же время, когнитивной причиной изучения целого (следствия). Диалектическая взаимосвязь причины и следствия, спиралевидный, герменевтический характер их взаимоотношений, взаимодополнений определяет иерархию, соподчиненность целей (таксономий) субъектов обучения - учения (взаимопознания, самопознания).

Знания, полученные в результате ретроспективного (следственно-причинного) изучения целого (причины явления, события), носят не только репродуктивный характер. По И.В.Блаубергу и Б.Г.Юдину, “результаты исследования частей входят в систему научного знания лишь благодаря тому, что они выступают как новое знание о целом” (268, с. 769). Метод целостного (структурного) анализа социальной, педагогической реальности может быть применен и для изучения, понимания человека человеком в образовательной деятельности, дидактического конструирования содержания образования, прогнозирования развития, проектирования, организации ученических коллективов, студенческих учебных групп.

Познание части и целого должно осуществляться в рамках единого когнитивного, герменевтического, телеологического акта, объединяющего педагога и обучающихся, их цели-ценности, в единую педагогическую антропомерную систему. “Изучение частей является в конечном счете единственно возможным путем изучения целого” (268, с. 769).

На онтологическом уровне, аксиологически, герменевтически, телеологически обусловленная, прогностическая, ретроспективно установленная причинно-следственная связь социоприродных явлений превращается в следственно-причинную в процессе познания, обучения, понимания, истолкования, объяснения изученного.

Упрощенное понимание, искусственное разграничение роли, назначения, смыслов педагогического (процессуального) и герменевтического (смыслопостигающего) процессов имело место в советской педагогике 70-80-х годов. Постигание педагогом смысла педагогической ситуации, в которой происходит обучение, воспитание ученика, способа (метода обучения) ее истолкования, зачастую, доминировало над авторским смыслом текста и его пониманием, присвоением обучающимся, воспитанником. Для иллюстрации данной когнитивной тенденции позволим себе пространную цитату из учебника “Педагогика” для студентов всех факультетов педагогических институтов, раскрывающую сущность педагогического процесса. “Педагогический процесс рассматривают как развивающееся (а не развивающее субъектов - !?) взаимодействие субъектов и объектов (?) воспитания, направленное на решение задач образования, коммунистического воспитания и общего (?) развития воспитуемых. Отсюда процессуальными компонентами являются не сами педагоги и воспитуемые и не условия воспитания (это компоненты системы, в которой протекает процесс), а цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, а также достигаемые при этом результаты. Это универсальные характеристики любой деятельности и взаимодействия, которые полностью присущи и педагогическому процессу” (184, с. 75-76).

В результате получается, что ученик, воспитанник, педагог не являются субъектами развития (саморазвития), учебно-воспитательной процесс не становится фактором этого развития. Рецедивы отчуждения субъектов образовательного процесса от целей-ценностей, смысла педагогической деятельности наблюдаются и в современной российской школе. Об этом говорит и тот факт, что более 60% российских учителей привержены директивному, авторитарному стилю общения.

Деятельность истолкования, понимания, возможная во взаимодействии со значимым “Другим”, интериоризация, формирование личностных качеств, овладение познавательными методами, приемами, необходимыми для прогностической, проективной, конструктивно-творческой деятельности по изменению смысла бытия человека, остаются за пределами интеллектуальной коммуникации педагога и студента (ученика), т.к. они по определению не входят в состав структурных, функциональных компонентов педагогического процесса. Педагогический процесс, деятельность педагога - преподавание - не определены когнитивно, а только организационно, коммуникативно. А ведь “именно из потребностей преподавания родились многие важные научные открытия” (87, с. 136). Научное открытие, если оно изложено педагогом достаточно ясно, обретает “второе рождение”, происходит его педагоги-

ческое переоткрытие (В.И. Загвязинский). Герменевтическое переоткрытие культурных, научных достижений позволяет включить обучающихся в системно-генетический, исторический процесс эволюции человечества, реализовать в обучении синергетический принцип дополнительности.

В 90-е годы XX столетия педагоги и учащиеся обретают статус субъектности, что нашло отражение в определении педагогического процесса. “Педагогический процесс - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами “педагогического процесса”. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии” (185, с. 164). Присвоение социального опыта, элементов образования происходит в процессе решения учебных задач различного характера, направленности, в конкретной учебной ситуации.

Педагогический процесс авторами учебного пособия “Педагогика” (1998 г.) рассматривается как аналог образования. Педагогическая ситуация, сориентированная не только на дидактические средства ее разрешения, т.е. научения, но и на совместное объект-субъект-объект-субъектное постижение авторского замысла художественного произведения, открытие, педагогическое переоткрытие закона природы, социума, а не только на его интерпретацию, что вполне отвечает герменевтической задаче понимания, истолкования закодированного послания современникам, потомкам, представленного в виде текста (закона, правила, нравочучения и т.д.).

Задача герменевтического понимания заключается в интерпретации письменного текста, перевода устной речи (например, с одного языка на другой). Педагог как толкователь письменного источника и переводчик человеческой речи призван “снять” субъективность, неопределенность индивидуального понимания и усвоения учебного материала. “Умение, посвященное такой задаче, разумеется, всегда было предметом возможного сознания и сознательного обучения” (58, с. 610), т.е. предметом педагогической герменевтики.

Необходимо отметить, что истолкование (объяснение) не есть способ понимания, оно непосредственно входит в содержание того, что понимается, т.е. носит субстанциональный, антропный характер. Педагог, организуя познавательное развитие студентов (учащихся) становится субъектом антропогенеза, процесса историко-эволюционного

формирования человека исследующего (*Homo inquirens*) и понимающего (*Homo intellegens*). В интересубъектном контексте понимание “Другого” есть подлинное совершенствование, личностная самоорганизация.

Герменевтическое истолкование научной, учебной проблемы, теории “снимается”, завершается в целостном понимании. В истолковании проблемы завершается цикл мышления, т.к. проблема лишается предметности, противоречивости. В диалоге, полилоге достигаются целиценности образования, происходит преодоление индивидуальной субъектности, непонимания обучающихся. Таким образом, можно говорить об обучающих герменевтических технологиях, которые представляют собой учебные, информационные, смыслопостигающие интересубъектные взаимодействия, построенные на принципах цикличности, обратной связи, рефлексии.

Герменевтические технологии, способствующие эффективному усвоению “уроков” прошлого, настоящего, осуществлению прогноза будущего служат внутренней, интересубъектной причиной успеха коэволюционной деятельности педагога и студента (ученика). Герменевтические технологии постижения целей-ценностей, смыслов образования способствуют решению следующих дидактических, диагностических, эвристических, этических задач по освоению элементов социального опыта:

- соответствие замысла (смысла) авторского научного, учебного текста, составляющего мировоззренческую основу содержания образования, морально-этическим, интеллектуальным ценностям человека исторической эпохи;
- возможность дидактического (ре)конструирования авторского когнитивного опыта, объективизации индивидуального опыта, составляющего смысловую, логическую структуру научной теории, нравственной нормы и т.д.;
- конгруэнтность авторской научной, нравственной парадигмы, научно-поисковых тезаурусов субъекта познания индивидуальным представлениям обучающихся, которые можно диагностировать при помощи методов математической статистики;
- наличие психо-эмоциональной, когнитивной информационно-образовательной виртуальной общности, конвергентного способа мышления автора научного открытия (закона), художественного произведения и т.д. педагога и обучающихся;
- взаимообусловленность, единство когнитивных функций учебно(теоретико)-познавательной деятельности, дивергентного способа мышления педагога и обучающегося, транзитивность (сводимость),

герменевтичность объяснения естественнонаучных, социоприродных феноменов, возможность (вероятность) преодоления субъективности понимания;

- взаимодополнительность исследователя (ученого) и педагога, педагога и студента (ученика), совместная учебно-познавательная деятельность, совмещающая целеобразование с целедостижением, ознакомлением с методологией “Другого” способствуют самоидентификации личности, формированию профессионально-педагогической направленности обучающихся.

Интерсубъектное взаимопонимание, достигнутая в процессе решения творческих задач конвенция становятся естественным основанием для педагогически целесообразного организационного структурирования, самоорганизации ученического коллектива, студенческого сообщества, формирования научно-педагогических школ.

1.3. ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ “ПОЗНАНИЯ (САМОПОЗНАНИЯ) - ОБРАЗОВАНИЯ”

Восприятие, понимание человека человеком, проектирование педагогических систем, разработка индивидуально-ориентированных образовательных технологий невозможны без учета целевого компонента совместной, взаимообусловленной, коэволюционной деятельности педагога и обучающихся. Отсутствие взаимосогласованного целевого, ценностного компонента деятельности приводит к деструктивным, по отношению к результатам взаимодействия субъектов, последствиям. В педагогической системе, решая образовательные, воспитательные, личностно развивающие задачи, взаимодействуют люди, наделенные способностью к целеобразованию, целеполаганию. Таким образом, образовательные технологии, педагогические коэволюционно развивающиеся, антропомерные системы телеологичны по определению.

Современная телеология объясняет причинно-следственные, следственно-причинные отношения, присущие социоприродным процессам, явлениям. В социальных, педагогических системах телеологические процессы описываются с помощью понятий целевой программы (“модель потребного будущего”), обратной связи, опережающей рефлексии, дополнительности. Прогностическая, проективная задача исследователя педагогических систем состоит в том, чтобы зафиксировать наблюдаемую в хаосогенных объектах преддетерминированность будущего развития, структурирования, определить прогнозируемый резуль-

тат обучающего, воспитывающего действия (воздействия) и, соответственно, его направленность. Взаимодействие, взаимовлияние двух (и более) субъектов (моносистем) познания, учения, общения рассматривается через отношения целесообразности, взаимообусловленности, целеполагания. Способ объяснения оптимального функционирования антропомерных систем традиционно определяется как “телеологический”.

Представим историко-генетический экскурс в проблему проектирования, формирования, интересубъектной самоорганизации социоприродных, антропомерных систем, обусловленных телеологически.

Мировоззренческие истоки современного научного направления, получившего название “проектная рациональность”, мы обнаруживаем у древних греков. Древнегреческие философы рассматривали антропомерный мир как целостное явление. Всеобщая связь явлений природы не доказывается, она является для греков результатом органичного, непосредственного умозрительного созерцания.

Научные взгляды Демокрита (ок. 460 до н.э. - г. смерти неизв.) свидетельствуют о всеобщем причинном порядке явлений, событий. Исследование Природы сводится к установлению причин происходящего. Теория познания Демокрита основывается на различении чувственного и рационального (рассудочного). Возможность познания обосновывается тем, что человек и Вселенная изоморфны. Макрокосм и микрокосм воспроизводят одну и ту же структуру. В настоящее время эта фундаментальная идея получила свое экспериментальное подтверждение. Философское, естественнонаучное мировоззрение Демокрита, причинное, “каузальное”, детерминистское, но не телеологическое, не основывается на идее цели, целесообразности постигаемой человеком Природы.

В VI-V вв. до н.э. античная философия не существовала отдельно от познания Природы. Основными методами научного исследования, обоснования, доказательности были созерцание (умозрение) и опирающиеся на наблюдение аналогия и гипотеза. Экспериментальная проверка выдвинутых предположений не проводилась. При разработке гипотезы исследования мысль древних греков идет от действия, следствия, зафиксированного, наблюдаемого факта, явления, события, к его причине. Поэтому способ мышления древних греков можно назвать следственно-причинным, телеологическим, умозерцательным. Невозможность экспериментально проверить, выявить истинную причину того или иного следствия приводит к мировоззренческому, научному плюрализму, множественности объяснения одного и того же факта, явления. В результате Аристотель, продолжая традиции Демокрита и Пла-

тона, заложил теоретические, аналитико-синтетические основы астрономии, физики, зоологии, ботаники, психологии, эстетики, риторики, педагогики и других наук.

Проективную рациональность познания древних греков целесообразно определить как умозрительную, доэкспериментальную. Рационализм (от лат. *rationalis* - разумный; *ratio* - разум) признает разум основой познания и поведения человека. Рационализм древних греков не противопоставляется чувственному (ощущение, восприятие, представление) и эмпирическому (опытному) познанию. Он носит “каузальный”, телеологический характер.

Сознательная, целеобразовательная, целенаправленная деятельность человека является причиной, формой всеобщей связи, взаимодействия субъектов социального, интеллектуального творчества и Природы. Телеология (от греч. - результат, завершение, цель; слово, учение) изучает особый вид причинности - целевой, отвечающей на вопрос: “Для чего?”, ради какой цели совершается тот или иной процесс. Телеология реализует принцип “конечных причин” (*causa finalis*), согласно которому идеально постулируемая цель, конечный результат оказывают объективное воздействие на процесс развития объекта. Телеология - это учение о цели и целесообразности всего сущего. Изложим рационалистические, телеологические взгляды Платона, Аристотеля, систематизированные на основе фундаментальной работы В.Ф.Асмуса (18).

Телеология Платона (427 - 347 до н.э.). Основы современной телеологии были заложены в диалогах-трактатах Платона, который считал, что над всем господствует “идея” блага; порядок, господствующий в мире, есть порядок целесообразный. Платон рассматривал целесообразность как соответствие вещи (предмета) ее “идее”, постижение “идеи” предмета изучения - есть задача исследователя. Умопостижимая “идея” - не само бытие, а соответствующее бытию понятие, замысел (проект), руководящий принцип познания. Постигание “идеи” должно привести к сведению многообразия чувственных, причинно обусловленных явлений “идеи” к их целесообразному единству, или к их закону. Задача объяснения мира состоит в том, чтобы свести все частные законы, действующие в мире, к единому общему, а затем из этого общего вывести все частные.

Признавая возможность познания сущности бытия, Платон почти подошел к пониманию изоморфности субъекта и объекта познания. Род познания, постигающий сущность вещей посредством мысли, Платон назвал “мыслимым”, антропомерным. Платон уточнил мысль Протагора о том, что “мерой” всех вещей может быть только человек, овладевший знанием. “Сократические” диалоги Платона разрешают вопрос о сущности, цикличности постижения знания, объективность знания до-

стигается путем intersубъектной конвенции. Понимание “идеи” как рациональной, виртуальной проекции бытия получила в диалогах Платона онтологическое, телеологическое, гносеологическое обоснование.

Телеология Аристотеля. Проблемы имманентной телеологии были рассмотрены Аристотелем (384 - 322 до н.э.), который, развивая телеологию Платона, обосновал идею наличия у Природы внутренней цели развития. Внутренняя цель служит причиной движения, развития различных, разноуровневых (от низших к высшим) “форм” мира. По мнению Аристотеля, деятельности человека присуща “актуальная” цель, предметы Природы обладают бесконечной по содержанию “потенциальной” целью, которая реализуется в процессе развития. Предметы обладают не данной или предписанной им извне целью, а сами, в самих себе, объективно имеют цель. Состоит она в реализации, или в осуществлении “формы”, понятия, таящегося в них самих. В плане познания “форма” - это понятие о предмете исследования. По Аристотелю, объект познания есть “материя”, “форма” есть осуществленная, познанная “действительность”. Аристотель сводит “целевую” причину к “форме”, или к осуществленной действительности. Сведение “целевой” причины к “форме” возможно для Аристотеля потому, что его учение о “цели”, или телеология, есть телеология объективная.

Особенность объективной телеологии Аристотеля, отличие ее от телеологии Платона в том, что Аристотель отрицает сознательный характер целесообразности, действующей в Природе. По мысли Аристотеля, бессознательно может осуществляться и целесообразное творчество человека. При этом Аристотель ссылается на факты человеческого искусства, но не науки. Художник может творить бессознательно и тогда, когда мыслит и когда создает художественный образ.

В “форме” и “материи” Аристотель видит причины, познав которые можно объяснить весь мир в целом. Для этого необходимо допустить существование, во-первых, “материи” мира, и во-вторых, “формы” мира, пребывающей, однако, вне самого мира. Аристотель, по-видимому, одним из первых высказал мысль о существовании двух взаимосвязанных “миров”: мира “материи”, объективной реальности и не менее действительного, виртуального мира “идей”, целесообразно воплощенных научных, художественных проектов.

Телеология Аристотеля предполагает не только целесообразный характер развития Природы, она также предполагает и единство самой ее цели. Перводвигатель мира есть вместе с тем и причина движения его цели, следовательно, и весь мировой процесс направляется к единой цели. Аристотель рассматривает цель как причину (causa) развития, движения, познания бытия всего сущего.

Рассматривая проблемы познания, Аристотель отличает научное знание и от искусства, и от опыта. Назначение науки (философии) - получение знания. Согласно классификации Аристотеля, “теоретические” науки дают знание начал и причин, их предмет - знание само по себе, искомое не ради конкретной практической цели. “Теоретические” науки дают знание, которое предопределяет правильное руководство практической деятельностью. Деятельность того, кто действует, является предметом “практических” наук. В “практических” науках, таких как педагогика, познание идет от следствия к началу (причине).

По Аристотелю, знание есть исследование сущности наблюдаемого, фиксируемого факта, выявление условий, причин от которых зависит осуществление или неосуществление того или иного факта. Логика современного научно-педагогического исследования также соотносит теоретическое знание о развивающемся человеке с объективными фактами, которые свидетельствуют о степени его образованности, воспитанности. “Практическое” знание о студенте (ученике), пройдя верификацию теорией, становится для педагога руководством к целесообразному действию. Восприятие, познание человека человеком происходит путем восхождения от следствия к причине, объясняющей поведение человека.

Для Аристотеля “знать”, что есть данная вещь, и знать причину того, что она есть, - это одно и то же. Аристотель полагал, что цель познания - верное отражение самой реальности, что познание состоит в известном подобии (изоморфизме) структуры “материи” и “души”, объекта и субъекта познания. Как в любом другом предмете материального мира, в человеке следует видеть соединение “материи”, которой в этом случае будет тело человека, с “формой”, которой будет его душа. Высший элемент души - ум. Только с помощью ума, непосредственного умозрительного созерцания (“интеллектуальной интуиции”), либо путем индукции могут быть достигнуты, познаны высшие принципы научного знания. Знание причин (универсалий), которые структурируют хаос впечатлений, разлагают чувственную “целостность” на “элементы”, осуществляется через ступени познания: ощущение - память - опыт (эмпирия) - наука. Знание причин не врождено, как у Платона, знание может быть сообщено посредством обучения. Этот дидактический тезис Аристотель реализовал на практике, создав одну из первых научно-педагогических школ - Ликей.

Знание причин, систематизация умозрительно наблюдаемых фактов, позволило Аристотелю создать не только одну из первых классификаций наук, но и разработать теоретические основы содержания образования. Научный факт, объект, результат познания становится вто-

рой “виртуальной” реальностью, предметом, источником, фактором (причиной) содержания образования.

Проведенный анализ философских взглядов Платона и Аристотеля позволяет сделать некоторые выводы о их вкладе в развитие научных представлений о коэволюции, телеологичности субъекта и объекта (субъекта) познания, обучения-учения.

Телеологии Платона и Аристотеля присуща антропоморфизация природных процессов. По мысли Платона и Аристотеля, природа, так же как человек, способна к целеполаганию. Наделение человеком познаваемой части Природы целевой функцией не есть признание за Природой способности генерировать мыслительные акты. Целесообразность существования Природы проистекает из-за перманентного, коэволюционного развития, взаимодействия субъекта и объекта познания. Человек присваивает Природе цели-ценности, смыслы, закономерности, которые затем пытается обнаружить в объективной реальности, доказать правомерность, обоснованность их бытия.

Выдвижение, коррекция исследовательских гипотез предполагает вступление человека в диалог с обезличенной, неодушевленной Природой. Диалог невозможно осуществить без единого языка “общения” (семантического, информационного, смыслового кода), обратной связи. Таким образом, познание, понимание человеком Природы приобретает антропомерный, взаимообусловленный, логический, целесообразный следственно-причинный, причинно-следственный, циклический характер, а знающий каузальные связи человек становится мерилем всех вещей, в т.ч. и другого человека. Так, в Древней Греции была установлена антропомерная, телеологическая система координат познания, взаимопознания социоприродного мира.

Целесообразность бытия Природы, человека как ее составной, наделенной сознанием, мыслящей части, делает возможным познание Природы, так и самопознание человеком своей социоприродной сущности. Только способность формулировать когнитивные цели позволяет человеку гипотетически проверить свои ощущения, представления о сущности того или иного природного феномена. Подтверждение гипотезы свидетельствует о верном целеполагании, в противном случае был бы невозможен процесс познания законов Природы. Отвергнутые гипотезы являются когнитивной основой для их уточнения, затем процесс познания (самопознания) повторяется на новом уровне понимания. Процесс экспериментальной (эмпирической) проверки целесообразных гипотез носит циклический характер.

В трудах Платона, Аристотеля имеются предположения об антропном единстве, изоморфизме субъекта и объекта познания. Признание

способности человека умозрительно проникать в сущность (причины) явлений говорит о изоморфизме когнитивных структур человека и структуры Природы.

Процесс познания древних греков можно назвать доэкспериментальным, он осуществляется умозрительно, посредством интуитивной рациональности или “интеллектуальной интуиции”.

Каузальность процесса познания достигается путем осуществления следующей логической, телеологической цепочки: следственно-причинно - следственной связи (как у Платона) или следственно - причинной (как у Аристотеля).

Платоном и Аристотелем впервые были сформулированы представления о виртуальной реальности, мире “идей”. Рассмотрение коэволюционно развивающегося, антропомерного мира как иерархии “форм” бытия, которая есть последовательное осуществление понятий, позволило Аристотелю разработать первую классификацию наук. К практическим (прикладным.- Б.М.Кедров) наукам была отнесена, например, педагогика.

Системно-генетический подход не обязательно предполагает хронологическую последовательность при рассмотрении той или иной системной научной парадигмы. К дальнейшему осмыслению идей коэволюционного, телеологического развития субъекта и объекта познания научное сообщество вернулось только в Новое время, причем посредством их отрицания.

В Новое время “проектный” рационализм получил свое дальнейшее развитие в результате успехов естествознания и математики. Главным двигателем прогресса стала инженерия, которая черпала идеи, проекты не только у Природы, но и у теоретических наук. Инженерный способ порождения “второго” предмета Природы основывается на реальном, природном феномене, качестве, свойстве, присущем Природе. Открытые объективные законы Природы, воплощенные, реализованные в инженерных проектах, становятся повседневным фактом бытия человека.

Г.Галилей (1564 - 1642 гг.) впервые подошел к Природе с чисто прагматических позиций, предложил научный эксперимент как способ познания. Г.Галилей также считается одним из основателей современного экспериментально-теоретического направления в науке. Он стоял у истоков классической механики, динамики, экспериментально доказав идею Анаксагора о единстве земных и небесных явлений. В Новое время была выявлена причинно-генетическая связь между различными формами и видами материи в процессе ее движения и развития.

Значительный вклад в развитие научной рациональности внес И.Нь-

ютон (1643 - 1727 гг.). Заслуги его перед наукой, научным сообществом велики. И.Ньютон правомерно считается основоположником классической и небесной механики. Механика И.Ньютона - образец научной теории дедуктивного типа. Научный метод И.Ньютона состоит в следующем: фундаментальные научные знания (понятия, законы) устанавливаются на основе чувственного опыта, эксперимента посредством индукции, прогнозирования результатов наблюдения. Затем данные опыта проектируются на общее. Происходит реконструкция причины бытия, сущего через следствие, посредством мысленного эксперимента, моделирования. Научная теория выстраивается путем дедуктивного развертывания, систематизации исходных положений, фактов.

И.Ньютоном была поставлена и решена проблема достоверности научного знания. По мнению И.Ньютона, чувственный опыт, являясь естественной основой для познания, не дает достоверного знания. Достоверность знания достигается планомерным, реальным или мысленным экспериментом, который опирается на строгое количественно-математическое описание и проявляется в объясняющей теории как единстве аналитического и синтетического, чувственного и абстрактного. И.Ньютон описал два взаимосвязанных метода экспериментального исследования природы:

- аналитический метод, используя возможности математики, абстрактной идеализации, моделирования выделяет элементы объективной реальности, которые не доступны непосредственному, чувственному восприятию;

- затем на основе синтетически-дедуктивного метода создается научная теория, объясняющая наблюдаемое природное явление и подтверждающая правильность сформулированной ранее гипотезы.

Знание, полученное в результате эксперимента, приобретает объективный, всеобщий характер. Устанавливается внутренняя связь, отношение между тем, что уже есть (следствие), и тем, что явилось причиной изучаемого явления (причина).

В гносеологии утверждается следственно-причинная логическая цепочка, научное познание движется от единичного к особенному и общему, от формы к содержанию, от явления к сущности, от случайности к необходимости. В пределах конкретной научной теории становится возможным научное прогнозирование, воспроизведение, реконструкция структуры причины по структуре следствия, создание картины мира отдельных наук.

Идея виртуальной (*virtus*) реальности, телеологического единства мира и человека, провозглашенная в античности, в Новое время была утрачена. В Новое время Г.Галилей и особенно И.Ньютон исключили

из создаваемой ими НКМ, системы мышления идею “активной” силы, всеобщей, телеологической причины явлений. Отказ от идеи телеологического единства субъекта и объекта познания был методологически неизбежен. Только искусственно разделив цели Природы и человека, познающего ее, было возможно разработать основы самодостаточной, монопредметной науки.

В XVII-XVIII веках научная рациональность получила дальнейшее развитие в естествознании, научном эксперименте. В результате опытно-экспериментальной деятельности ученых “Природа-сама-по-себе” была лишена “целевой” функции. Целеобразование, целесообразная деятельность стала присуща только субъекту познания. Дифференциация наук, системная организация мононаучного знания привели к потере естественной взаимосвязи человека и Природы. Понятия “цели” Природы и цели человека были разделены, что неминуемо привело к утрате единства, гармонии человека и Природы.

Глобальная причина мироздания отходит на второй план, перестает быть предметом комплексного научного исследования. Она перестает быть необходимой, становится утилитарной в связи с утверждением представлений о неограниченных, даже “целью” Природы, когнитивных возможностях человека, творца “второй” реальности, которая, как представлялось, более гармонична, чем сама Природа. Эта идея всецело овладела умами ученых в XX веке. К середине XX века НКМ, созданная в рамках технократического дискурса (научная деятельность, ориентация естествознания на инженерию), стала деструктивной по отношению к человеку, культуре, цивилизации. Создание техносферы поставило человечество на грань гуманитарной катастрофы.

Научная рациональность Нового и Новейшего времени создала “вторую” Природу, Природу познанной реальности, которая составляет объективное содержание естественных наук. “Природа-сама-по-себе” начинается там, где в самой природе мы находим цели сами по себе, а таковы - все живые существа. Все живые существа есть существа, построенные по телеологическому принципу” (П.П.Гайденко).

В настоящее время телеология рассматривается как целевой подход, часть общего структурно-функционального анализа сложных социоприродных систем. На рубеже тысячелетий проблема понимания человека человеком, изучение телеологических взаимоотношений человека с социоприродной реальностью, с наукой, изучающей эту реальность, становится первостепенной. От решения данной проблемы будет зависеть, сможет ли человечество адекватно, эффективно ответить на серьезные вызовы будущего. Вызовы эти многоаспектны: сохранение, регенерация экосистем, разработка и создание антропомер-

ных техно-, экосистем, освоение ноосферы Земли, интернационализация усилий по изучению космоса, разрешение полиэтнических проблем, проектирование и организация педагогических систем (образовательных учреждений, научно-педагогических коллективов и т.д.), образовательных технологий, дидактическое конструирование индивидуально-ориентированных траекторий развития субъектов обучения и воспитания.

Разрешение названных глобальных проблем находится на “стыке” наук. Тенденция эта предопределена всем предыдущим развитием науки, научной мысли, проектной рациональности. В гносеологической основе этой тенденции находится мировоззренческое положение о единстве объективного и субъективного мира, о едином предмете наук, изучающих социоприродную реальность.

В научном сообществе, независимо от профиля проводимых исследований, возрождается когнитивный, дидактический древнегреческий принцип - “человек, овладевший знаниями, есть мера всех вещей”. Осуществление данного принципа позволит преодолеть нетранзитивность (несводимость, непереводаемость) научных понятий, теорий, их несоизмеримость, сделать эти теории системно-генетически, культурно обусловленными.

Последние десятилетия XX века ознаменовались утверждением синергетической парадигмы развития, организационного, структурного единения субъекта познания и социоприродной объективной действительности. Фундаментальные труды зарубежных и отечественных ученых (И.Пригожин, И.Стенгерс, Г.Николис, Г.Хакен, С.П.Курдюмов, Е.Н.Князева и др.) способствовали становлению теории самоорганизации, объясняющей процесс организационного структурирования хаоса, преобразования хаоса в порядок, роль “наблюдателя”, исследователя объективной хаосогенной реальности в живой и неживой Природе, социальной системе, находящейся на стадии временной дезинтеграции.

Развитие хаосогенной социоприродной реальности носит стохастический (вероятностный) характер. В процессе эволюции научного знания выяснилось, что в сложноорганизованных открытых социальных системах причинные связи нелинейны. Специфика социальных систем состоит в том, что они объединяют мыслящих, чувствующих индивидов, обладающих различными личностными качествами, креативными способностями, психофизиологическими, культурными, поведенческими особенностями. Поэтому вероятностные тенденции развития прогнозировать достаточно трудно, т.к. следствие не всегда тождественно одной причине. Задача, стоящая перед исследователем открытых нелинейных систем, состоит в определении “цели”, потенциально возмож-

ной тенденции развития, которая при определенных условиях может оформиться в структуру (организацию). В теории самоорганизации потенциально возможная тенденция предразвития, имеющая все шансы стать организационной структурой, получила название структуры-аттрактора (от англ. to attract - притягивать). Структуры- аттракторы развития предопределяют будущую конфигурацию системы. Диагностика феномена предразвития, организационного структурирования хаосогенного процесса возможна, если он является предметом междисциплинарного, комплексного исследования.

Прогнозы-экстраполяции возможны, если между субъектом познания и изучаемой системой имеется положительная обратная связь, которая осуществляется в виде обмена веществом, энергией, информацией. Полученная разнообразная информация о системе является совокупным следствием для разработки прогнозной модели (виртуальной причины) будущего состояния объекта, необходимым условием для проведения необходимых и достаточных, точно акцентированных “управляющих” воздействий, соответствующих структуре следствия, тенденции предразвития. Для объективизации прогноза развития социоприродной системы (системного комплекса, каким является человек) используются интуитивные (экспертные) методы эвристического прогнозирования. Сущность данных методов состоит в построении “дерева” целей с последующим усечением “дерева” путем междисциплинарной экспертной оценки, позволяющей констатировать факт взаимопревращения причины и следствия, случайного и закономерного. Следственно-причинные связи коэволюционных явлений воплощены в принципе универсального (всеобщего) взаимодействия, единстве всего сущего. Метод эвристического прогнозирования применяется при проектировании педагогических систем (П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, А.Г.Каспржак, Е.А.Ямбург и другие ученые).

Целеполагание, прогнозирование, проектирование будущей причины (как модели) по следствию, превращение следствия в причину явления, процесса составляет сущность междисциплинарного проекта, основу прогнозно-проективного, синергетического мышления, являющегося результатом совместных (интерсубъектных), кооперативных интеллектуальных, эмоциональных взаимодействий. Для того, чтобы познать сущность, тенденцию развития будущего явления, необходимо спроектировать будущую причину (как модель) по ее следствию.

На основе следственно-причинного воздействия и переноса структурной, отражающей информации о предмете изучения по цепям причинения осуществляются все виды восприятия, передачи, переработки, хранения, осознания, объяснения, создания и использования ин-

формации в живых, целеполагающих, антропомерных системах. Согласно синергетическим представлениям, факт порождения причиной следствия определенным образом изменяет причину явления, события. Существует и обратный процесс, когда следствие активно воздействует на причину, формирует ее. В эти промежутки времени причина и следствие сосуществуют одновременно, именно тогда возникают системы с обратной связью, возникает феномен самоорганизации.

Человек как субъект познания, самопознания является наблюдателем, исследователем, активным участником изменения, самоорганизации Природы и социума, представленной сложноорганизованными открытыми нелинейными системами. Технологии изучения таких систем - универсальны, т.о. происходит сближение естествознания и социально-гуманитарных наук. Социально-гуманитарные науки (педагогика, психология, социология и др.) изучают человека и состояния человеческой психики, его поведение как объекты (предметы).

С конца XIX века, в начале, середине XX века, когда было зафиксировано развитие, становление научно-категориального аппарата психологии, социологии, обособление понятийных систем психологических, социологических теорий, в научном сообществе настойчиво проводится в опытно-экспериментальную деятельность (натурный, лабораторный, лонгитюдный эксперименты) требование коэволюционного развития субъекта и объекта исследования, рефлексивности научного знания, влияющего на объект (субъект) познания, необходимости учета антропомерности, кооперативности взаимодействия, изучаемых социоприродных процессов. Именно на синергетической основе становится возможным реальное прогнозирование, проектирование, порождаемых человеком психолого-педагогических, социальных явлений, событий, фактов "управление" его социоприродной сущностью.

Чтобы не быть деструктивным, человек как субъект познания должен осуществлять "естественное", природосообразное целеполагание, проектирование исследуемых объектов, обусловленных как Природой познающего, так и Природой познаваемого. Данный когнитивный эффект возможен, если субъект познания способен интегрировать различные способы, формы, результаты познания, зафиксированные в эксплицитной и имплицитной формах научного знания, структурной, отражающей информации.

Наука изучает предметный мир не только таким, каким он представлен в наличной практической деятельности людей. Объектами научного познания могут стать и такие, которых еще нет в реальности. Выполняя прогнозную функцию, наука открывает новые "предметные" миры. Новое виртуальное знание находит свое реальное воплощение

в междисциплинарных антропомерных проектах. Таким образом, можно говорить о проектной рациональности (от лат. *projectus* - брошенный вперед). Проектная рациональность - это замысел, план; процесс создания прототипа (первоначальный образец), прообраза предполагаемого или возможного объекта. Под объектом понимается не столько совокупный объект (модель) естествознания, "науки о Природе", сколько созданные человеком прообразы будущего, выраженные в научных гипотезах, теориях, социальных, педагогических системах, информационно-образовательных технологиях и т.д. В этих виртуальных проектах осуществляются, изучаются самые различные процессы - физические, инженерные, информационные, психолого-педагогические. Образуется новая информационно-образовательная виртуальная реальность (ноосфера), которая может и не осознаваться человеком, по крайней мере, до момента постановки цели по ее освоению, преобразованию.

С синергетической точки зрения, виртуальная реальность - это полисистемный антропо-технологический комплекс, обладающий биологической, интеллектуальной (человек) и технико-технологической, информационной (компьютер) сущностями, осуществляющий взаимодействие по принципу обратной связи. Доступ человека к ВР возможен при условии телеологического единства "целей" (причин-следствий) ВР и когнитивных целей субъекта познания и наличия адекватной технологии принятия решений по их достижению.

Вне нашей целесообразной когнитивной, интеллектуальной, практической деятельности не существует Природы-самой-по-себе, а есть только гипотеза-прогноз. Проектная рациональность напрямую взаимосвязана с телеологией, логикой целей и результатов, причин и следствий. Информационно-образовательная виртуальность, являющаяся проектом объективной действительности, становится реальностью по мере "снятия" цели в результате. Человек посредством проектной рациональности создает междисциплинарные, идеальные понятия, модели, гипотезы, теории, объекты, выстраивает множественные виртуальные реальности, затем доказывает, обосновывает их непротиворечивость, возможность осуществления, применения.

Парадоксально, но будущее, проектируемое, прогнозируемое состояние системы (наука, теория как система) как бы притягивает, организует, формирует, изменяет наличное ее состояние. Будущее "временит" настоящее (Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов). Время в теории самоорганизации рассматривается не как нечто готовое, завершенное. Время - это конструкция, проект, оно конструируется, овеществляется, материализуется в каждый конкретный момент бытия хаосогенной, виртуальной природной, социоприродной среды. Человек может принять

деятельное (практическая, теоретическая деятельности, общение) участие в процессе материализации, конструировании времени. Время всегда персонифицировано, связано с результатами деятельности, проектами, открытиями, законами, созданными теориями. Человек сознательно, свободно осуществляет выбор, принимает судьбоносное решение, как именно он будет конструировать время, формировать виртуальное (информационно-образовательное) и (или) реальное природное, социоприродное пространство. Необходимым условием успеха структурирования времени, проектирования социоприродной реальности, социального творчества является телеологическое, синергетическое единство субъекта познания, деятельности, учения и Природы.

Наукой создается новая, антропо-, социо-, информационно-образовательная реальность. Кроме Природы, описанной на языке математики, физики и др. наук, появляется Природа как экологический, социальный, виртуально-интеллектуальный феномен. Это не разные реальности, они взаимосвязаны друг с другом, онтологически они едины.

Реальные, виртуальные телеологические отношения субъект познания может установить с несколькими антропомерными уровнями объективной действительности. Предметами изучения, научного осмысления могут быть:

- реально, коэволюционно существовавшие с субъектом познания, существующие явления, процессы объективного мира;
- “вторая”, техногенная сфера, созданная человеком Природа;
- виртуальное информационно-образовательное пространство, семиотическая, историко-генетическая, генерируемая сознанием, умопостигаемая среда;
- а также другой человек как объект-субъект обучения, воспитания, социального творчества, его биосоциальная природа.

Для того, чтобы адекватно объяснить сущность “новой” социоприродной реальности, созданной человеком, важно адекватно воспринять, понять другого человека, творца, автора соответствующей предметной области виртуальной реальности, представленной в виде научного, учебного текста, который необходимо декодировать, интеллектуально осмыслить, определить возможные варианты его технико-технологического воплощения.

Процесс профессионально-педагогического, психологического восприятия, понимания человеком другого человека как личности наиболее адекватно осуществляется на основе рефлексии, обратной связи. “Хорошо функционирующая обратная связь выступает одним из необходимых условий успешной работы ... учителя” (36, с. 115).

От того, “как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и

оценивают возможности друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности” (36, с. 104). Результатом отражения, восприятия, понимания личности “Другого” является осознанный эмоционально-когнитивный образ.

“Образ человека, как образ восприятия, представляет собой совокупность элементов, находящихся в определенном соотношении с совокупностью элементов, составляющих облик отражаемого человека. В самом общем смысле это есть соотношение подобия и сходства (симметрии-асимметрии, типичности-атипичности.- М.В.). Оно характеризуется общностью модальности элементов обоих множеств и общностью принципа их пространственно-временной упорядоченности” (36, с. 137). Систематизируя результаты многочисленных исследований, А.А.Бодалев пришел к выводу о том, что целостный образ возникает постепенно и становление его связано с пространственно-временными условиями, в которых человек отражает другого человека.

Взаимоотражающие, интересубъектные отношения носят целевой, ценностно-ориентационный, телеологический характер. К пространственным параметрам становления образа “Другого” следует отнести информационно-образовательное пространство межличностного взаимодействия (“поле”, “жизненное пространство” по К.Левину), связи, отношения индивида, predeterminedенные социальной средой, обществом. Фактор времени ограничивает начало и окончание процесса формирования информационного, морального и т.д. представления о “Другом”.

Зарубежные исследователи проблемы познания человека человеком (А.Бандура, Дж.Роттер и др.) достаточно убедительно доказали, что полнота и характер оценки другого человека зависят от личностных качеств оценивающего, присущего ему отношения к другим людям и связанная с этим отношением всегда имеющаяся у него, но не всегда осознаваемая, «теория личности». В данном интересубъектном контексте «теория личности» обусловлена представлениями человека о структуре личности “Другого”, т.е. о том, какие черты характера каким качествам личности должны соответствовать.

Определив ведущую роль деятельности в формировании понятий о другом человеке, А.А.Бодалев пришел к выводу, что “деятельность, в которой взаимодействуют люди, определяет и формирование у них понятий о личности каждого из участников деятельности. В формирующееся у индивида понятие о личности другого человека, со товарища по деятельности, всегда включаются прежде всего те его качества, наибольшему проявлению (а значит, и познанию) которых данная деятельность больше всего благоприятствует” (36, с. 321).

По мнению А.А.Бодалева, в процессе совместной деятельности, восприятия, познания, понимания человека человеком актуализируются и функционируют представления и понятия, в которых аккумулярованы его знания о нормах поведения, ценностях, характерных для общества, сформировавшего личность. Поступок (действие), суждение, эмоции одного человека становятся обстоятельствами жизни “Другого”.

Правомерно принято считать, что если у человека сформировалось определенное представление об образе (стиле) жизни “Другого”, то появляется возможность не только прогнозировать его поведение, выстраивать по отношению к нему определенный способ воздействий, но и удовлетворить потребность в самопознании. “Знание человеком самого себя всегда образуется на основе многократных сопоставлений и сравнений себя с другими людьми” (36, с. 324), оценки (самооценки).

Формирование профессиональной установки, целеобразование нереально без точного восприятия и понимания педагогом образа (стиля) жизни, мотивов поведения своих учеников, воспитанников. Без этого “невозможно психологически обоснованно проектировать и успешно руководить развитием каждого из школьников в том коллективе, где этот педагог работает” (36, с. 324). Под пониманием мы подразумеваем интерсубъектный способ познания “Другой” человеческой реальности, внутреннего мира человека, его мировоззрения, проектов, результатов профессиональной деятельности.

Гуманистические, образовательные ценности существуют в виртуальном информационном пространстве а priori, независимо от человека конкретной исторической эпохи. Образовательные цели-ценности материализуются, становятся предметом осмысления, обсуждения, понимания, принятия или непринятия в общении. Предметами понимания становятся научные идеи (артефакты), теории, парадигмы, тексты, воплощенные в них смыслы, знания. По В.С.Швыреву, в науке, образовании “понимание представляет собой “раскодирование” научных смыслов, оно непосредственно направлено не на сам объект знания, а на форму отражения объекта в знании” (86, с. 21).

Понимание связано с процессом познания. Понимание - это когнитивный акт постижения смысла, представленного в человеческих действиях, суждениях, знаках, символах. Понимание невозможно без смыслополагания и смыслопорождения. Понять - значит обрести знание, приобщиться к научным, образовательным, моральным ценностям.

Понимание - это исходный феномен мышления. “Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять” (226, с. 289). Наиболее эффективной формой понимания является диалог, полилог.

В чем же состоит отличие телеологических процессов взаимодействия человека и Природы и понимания человека человеком? В естественных науках эксперимент - это диалог человека с Природой. Как показали исследования И.Пригожина (198; 201), Г.Хакена (267-268), экспериментальный диалог с Природой – лишь одна из форм ее познания, и его структура принципиально не отличается от процесса intersubъектного понимания (принципы антропности, дополнительности). По Б.Г.Юдину, “Эксперимент является интеллектуально проработанным воздействием, т.е. необходимо включает в себя мысленный эксперимент. Мысленное конструирование схемы эксперимента выступает как функциональный аналог той реконструкции замысла автора, которую мы проводим, стремясь понять текст” (86, с. 156).

В образовании между экспериментом как когнитивным актом познания законов Природы и процессом понимания авторского замысла научного, учебного текста, существуют признаки системно-генетического единства, значимые структурные соответствия между пониманием в гуманитарных и естественных науках, между гуманитарным и естественнонаучным познанием, смыслопорождающими и смыслораскодифицирующими процедурами. Без взаимообусловленных процессов целеобразования и целедостижения не было бы феномена человеческого понимания. Intersubъектное понимание, опосредованное научным, учебным текстом, - такова сущность присвоения знания в образовательной деятельности. Герменевтическому пониманию научного, учебного текста (содержания образования) присущи три основные функции: когнитивная, регуляторная и идеологическая (86, с. 115-117).

Когнитивная функция понимания заключается в присвоении нового знания, введение его в уже известную научную систему, которая становится более операционной, результативной. В результате понимания знание приобретает осознанный, ценностный, мировоззренческий характер, выполняет регуляторную функцию. Регуляторная функция понимания непосредственно связана с локусом контроля. Человек, субъект познания (самопознания), должен считать себя ответственным за важнейшие события своей жизни, например, выбор профессии (интернальный локус) или поступки, суждения других людей, внешние факторы, которые могут стать обстоятельствами жизни “Другого”, например, эмпатия (экстернальный локус).

Понимание является необходимым условием реализации идей, целей- ценностей. Генерирование идей, понимание идей “Другого” порождает убеждения, идеалы, уверенность человека в правильности той или иной идеи, возможности ее осуществления в конкретных социально-экономических, исторических, педагогических условиях. Тако-

ва идеологическая функция понимания, основа целеобразования, построения индивидуальной иерархии целей-ценностей.

По А.А.Брудному (86, с. 117-120), функции понимания могут осуществляться в трех автономных когнитивных “полях”. В первом “поле” представлены природные условия и социальные ситуации, в которых осуществляет выбор, принимает решения, действует субъект познания, учения, общения. В первом “поле” - все, что существует вокруг человека в реальном времени, является доказанным. На этом этапе познания понимание человека имеет эмпирический характер, основывается на информации, поступающей от органов чувств.

Во втором “поле” разворачивается последовательность доказательных суждений. Во втором поле доминирует установка на логическое постижение истины. Специфика понимания во втором “поле” отражена в разнообразных текстах, среди которых преобладают научные. В данном контексте научный текст рассматривается как модель (аналог, структура) объективной действительности. Это связано с тем, что не все логически доказанное существует в объективной реальности, но это не значит, что оно не способствует пониманию действительного мира вещей, людей, идей, ценностей. Второе “поле” можно трактовать как виртуальную информационную реальность, созданную интеллектом человека.

Понимание в третьем “поле” аксиологично, ориентировано на ценностные оценки фактов, действий (поступков), эмоций, зафиксированных в текстах - феноменах персонифицированной, обобщенной, социально-исторически обусловленной культуры. В третьем “поле” логика предметного мира временно отступает на второй план, происходит ее замещение эмоциональным, моральным оцениванием.

Экспериментальное изучение проблемы понимания не подтвердило гипотезу А.А.Брудного об автономности трех когнитивных “полей”, в которых осуществляются три основные функции понимания. Для целостного восприятия, всестороннего понимания объективного мира, мира “Другого” необходима взаимодополнительность, а не автономность рецептивных, логических и поведенческих “полей”.

В первых двух “полях” процедура понимания (эксперимента, научного текста) трактуется как эвристическая, конвенциональная, т.к. объективизация научного знания происходит в диалоге. Субъектами познания становятся научно-педагогические школы, вступающие в различные когнитивные (понимание, объяснение и т.д. смысла социоприродного явления, процесса) отношения (оппонирование, критика, дискуссионное обсуждение и т.д.) между собой с целью постижения истины. Объектом исследования следует признать эмпирический факт, кото-

рый, будучи противоречивым, обречен стать предметом научных споров, разногласий, претензий на монопольное право его толкования, объяснения. В процессе эволюции научного знания изменяются, устаревают представления, но не факты. Познавая объективную реальность, человек познает самого себя, субъективный мир другого человека.

Понимание в третьем когнитивном “поле” есть одновременно понимание человеком самого себя, “Другого” как автора текста. Проблема понимания возникает тогда, когда человек не может объяснить поступки, смысловой контекст действий другого человека. Проблема интерсубъектного понимания носит перманентный характер, т.к. смысловой контекст человека представляет собой открытую систему, которая периодически видоизменяется под воздействием различных когнитивных, социальных факторов. Если человек по каким-либо причинам не может наделить объект (субъект) смыслом, интерпретировать его, очевидно, что процесс понимания, познания, обучения отсутствует. Ценности, являющиеся производными от уникального смысла, становятся недоступными человеку, а процесс, результат образования обесценивается, обезличивается, становится бессмысленным.

Процесс понимания в естественных науках основывается на гипотетическом наделении смыслом, целью-ценностью исследуемых явлений, процессов. Результат эксперимента является основой для конвенции, обсуждения, объективизации. В случае неудачи эксперимента можно изменить целевые, исходные составляющие умозрительно сформулированного предположения.

При восприятии, понимании человека человеком гипотезу, предварительное впечатление о “Другом” изменить достаточно трудно. Это объясняется тем, что “Другой” может сознательно изменить свое поведение, исходя из цели поведения, изменившихся обстоятельств. Целенаправленно воздействовать на “Другого” также затруднительно, ибо он ориентируется в конкретных ситуациях, трактует события, поступки “Другого”, исходя из своих, персонифицированных целей, потребностей, интересов.

Эмпатия как форма осознания инаковости “Другого”, способность ценностно-эмоционального сопереживания душевного состояния “Другого” является условием, предпосылкой, действенным средством понимания. С гносеологической точки зрения - это временный “отказ” от собственных суждений, оценок в отношении “Другого”, “отказ” от собственного “Я” и отождествление с “Я” другого человека. Данное “превращение” важно для постижения сущностных идеалов, ценностей другого, интересного нам человека.

Специфика личностного взаимодействия в общении предполагает

необходимость изучения не только индивидуально-психологических, личностных особенностей каждого субъекта, но и того, как “сопрягаются”, соотносятся друг с другом данные индивидуально-личностные характеристики партнеров по общению, т.е. исследования взаимодействия мотивов, целей, установок, используемых испытуемыми стратегий решений общей, стоящей перед ними задачи. В образовательной деятельности для адекватного понимания другого человека необходима антиципация, рефлексия, эмпатия опыта педагога относительно другого “Я”.

В.Дильтей разработал метод “понимания Другого” как непосредственного постижения целостного переживания бытия человека, культурно-исторической реальности. В.Дильтей доказал, что субъекту познания “Другой” человеческой реальности “противостоит” личность, которая уже организационно структурирована, упорядочена, обладает системой взглядов, убеждений, волей, интеллектом, жизненным опытом. Раскрытие этой иной жизненной, в отличие от природной, упорядоченности и осмысленности В.Дильтей и называл пониманием. Поэтому социально-историческое, интересубъектное понимание - это “не концептуализация (т.е. конструирование порядка из хаоса, посредством познания природных законов, закономерностей.- М.В.), но целостное осознание духовного состояния и его реконструкция на основе эмпатии” (312, с. 136). Таким образом, становится очевидным, что телеологическое, системно-генетическое, коэволюционное единство человека, его социоприродной сущности, и Природы предопределяет универсальный способ познания живой и неживой Природы, общества.

Понимание собственного внутреннего мира человек достигает с помощью интроспекции (самонаблюдения), понимание “Другого” - посредством “сопереживания”. Допущение единого интересубъектного понимания базируется на общности, универсальности, всеобщности “поля” смыслов внутренних миров людей, обладающих свойством транзитивности (сводимости). Восприятие, понимание человека человеком, ощущение себя органичной частью жизненного мира “Другого” предопределено субъект-субъект-объектными отношениями, которые, в свою очередь, являются системой координат, точкой отсчета, преодоления субъективности бытия человека. “Предполагается, что знание о внутреннем мире другого человека мы получаем на основе знания о собственном внутреннем мире...” (86, с. 186) как ценности. Как утверждают специалисты в области когнитивной психологии (например, У.Найссер), способность к восприятию собственного “Я”, интроспективное его описание является более поздним психическим новообразованием, чем понимание другого “Я”(174).

По мнению В.П.Филатова, “эмпатия является изначальной, не редуцируемой и не выводимой из неких конструктивных схем “вещного” восприятия и мышления способностью человека”, в то время “как объективное, безличное осознание реальности и в коллективном и в индивидуальном мышлении является более поздним продуктом, предполагающим существенное развитие самосознания, рефлексии, способности к абстрагированию” (86, с. 189). Эмпатия историко-генетически, фундаментальнее самопонимания, самопознания. Отечественные и зарубежные ученые солидарны с тем, что именно эмпатия как когнитивная способность, мыслительный акт устанавливает естественную, а priori существующую, телеологическую связь, единство объективного и субъективных миров.

Понимание других людей необходимо человеку как самоцель, без него проблематично адекватное понимание самого себя. Ценность бытия, внутреннего мира “Другого” предопределяет смысл существования “Я”, является мировоззренческой основой гуманного воспитания, самовоспитания. Человек понимающий является не причиной самопознания, а следствием, отражением микрокосма “Другого”. Понимая “Другого”, мы понимаем себя. “Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяет интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и внутренний мир” (4, с. 149).

Понимание мотивов, целей другого человека представляется маловероятным без рефлексии. Непонимание самого себя никогда не приведет к пониманию “Другого”. Для понимания недостаточно уяснить мотив поступка, суждения “Другого”, также необходимо придать ему смысл, исходя из собственного индивидуального смыслового контекста.

Проблема понимания в педагогической деятельности носит взаимообусловленный характер. Педагог, если он намерен целесообразно осуществлять воспитательное, развивающее воздействие на студента (ученика), должен исходить не из собственных (зачастую искусственно сконструированных) представлений о “Другом”, а из личностного, психофизиологического потенциала, образа (стиля) жизни самого человека. Только на этом причинно-следственном (субъект-субъектном), рефлексивном, телеологическом интересубъектном основании возможно эффективно организовать целенаправленный процесс обучения, воспитания. Посредством эмпатии, рефлексии педагог имеет возможность “проникнуть” во внутренний мир ученика, воспитанника, осмыслить его, выработать рациональную, целесообразную конструктивную проекцию его развития (саморазвития) и реализовать ее в образовательной деятельности. Такой тип педагогического мышления обосо-

ванно можно назвать проективным, конструктивно-технологическим, синергетическим.

Познание, учебно-познавательная деятельность, представляет собой единство отражения и понимания. Отражение невозможно без предварительного понимания. В свою очередь понимание есть результат психического отражения, мышления. Точку отсчета, “causa sui” причинно-следственной взаимообусловленной связи дихотомии “отражение-познание (понимание)”; “сознание (саморегуляция)-мышление” устанавливает акт целеобразования познающего субъекта. Познавая Природу, свою социоприродную сущность, человек посредством мышления, сознания, понимания, целеориентированных действий находит, открывает цели, существующие сами по себе, объективно. Этот эвристический механизм применим как к познанию другого человека, так и объективного мира.

Понимание человека человеком, проектирование социальных, педагогических систем, индивидуально-ориентированных образовательных технологий невозможно без целевого (аксиологического), содержательного (герменевтического) компонента совместной, взаимообусловленной, коэволюционной (телеологической) деятельности педагога и студентов.

Качество интеллектуально-творческих решений, позволяющих субъекту познания (самопознания), обучения-учения коэволюционно развиваться вместе с объектом (предметом) изучения, predeterminedено организацией теоретико-познавательного, исследовательского, педагогического взаимодействия, общения, осуществляемого преподавателем и студентами в условиях студенческой учебной группы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Исторически, генетически понятие “ценности” связано с оцениванием и целеобразованием, что наиболее характерно для педагогической деятельности. Процедуры, критерии оценивания “объективных” (социоприродных) и “субъективных” (личностных) явлений закрепляются в общественном, индивидуальном сознании, способе принятия решений, структуре, качествах человека. Ценность фиксируется в виде результатов предметной и духовной культуры либо норм поведения, являющихся конкретным воплощением идеалов (целей). Ценности входят в психологическую структуру личности, являются одним из источников формирования мотивов, целесообразного, целенаправленного поведения человека. Ценности в структуре человеческой деятельности также взаимосвязаны с когнитивными процессами и волевыми актами.

В образовательных ценностях отражены цели, нормы, эталонные модели этического, профессионального поведения, потребности, интересы познающей, развивающейся личности. Система ценностей выступает в качестве критериев социальной регуляции, морального контроля. На нормативно-ценностной основе происходит усвоение морально-этических, когнитивных оценочных критериев деятельности, учения, познания, общения. Наличие целей-ценностей является необходимым условием формирования личности.

На наш взгляд, наиболее универсальными целями-ценностями в сфере профессионального образования следует признать:

- гуманистические ценности - человек как ценность; “знающий человек - мерило всех вещей”, субъект развития (саморазвития), целенаправленного профессионального обучения, воспитания;
- ценности гуманитаризации подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием заключаются в преодолении субъективности обучения, реализации герменевтического подхода в понимании, истолковании авторского смысла научного, учебного текста;
- ценности фундаментализации высшего профессионального образования проявляются в коэволюционном развитии субъектов познания и объективной реальности, антропомерности, телеологичности процесса познания, технологий обучения.

Образовательные цели-ценности существуют в виртуальном информационном пространстве *a priori*, независимо от человека конкретной исторической эпохи. Образовательные цели-ценности материализуются, становятся содержанием образования, предметом осмысления, обсуждения, понимания, принятия или не принятия в совместной деятельности педагога и студента (ученика). Ведущую роль в осознании образовательных ценностей играет понимание. В педагогической деятельности понимание связано не с объектами природы, а с предметом культуры, науки. Предметы понимания в высшей школе - это научные идеи (артефакты), теории, парадигмы, тексты, воплощенные в них смыслы, цели-ценности.

Понимание является необходимым условием реализации идей, целей, ценностей. Понимание порождает убеждения, идеалы, уверенность человека в правильности той или иной идеи, возможности ее осуществления в конкретных социально-экономических, исторических, педагогических условиях.

Объектом понимания может быть другой человек, его поступки (действия), суждения, эмоции; научный (художественный, учебный) текст; социоприродная реальность, ее модель как коэволюционный, антропомерный процесс развития субъекта и объекта познания (самопознания).

Понимание носит перманентный характер, т.к. смысловой контекст человека представляет собой открытую систему, которая периодически видоизменяется под воздействием различных когнитивных, социальных факторов. Если, человек по каким-либо причинам не может наделить объект (субъект) смыслом, объяснить его, очевидно, что феномен понимания, результат познания, обучения, воспитания отсутствует. Человек считается функционально неграмотным. Ценности, являющиеся производными от смысла, становятся недоступными человеку. Процесс, результат образования обесценивается, обезличивается, становится бессмысленным.

Проблема понимания в педагогической деятельности носит взаимообусловленный, следственно-причинный характер, т.к. педагог имеет дело со следствием, результатом обучения, поведения, а причину поступка, знания, незнания предстоит установить. Педагог, если он намерен целесообразно осуществлять воспитательное, развивающее воздействие на студента (ученика), должен исходить не из собственных (зачастую искусственно сконструированных) представлений о “Другом”, а из личностного, психофизиологического потенциала, образа (стиля) жизни самого человека. Только на этом следственно-причинном, причинно-следственном, рефлексивном, телеологическом интересу субъектом основании возможно самопознание, совершенствование развивающейся личности. Для адекватного понимания другого человека необходимы антиципация, рефлексия, эмпатия опыта педагога относительно опыта “Другого”.

Посредством антиципации, эмпатии, рефлексии педагог имеет возможность “проникнуть” во внутренний мир ученика, воспитанника, осмыслить, понять его, выработать конструктивную проекцию его развития (саморазвития). Задачи индивидуализации учебно-воспитательного процесса, дидактического конструирования содержания образования, проектирования личностно-ориентированных обучающих технологий призвана решать педагогическая аксиология, антропология.

В педагогической деятельности важно не только понимание “Другого”, объективного мира, но и понимание научного (учебного) текста, источника содержания образования. Решать задачи понимания научно-педагогического наследия прошлого, современных достижений науки, культуры, техники призвана педагогическая герменевтика.

Цели педагогической герменевтики - это понимание (смыслоразумение), истолкование, представление (реконструкция), дидактическое конструирование содержания образования, объяснение, преодоление субъективности познающего, превращение инаковости “Другого” в предмет объективного педагогического исследования.

Проблема понимания в образовании имеет и другой аспект, связанный с когнитивными особенностями освоения объективного мира, внешнего по отношению к субъекту познания. Истоки процесса субъект-объектного познания, телеологического “понимания” заложены в экспериментальной деятельности человека. Понимание естественных объектов имманентно интеллекту человека. Моделирование структур Природы по образу и подобию когнитивных структур человеческого интеллекта мы находим у Демокрита, естествоиспытателей Нового времени (Р.Бэкон, Р. Декарт), современных представителей синергетической парадигмы познания.

В процессе познания субъект и объект взаимодополняют друг друга, составляют целостное, взаимоотражающее, виртуальное информационное пространство, выражают универсальную характеристику коэволюционно развивающегося антропомерного мира. Взаимодействие, взаимовлияние двух (и более) субъектов (объектов) познания, деятельности рассматривается через отношения целесообразности, взаимообусловленности, целеполагания.

Способ объяснения функционирования антропомерных систем традиционно определяется как телеологический, программно-целевой. В педагогической системе (ученический коллектив, СУГ), решая образовательные, воспитательные, личностно обусловленные задачи, взаимодействуют люди, наделенные способностью к целеобразованию, целеполаганию. Следовательно, образовательные технологии, педагогические коэволюционно развивающиеся, антропомерные системы телеологичны.

Понимание человека человеком, проектирование социальных, педагогических систем, индивидуально-ориентированных образовательных технологий невозможно без целевого компонента совместной, взаимообусловленной деятельности педагога и учащегося. Разработка педагогикой аксиологических, герменевтических, телеологических основ учебно-воспитательного, интерсубъектного, кооперативно развивающегося взаимодействия позволит решить проблему формирования, управления педагогическими системами с различной целевой направленностью.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

2.1. ПЕДАГОГ И СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

Студенчество - это учащиеся высших учебных заведений. Этот термин обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу и определяет общественное положение, роль и статус, особую фазу социализации (студенческие годы), объединяя молодежь примерно одного возраста (17-22 года) и одинакового уровня образования.

В социологической, педагогической литературе студенчество определяют то “социально-демографической”, то “социально-профессиональной”, то “самостоятельной социальной группой”. По нашему мнению, основой для базисной характеристики данной социальной группы является ведущий вид деятельности, предопределяющий дальнейший образ (стиль) жизни специалиста с высшим профессиональным образованием.

Студенческое сообщество объединено доминирующим учебно-познавательным способом самореализации, который порождает общность интересов, корпоративное самосознание, специфическую субкультуру, систему ценностных ориентаций. Социально-психологическая общность дополняется и усиливается возрастной однородностью, которой не имеют другие социально-профессиональные группы, например, педагоги как составная часть интеллектуальной элиты. Социализация студента происходит в процессе совместной, взаимообусловленной профессионально-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося в условиях студенческой учебной группы.

Студенческий возраст, его индивидуально-личностные свойства, психофизиологические функции человека являются социоприродным, социокультурным базисом для дальнейшего развития личности, ее социализации. Студенческий этап в развитии, формировании личности человека соответствует второму периоду юности или первому периоду взрослости. В геронтологии интересующее нас возрастное развитие в жизни человека подразделяется на фазы:

- юность (12-17 лет);

- ранняя зрелость (17-25 лет).

Международная периодизация по полу подразделяет возрастные фазы развития человека более подробно:

юношеский возраст - 17-21 лет для мужчин,

- 16-20 лет для женщин (250, с. 125).

В 90-е годы XX века произошел возрастной “сдвиг”, понизилась нижняя граница студенческого возраста. Стали нередки случаи поступления в вуз 16-летних студентов, а 17-летние студенты стали обыденным социальным явлением. Семнадцатилетний студент становится нормой.

Исследования Б.Г.Ананьева и представителей его научной школы достаточно убедительно продемонстрировали, что в студенческом возрасте получают максимальное развитие не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, эмоции, чувства, память, мышление, общий интеллект, невербальный интеллект. Первый “пик” развития психофизиологических функций приходится на 19 лет, что соответствует возрасту студентов, обучающихся на II курсе вуза. В 20 лет большинство из вышеназванных функций (кроме психомоторных функций и динамичности торможения нервной системы) имеют устойчивую тенденцию к понижению. Следующий “пик” развития будет дифференцирован по времени. Так, “пик” общего, вербального интеллекта, а также внимания наступит в 22 года; невербального интеллекта - в 21 год; мышления, памяти - в 23 года.

Наибольшая концентрация конструктивных “сдвигов” (“сдвиг” в развитии термин Л.С.Выготского) в развитии психофизиологических функций отмечается в 19 лет (I “пик”), что соответствует II курсу обучения в вузе, и в 22-23 года (II “пик”), нижней своей границей он затрагивает V курс обучения, а верхней границей выходит за пределы времени обучения в вузе. При шестилетнем сроке обучения в университете (уровень высшего профессионального образования: “магистратура”), второй “пик” развития приходится на время двухлетней специализированной подготовки магистра, которая включает практику, научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность выпускника. Большинство российских университетов обучает студентов гуманитарных факультетов по основным профессиональным образовательным программам, обеспечивающим подготовку по традиционной для нашей высшей школы квалификации “специалист”. Общий нормативный срок обучения по квалификации “специалист” длится пять лет, студенты заканчивают V курс в 21-22 года. В 21-22 года заканчивается профессионально-педагогическая подготовка, которая завершается ито-

говой аттестацией, включая выпускную работу (дипломный проект). Этот период ранней зрелости человека можно условно назвать “зоной профессионально-педагогического риска”.

В 21-22 года происходит понижение или стабилизация после понижения функционального уровня: мышления (21, 22), общего интеллекта (20, 21), вербального интеллекта (20-21), невербального интеллекта (20, 22), памяти (21-22), внимания (20-21). В это время студент V курса должен завершать работу над выпускной работой (дипломным проектом), что, несомненно, требует от него максимальных затрат времени, нервной, творческой энергии. Налицо противоречие между организационно-педагогическими задачами, сформулированными в ГОС ВПО, и уровнем развития психофизиологических функций студента.

Следующий, второй “пик” конструктивных возрастных изменений по большинству психофизиологических функций приходится на 22-23 года. Данный возрастной период в жизни современного студента выходит за пределы профессионально-педагогической подготовки в вузе, и связан с индивидуальным процессом социально-профессиональной адаптации выпускника к условиям реального производства, образовательного учреждения. Вся полнота ответственности за успешность адаптации лежит на вчерашнем студенте, будем надеяться, способном к самообразованию, к профессионально-педагогической адаптации в новом для себя коллективе, к выполнению общетрудовых и общепедагогических функций.

Немаловажным фактором профессионально-педагогического становления будущего специалиста является начало периода формирования самосознания у студента. “За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет” (250, с. 155). Феномен позднего взросления молодежи связан с тем, что студенты дольше других категорий учащейся молодежи сохраняют относительно зависимый социальный статус. Затянутый по времени процесс социализации личности, в первую очередь, зависит от длительности периода обучения в вузе. Здесь необходимо отметить другое, не менее важное социопсихическое противоречие: I и II “пики” возрастных, психофизиологических изменений не совпадают с началом формирования “реального” самосознания.

По нашему мнению, для того, чтобы сгладить “искусственно” возникшее временное рассогласование, необходимо перенести центр тяжести профессионально-педагогической подготовки на I-II курсы, сформировав в 17-19 лет у студентов механизмы самосознания посредством актуализации профессионально-педагогических потребностей, интересов. По Б.Г.Ананьеву, данный период жизни человека макси-

мально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Естественно, что в каждом конкретном случае достижение “пика” развития индивидуально, но в границах определенного Б.Г.Ананьевым временного интервала.

В психологии самосознание рассматривается как относительно устойчивая, осознанная система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Формирующееся самосознание развивающейся личности профессионала напрямую зависит от образа (стиля) жизни студента, который состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

- различные виды деятельности;
- создающиеся в процессе деятельности отношения;
- удовлетворенные таким образом потребности;
- образующиеся и усваиваемые социопсихологические феномены: цели-ценности, нормы, установки.

В процессе учебы в высшем учебном заведении студент целенаправленно ориентируется на образ жизни профессионала по профилю выбранной специальности. Специфика образа жизни студента заключается в том, что это переходная фаза в профессиональном становлении специалиста, обретении социально-профессионального опыта и личностных качеств, присущих интеллигенции.

Необходимым условием управления процессом формирования личности будущего специалиста с высшим образованием, в профессиональной подготовке которого имеется педагогическая составляющая, является проектирование его социальных и профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков. Особенность профессии педагога, его образа жизни (стиля) заключается в том, что, овладев на собственном опыте технологией личностно-образовательного проектирования, он целесообразно должен перенести эту “социокультурную матрицу” на своих учеников, воспитанников.

В нашем представлении образ жизни студента имеет прогностическую направленность. В будущем, со временем, он трансформируется в образ жизни профессионала, выполняющего, кроме того, разнообразные социальные функции. Для студенческого возраста более подходит другое определение, которое объединяет сущностные характеристики его промежуточного состояния, отражает особенности его поведения. Это понятие “стиль жизни”. “Стиль жизни” - это проектируемые человеком модели поведения, способные повлиять на дальнейшую эволюцию общества.

Студенческие годы в жизни человека - это период “изобретения”

своего будущего, будущего своей страны, нации. Несомненно, что нынешние студенты являются носителями проективно-прогностических моделей “потребного будущего” для себя, для страны, общества. Рано или поздно (всему свое время) они станут определять его идеологию, политику, культуру, моду.

Возраст 17-19 лет является тем “естественным”, социоприродным основанием, на котором в дальнейшем осуществляется фундаментализация университетского образования, выстраивается индивидуально-ориентированная траектория развития, формируется образ (стиль) жизни будущего специалиста. Именно в это время у студента как субъекта учебно-познавательной деятельности вырабатывается индивидуальный стиль когнитивной, организационно-педагогической, управленческой, коммуникативной деятельности.

Социально-психологические качества студента зависят не только от возраста, но и от прежнего, довузовского социального, когнитивного опыта, накопленного за время обучения в общеобразовательной школе.

Исследования, проведенные по диагностике уровня развития психофизиологических функций вчерашних школьников, свидетельствуют, что стартовый, вузовский уровень развития основных психофизиологических функций, мыслительных умений недостаточно высок, что не соответствует требованиям, предъявляемым к студентам. Исследования О.Е.Мальской показали, что “до 70% студентов I курса не используют прием систематизации учебного материала для его лучшего понимания” (250, с.57-58). Данный факт говорит о том, что учащиеся не приучены самостоятельно осуществлять отбор значимого учебного материала, подлежащего изучению, усвоению. Это значит, что когнитивный стиль учебной деятельности формируется стихийно, без целенаправленного участия студентов, педагогов.

В вузе при переходе на более демократический стиль педагогического общения студенты испытывают значительные проблемы при организации процесса самообразования. По данным О.Е.Мальской, первокурсники слабо дифференцируют компоненты учебной деятельности в зависимости от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. Важнейшая когнитивная способность самостоятельно добывать знания зачастую начинает формироваться самими студентами младших курсов под влиянием обстоятельств, связанных с особенностями организации процесса обучения в вузе.

В основе другого психолого-педагогического противоречия лежит недооценка преподавателями специальных дисциплин роли и значения психолого-педагогических знаний, теорий, технологий развития личности. Психофизиологически студенты I-II курсов находятся на “пике”

развития, но организационно-педагогическое, психологическое сопровождение студентов не способствует, в полной мере, реализации задатков, превращению их в способности, индивидуальные стили профессионально-педагогической, когнитивной деятельности. Дело в том, что традиционные вузовские технологии обучения зачастую дублируют школьные методики преподавания, реализующие линейный принцип организации учебного процесса.

Несмотря на обозначенные противоречия, присущие современному процессу обучения в высшей школе, неоспоримым остается тот факт, что период 18-19 лет является наиболее благоприятным возрастом для формирования у студентов целостной, междисциплинарной НКМ, основ научного мировоззрения, оптимизации форм организации обучения, педагогически целесообразного структурирования студенческого сообщества, построения индивидуально-ориентированных траекторий профессионально-педагогического самоопределения. Именно на первых курсах у студентов важно выработать навыки самостоятельного получения знания, сформировать индивидуальный когнитивный стиль, выработать интерес к своей будущей профессии, активизировать интеллектуальный, эмоционально-ценностный потенциал для достижения целей самореализации в учебно-познавательной, организационно-управленческой, коммуникативной деятельности. Вот почему образ (стиль) жизни студента первого – второго курсов является предметом нашего профессионального интереса, лонгитюдного исследования.

Немаловажное значение имеет социальная среда, педагогическая система в которой происходит актуализация, самореализация, профессиональная подготовка, адаптация вчерашних школьников к условиям обучения в вузе.

В СУГ студент имеет возможность проявить свою индивидуальность (неповторимость, атипичность), реализовать потребность в достижении оптимальных результатов в значимых для него видах профессионально-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая самоактуализация, самореализация студента невозможна без целенаправленного, целесообразного влияния педагога. В педагогике высшей школы “совместная деятельность субъектов образовательного процесса, ее проектирование, управление рассматривается как предмет исследования” (250, с. 16). В.И. Гинецинский под предметом педагогики как науки понимает “проектирование и исследование реальных педагогических систем” (64, с. 51), целесообразно структурированных, функционирующих благодаря взаимоотношенности, совместной (совместно-раздельной) деятельности педагога и учащихся.

В условиях университетского образования важен не только анализ психологической структуры совместной учебно-познавательной деятельности педагога и студента, но и педагогической системы (СУГ) в которой происходит профессиональное обучение, воспитание, проявляются поло-ролевые, социально-статусные, когнитивные и другие характеристики личности.

Конечная цель профессионально-педагогической, фундаментальной университетской подготовки специалистов, магистров - это коэволюционное взаимодействие, конвенциональное достижение субъектами учебно-познавательной деятельности соответствия, совместимости (конгруэнтности) между объективным содержанием научного знания и субъективным его восприятием, осознанием, пониманием. Субъективность знания непосредственно связана с неопределенностью, случайностью выбора ответа, способа решения учебной задачи в условиях многокритериальности, одновременного существования в учебных планах, сознании преподавателей и студентов различных теорий, практических приложений, объясняющих развитие Природы, общества и человека.

Фундаментализация высшего профессионального образования предполагает его постоянное обогащение современными знаниями, парадигмами, законами функционирования Природы, биосоциальной природы человека. Во второй половине XX века Р.Пригожиным, Г.Хакеном и другими учеными была разработана познавательная модель изучения нелинейно развивающихся физико-химических, а затем и социопсихических процессов, которая благодаря Г.Хакену получила название - "синергетика".

Синергетическая картина мира представляет собой иерархию взаимодействующих социоприродных систем, подчиненных единым универсальным законам коэволюционного развития, самоорганизации. Синергетический "механизм" бытия Природы - это взаимопереход неравновесных состояний "хаос-порядок", "организация-дезинтеграция". Синергетика экспериментально доказала общность закономерностей и принципов самоорганизации, присущих открытым системам различной сложности: от физических ... до социальных.

Синергетика, изучая открытые, нелинейно развивающиеся системы живой и неживой Природы, рассматривает "наблюдателя" (исследователя) как неотъемлемый субъект коэволюционных антропомерных систем различной природы. Человек, обладая биосоциальной природой, не может занимать внешнюю по отношению к Природе исследовательскую позицию, т.е. открывая объективные законы мироздания, он создает предпосылки для их восприятия, понимания и объяснения

другими.

Целостность биологической (физико-химической) и психической, социальной природы человека проявляется в способности познавать себя и объективную реальность, а также в телеологическом единстве субъективной (рациональной, психической) и объективной (биохимической, физической) сущности антропомерного мира.

Традиционно, со времени начала экспериментального выведения законов Природы (Ф.Бэкон, Р.Декарт, И.Ньютон), считается, что взаимодействие субъекта познания и объекта изучения имеет причинно-следственный, закономерный характер. Нарушение причинно-следственных связей, противоречивость социоприродных явлений, процессов объясняются неполнотой научных знаний. Случайность определяется как непознанная закономерность, считается второстепенным фактором развития, не имеющим принципиального значения. Научное знание - это знание о равновесном, устойчивом миропорядке. Развитие трактуется как линейное, безальтернативное. Декартовско-ньютоновское представление о способе взаимодействия исследователя и объекта познания предполагает бытие внешнего наблюдателя, законодателя всего сущего, находящегося вне времени и пространства.

Существование а priori абсолютной первопричины Природы, не имеющей "точки" отсчета, "системы" координат, находящейся вне времени и пространства, затрудняет познание исходных причинно-следственных связей социоприродных процессов, явлений, самопознание человеком своей биосоциальной природы. Очевидно, что познание Природы, социума, другого человека без самопознания принципиально невозможно. Познание объективной реальности должно быть сопряжено с интроспективным познанием реальности внутренней.

Включение наблюдателя (это может быть ученый, педагог, студент), владеющего исследовательским инструментарием, в условия антропомерного эксперимента (опыта) позволяет установить "точку" отсчета, а следовательно, и причинно-следственную взаимозависимость переходов "хаос-порядок" и (или) "порядок-хаос". Процесс познания историчен с момента осознания человеком своей отграниченности от совпадающего по времени существования, со-бытия Природы. Но эта отграниченность носит временный характер. Разграничение объекта и субъекта, его познающего, позволило Номо cognoscens затем вернуться к мысли о единстве, а не целостности, взаимодополнительности целесобразной Природы и целепостигающей, целеобразующей сущности Номо sapiens, которое, например, существовало в Древней Греции.

В XX веке идея дополнительности, коэволюционного развития субъекта и объекта (субъекта) познания (самопознания) была заново

осмыслена, формализована известным физиком, одним из создателей квантовой механики В. Паули. Отличие синергетического мышления от механистического (т.н. классического) состоит в том, что восприятие, описание, понимание, объяснение объективной реальности предполагает включенность исследователя в условия эксперимента. Идея дополнительности объекта и познающего субъекта, сопряженности внешнего и внутреннего опыта наблюдателя оформилась у В.Паули в научный принцип исследования в процессе его совместного с К.Юнгом обсуждения проблем синхронности и синхронистичности физических и психических процессов, событий, сопутствующих познанию.

При изучении физических, химических и других процессов, свойств неживой Природы временной интервал получения объективной информации не так актуален. Он зависит от исследовательских методов, процедур, степени компетентности ученого. Получение достоверной научной информации свидетельствует о телеологическом единстве понятий человеком “целей”, закономерностей Природы. Если в результате научного эксперимента получен отрицательный результат, то нарушается коэволюционное, мыслимое единство Природы и человека, при сохранении целостности их со-бытия. В том и другом случае временные отношения человека и неживой Природы целесообразно обозначить как синхронные, т.к. взаимодействие происходит в относительно короткий промежуток времени, при сохранении незыблыми пространственно-временных констант восприятия предмета изучения и получения о нем достоверной научной информации.

Такое опытно-экспериментальное субъект-объектное взаимодействие, приращение научного знания, научный прогресс носит линейный характер. Естественно, данное утверждение не отрицает как тупиковых, псевдонаучных ветвей развития, так и революционных открытий, но они носят характер информационных “взрывов” и происходят в рамках пространственно-временных координат коэволюции Природы и наблюдателя, включенного в условия эксперимента.

Несколько иначе, как нам представляется, происходит восприятие, познание, понимание одним человеком “Другого”. Каждый человек наделен свободой воли, неповторимыми интеллектуальными и личностными качествами, характером. Одной из закономерностей развития человека в процессе его целенаправленного обучения и воспитания является неравномерность психического развития. Различные психические свойства и функции разных людей одного возраста не находятся на одном и том же уровне развития. Наиважнейшее значение имеет и индивидуальный опыт каждого субъекта обучения, воспитания, социальная среда саморазвития.

Целенаправленное обучение, воспитание, передачу актуального социального опыта осуществляют педагоги различного возраста, квалификации, обладающие индивидуальными поло-ролевыми особенностями, находящимися в рассинхронизованных фазах развития. Это, несомненно, усложняет процесс интересубъектного понимания, обучения, воспитания людей разного возраста, уровня развития, зачастую, другой культуры. Результаты педагогического процесса, организованного в условиях неопределенности, многокритериальности оценок, отсрочены по времени, имеют стохастический (вероятностный) характер. Субъекты педагогического процесса развиваются козволюционно, но не последовательно, а параллельно, находясь на разных фазах (циклах) самоактуализации, саморазвития. Не всегда педагог является причиной развития студента (ученика).

В естественных науках причинность понимается как способ взаимосвязи между двумя последовательно синхронистично развивающимися событиями, процессами. Причинность может объяснить связи, происходящие в физическом (химическом) мире неживой Природы. “Беспричинный” феномен развития, присущий живой, мыслящей Природе, К.Юнг назвал “синхронистичностью”. “Синхронистичность” указывает на параллельность времени и смысла между психическими и психофизическими событиями. “Синхронистичность - это современный и модернизированный вариант устаревшей концепции соответствия, взаимопонимания и гармонии” (297, с. 192). По К.Юнгу, сам этот термин ничего не объясняет, он просто указывает на существование “смысловых совпадений”, количество которых может быть бесконечно разнообразным. Поэтому трудно установить взаимную причинную связь, и именно это придает им казалось бы случайный характер.

К.Юнг считал, что смысловые, психические, синхронистические феномены на эмпирических ощущениях и экспериментальной работе. Существование синхронистических феноменов доказывает “возможность одновременной смысловой эквивалентности разнородных (гетерогенных), причинно не связанных друг с другом (психических. - М.В.) процессов” (297, с. 192), наводит на мысль о психической относительности пространства и времени. “Синхронистичность предполагает наличие смысла (иначе ее феномен невозможно объяснить- М.В.), который а priori связан с человеческим сознанием и явно существует вне человека” (297, с. 282).

Синхронистические феномены “ощущаются как психические образы в настоящем времени, как будто объективное событие уже существует” (297, с. 221), как прогноз, как предположение, которое реально произойдет. Если объективное внешнее событие (это может быть пси-

хическое состояние другого человека) совпадает с психическим (интеллектуальным, эмоциональным и другим) состоянием человека, то образуются формы психической упорядоченности, эквивалентность целобразования, общность понимания смысла, сути происходящего события. “Синхронистические события покоятся на одновременном существовании двух разных психических состояний” (297, с. 221), которые в психолого-педагогическом исследовании необходимо измерить.

Например, для уменьшения случайности, доли “субъективности” в ответах студентов о нормах и требованиях в различных видах деятельности Н.В.Кузьмина, Л.С.Кондратьева (252, с. 111-118) ввели в структуру анкеты эталонные суждения компетентных экспертов (педагогов), установили “систему координат” для измерения общности смысловых потенциалов. Таким образом, появилась реальная возможность измерить количество информации, содержащееся в одном объекте (субъекте) относительно другого объекта (субъекта), относительно заданного стандарта, “точки” отчета, в данном случае, относительно заданных эталонных суждений компетентных экспертов. Аналогичной исследовательской процедурой воспользовались и мы при проведении лонгитюдного исследования (50).

Провидческими оказались мысли, высказанные К.Юнгом в статье “О синхронистичности” (1952 г.), о значении “смысловых совпадений”. Будучи акаузальными, они образуют элемент, который является частью научной картины мира, созданной, мыслимой человеком, но находящейся в виде виртуального информационно-образовательного пространства.

К.Юнг определял формы психической, акаузальной упорядоченности как акты творения, существующие во времени, т.е. синхронистические. В уникальных, индивидуальных случаях межличностного понимания проявляется общий фактор, на основе которого возможна взаимная ассимиляция независимых психических процессов. С точки зрения внешнего наблюдателя этим общим фактором, доступным для изучения, идентификации, установления системы пространственно-временных координат, “точки” отсчета познания, понимания сущности происходящего является архетип (биологический аналог - *pattern of behaviour* - модель поведения). Архетип - это смысловой эквивалент понятия “идея”, ведущий свое начало от платоновских вечных идей - всеобщих первообразов. Архетипы, будучи изначально содержаниями коллективного бессознательного, в процессе социализации человека приобретают индивидуально осознаваемые формы (например, моральные нормы), которые могут передаваться с помощью традиционного обучения, воспитания.

Архетипы коллективного бессознательного вероятно существуют как виртуально представленные в индивидуальном сознании формы эксплицитного знания. Они могут выступать как персонифицированный научный текст, морально-этическое, религиозное послание, ставшее традицией, нормой поведения, законом. Виртуальное смысловое “поле” существует вне реального времени и пространства, не подчиняется причинно-следственным закономерностям.

Архетипические представления, содержание коллективного бессознательного, “всеобщие образы” (термин К.Юнга) остаются потенциально существующими, не востребованными, не актуальными, пока нет мыслящего человека, который смог бы их понять, истолковать познаваемую реальность, а затем ее объяснить испытывающим потребность в этом знании. Человек мыслящий (*Ното cognoscens*), акаузально опосредованно связанный с культурным, научным наследием человеческой цивилизации, носитель архетипических представлений коллективного бессознательного, способен к умопостижению прошлого, пониманию настоящего, прогнозированию будущего. По словам К.Юнга, он “видит в хаотическом произволе повод для догадок о скрытом порядке, т.е. о сущности, устройстве, смысле” (293, с. 121) мироздания.

Познание виртуальной хаосогенной, неструктурированной до определенного времени, акаузальной, всеобщей информационно-образовательной, мыслимой реальности, ноосферы по В.И.Вернадскому, возможно. “Коллективное бессознательное менее всего сходно с закрытой личностной системой, это открытая миру и равная ему по широте объективность” (293, с. 112).

Принципиальное отличие научного познания от учебно-познавательной деятельности состоит в том, что исследователь и изучаемое явление Природы находятся в одной и той же системе пространственно-временных координат, т.е. процесс познания происходит синхронно, одновременно. Учебно-познавательная деятельность происходит опосредованно, посредством изучения актуального социального опыта, архетипических представлений коллективного бессознательного.

Изучение в школе, вузе основ наук, НКМ - это педагогическое пе­реоткрытие научных законов, теорий. Оно предполагает одновременное возникновение двух взаимообусловленных событий, связанных не причинно, ведь, например, научный закон уже был кем-то открыт, а по смыслу. Если, предположим, смысл научного открытия ускользнул от студента (ученика), то, соответственно, не происходит понимания логики научного поиска ученого, не усваивается содержание учебного предмета. Совпадение по времени двух или более причинно не связанных между собой, но имеющих общее смысловое значение событий,

т.н. “синхронистичность”, характерна для образовательного процесса.

Реализация в образовательном процессе школы, вуза синхронистичности (акаузальности) как принципа объяснения (по К.Юнгу) особенно актуально. Причинность не исчерпывает процесс познания, учения, “потому, что разум [= психе] живет также и целями. Психическая ясность покоится на “предсущем” значении (смысле), которое становится проблематичным только тогда, когда исходит из бессознательно-го. В этом случае мы должны предположить, что “знание” предшествует любому сознанию” (297, с. 236). Вслед за К.Юнгом можно сказать, что педагогика, как и психология, никак не может ограничиваться одними только “причинными методами”.

Приобщение обучающихся самостоятельно или посредством общения с педагогом к миру всеобщих идей (нормы поведения, законы и т.д.) есть двусторонний, акаузальный процесс формирования индивидуального со+знания. Теоретико-методологическую основу применения синхронистического принципа познания мы можем обнаружить еще у Платона. Он считал самоочевидным существование трансцендентальных образов или моделей эмпирических вещей, отражения, проекции которых мы видим в феноменальном мире, мире “идей”.

Компьютеризация образовательного процесса, разработка и апробация различных информационных технологий, в том числе дистанционных, Интернет, сделали реальным синхронистичное, акаузальное, коэволюционное со-бытие субъекта познания, учения и мира “идей”. Установив предметно-рефлексивные отношения (прямые и обратные) с миром “идей”, студент (ученик) получает возможность персонифицировать необходимые межличностные, научные контакты, консенсусы, сформировать научно-поисковый тезаурус, решать (в реальном времени, здесь и сейчас) научные, учебные проблемы, задачи.

Итак, синхронистические, информационно-образовательные, интерсубъектные феномены - это акаузально персонифицированные, связанные между собой одинаковостью понимания значений параллельно существующих событий, “смысловые совпадения”. Синхронистичность является отдельным случаем общей акаузальной упорядоченности, где наблюдатель занимает позицию, “включенную” в пространственно-временную систему координат “смысловых совпадений” параллельных событий. Эта позиция дает ему возможность “опознать” *tertium comparationis* (лат. - третье сравниваемое), которым становится интерсубъектный смысл одинаково понимаемых событий.

Таким образом, преодолевается искусственно возведенная механистическим мышлением граница между субъектом и объектом (субъектом) познания, появляется “возможность ликвидации несоизмеримос-

ти наблюдаемого и наблюдающего” (297, с. 299). Соответственно, целью, процессом, условиями, результатом коэволюционного взаимодействия педагога и студента (ученика) становится синхронистическое единство, но не обязательно целостность, кооперативного события, как его понимает синергетика.

Включение педагога в процесс структурирования профессионально-педагогических отношений, находящихся на “пересечении” интерсубъектных смыслов, значений, оценок учебной информации, формирования студенческого образа жизни позволяет диагностировать потенциально возможную тенденцию коэволюционного развития, самоорганизации студенческого сообщества, превращения его в научно-педагогическое, целесообразно участвовать в системосозидательной деятельности, в трансформации СУГ в педагогическую систему (ПС).

Достижение данной образовательной цели возможно при установлении “обратной причинно-рефлексивной связи” между субъектами учебно- познавательной деятельности, общения и представителями научно-педагогического сообщества, олицетворяющими “реальную” науку. Оптимальное когнитивное, коэволюционное, синхронистическое взаимодействие педагога и студента становится возможным при реализации следующих принципов управления учебным процессом:

- антропный принцип (антропомерность процесса познания);
- принцип дополнительности субъектов образования;
- принцип диалогичности учебного взаимодействия;
- фундаментализации образования;
- принцип имитационного моделирования педагогических ситуаций;
- принцип проблемности, эвристичности в учебном познании;
- синхронистичности смыслопостижения научных, учебных проблем;
- эквивалентности (конгруэнтности) смыслопорождения;
- принцип конвенциональности.

Процесс познания, обучения в информационном плане представляет собой передачу педагогом (S) объективно существующего разнообразия учебного предмета (содержания образования) студенту (S'). С кибернетических позиций познание, управление, соуправление полисистемными комплексами (S и S') регулируется по принципу обратной связи, осуществляемой на рефлексивной основе.

Результат учебного взаимодействия субъектов (S и S') образовательного процесса есть учебная информация, способствующая пониманию как содержания образования (O), так и когнитивной, мировоз-

зренческой позиции обучающего и обучающихся.

В образовательном контексте информацию как результат познания, самопознания целесообразно рассматривать как меру определенности во взаимоотношениях, взаимодействиях педагога и студента. В информационном аспекте сущность обучения как процесса управления (соуправления) сводится к уменьшению, “снятию”, “устранению” ошибок, различий в научных представлениях педагога и студента. Причина ошибок в образовательной деятельности заключается в несовпадении отображения, теоретической модели НКМ учебного предмета и реального отражения предмета изучения в сознании студента. Следовательно, основной задачей коэволюционной деятельности субъектов образовательного процесса следует признать уменьшение доли субъективности в синхронистическом процессе “преподавания-обучения-учения”. Для этого необходимо, чтобы образовательный процесс в вузе был организован на основе циклической парадигмы обучения-учения.

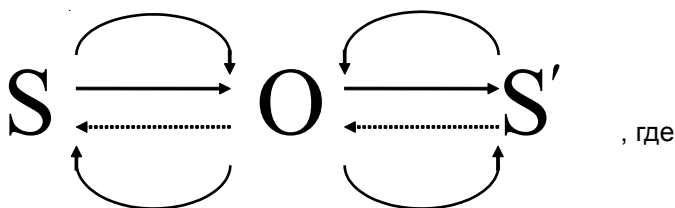
Структуру процесса обучения-учения, цикличность учебно-познавательной деятельности, алгоритм отражения, восприятия, переработки, понимания, объяснения учебной, научной информации можно представить в виде схемы 1.

Циклический “механизм” организации учебного взаимодействия осуществляется следующим образом. Зафиксированный педагогом факт, свидетельствующий об изменении уровня профессиональной подготовки, качества знаний студента, является исходным пунктом каузального анализа. Диагностически выявленное изменение, результат образовательной деятельности требует от преподавателя принятия ответной, педагогически целесообразной реакции, развивающей или корректирующей степень компетентности студента. Взаимная причинная обусловленность, построенная на рефлексивной основе, составляет сущность педагогической деятельности.

Взаимная причинная обусловленность существует всегда, когда две переменные связаны друг с другом двумя причинными преобразованиями - одним в каждом направлении. Такое двойное отношение получило название “петли” обратной связи или “петли” Д.Хейса (269). В качестве переменных выступают находящиеся в причинно-рефлексивной взаимосвязи взаимодействующие структуры (психические процессы, опыт, направленность) личности субъектов учебно-познавательной деятельности.

На схеме 1 представлена “петля” обратной связи Д.Хейса, иллюстрирующая когнитивные, синхронистические, коэволюционные процессы, присущие образовательной деятельности, происходящей в педагогической системе. В “петле” обратной связи изменения, свойствен-

ные S', являются причиной для изменения определенных элементов педагогической технологии S, а это изменение, в свою очередь, направляется обратно для того, чтобы вызвать другое изменение S', которое затем вызывает следующее изменение S и т.д. Начальное изменение S' вызывает целый ряд последующих изменений S и S' с приращением на каждом цикле. Согласно принципу аддитивности, изменения в каждой переменной накапливаются и составляют причинно-рефлексивный процесс коэволюционного развития субъектов педагогической системы.



S - (от англ. - subject - субъект познания в философском смысле этого понятия) - педагог;

S' - субъект учебно-познавательной деятельности - студент;

O - (от англ. - object - объект, предмет) - содержание профессионально-педагогического образования;

—————> - прямая причинная (информационно-рецептивная деятельность педагога-студента) связь;

.....> - обратная рефлексивная (аналитико-синтетическая деятельность педагога-студента) связь;

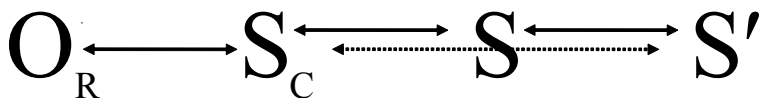
↪ - оценочно-контрольно-корректирующая деятельность педагога по изменению содержания образования, форм, методов обучения;

↩ - проявление индивидом когнитивного стиля в виде "внутренней модели внешнего мира" (А. Бандура).

Схема 1. Структурно-интегративная модель коэволюционного учебно-познавательного взаимодействия субъектов СУГ

В интерсубъектной учебно-познавательной деятельности достигается системное единство с объектом познания посредством коэволюции с научно-педагогическим сообществом. На этом этапе обучения посредством постановки натурального эксперимента или виртуального

(мысленный эксперимент, моделирование) происходит приобщение студентов к реальной, объективной природной и социальной действительности. Козволюционные взаимоотношения между ученым, педагогом, студентом и объективной действительностью представлены в виде схемы 2, отражающей синхронистические, акаузальные связи, присущие когнитивной деятельности в вузе.



O_R - (от англ. - objective reality - реальность, действительность) - фрагмент объективной или социальной действительности;

S_C - (от англ. - scientist -ученый, исследователь) - субъект, представитель научного сообщества, разделяющий взгляды определенной научной школы;

S - (от англ. - subject - субъект познания в философском смысле этого понятия) - педагог;

S' - субъект учебно-познавательной деятельности - студент.

—————> - прямая причинная (информационно-рецептивная деятельность педагога-студента) связь;

.....> - обратная рефлексивная (аналитико-синтетическая деятельность педагога-студента) связь;

Схема 2. Синхронистическая, пространственно-временная локализация S -S' - Sc- O отношений в виртуальном информационно-образовательном пространстве

В результате взаимообусловленного S -S' - Sc-O учебно-познавательного взаимодействия достигается эквивалентность (конгруэнтность) психологических (когнитивных, интеллектуальных) состояний субъектов познания и физической (биохимической, биосоциальной) познаваемой реальности, и таким образом, устанавливается телеологическое единство субъекта и изучаемого объекта.

Познавательная деятельность субъекта обучения, учения является необходимым условием выделения того или иного фрагмента объективной реальности в качестве самостоятельного предмета изучения. Совместная познавательная деятельность педагога и студента способствует объективизации знания, преодолению субъективизма, свойственного индивидуальному познанию, приобщению студентов к миру "реальной" науки, соответствующей научной школе. Студент становится субъектом научно-педагогического сообщества.

Научно-педагогическое сообщество мы рассматриваем как совокупность различных научных школ, представляющих различные отрасли научного знания, отстаивающие педагогическими, просветительскими средствами авторские представления о НКМ, роли ученого и его исследовательской позиции в объяснении социоприродной объективной реальности. Субъектами научно-педагогического сообщества являются: ученые-теоретики, ученые-экспериментаторы, популяризаторы науки, педагоги высших учебных заведений, общеобразовательных школ, учащиеся, студенты.

Научные коммуникации в научно-педагогическом сообществе, факты, “события связаны друг с другом “смысловым образом”, при полной невозможности доказать причинность этой связи, поскольку при “передаче” не наблюдается никаких известных свойств энергии” (297, с. 211).

Профессиональная деятельность педагога направлена на развитие человека посредством вовлечения его в совместный, взаимообусловленный процесс обучения, воспитания, развития, познания (самопознания), воспитания (самовоспитания). Эта особенность педагогического труда налагает на учителя (в широком смысле этого понятия) моральную, профессиональную ответственность за результаты его деятельности и предъявляет специфические требования к личности педагога, его профессиональной подготовке.

Содержательная сторона этих требований нашла свое отражение в сущности понятия “интеллигенция”, “интеллигент”. Первоначально (вплоть до конца XIX века) этот латинский термин (от лат. *intelli(e)gentia* - знание, понимание, познавательная сила; от *intelli(e)gens* - умный, понимающий, знающий, мыслящий) употреблялся в смысле интеллекта вообще, познавательной способности человеческого разума. В России этим словом обозначали особую социальную группу, выполняющую просветительские функции в обществе. Именно в этом смысле данное понятие попало в ведущие мировые энциклопедические словари. Так, Оксфордский словарь определяет “интеллигенцию” как “часть нации, стремящуюся к самостоятельному мышлению” (русск.), а американский Уэбстеровский словарь (1966 г.) уточняет это понятие: “класс образованных людей, составляющих особую и наделенную самосознанием страту внутри нации, осуществляющую или приписывающую себе лидерскую роль интеллектуального, социального авангарда”.

Известный исследователь эпохи Возрождения М.Т.Петров в фундаментальной монографии “Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса” определяет понятие “интеллигенция” через ведущие функции этой страты общества: “Интеллигенция - это слой общества, ведущими функциями которого являются:

- а) проектирование непосредственного исполнения серийных материальных продуктов;
- б) проектирование и непосредственное исполнение серийных идеальных продуктов;
- в) непосредственное исполнение несерийных идеальных продуктов” (186, с. 11).

М.Т.Петров, на наш взгляд, совершенно справедливо акцентирует внимание на предметности и результативности деятельности интеллигенции, посредством противопоставления взаимосвязанных дихотомий понятий: “материальный продукт - идеальный продукт”, “серийный - несерийный”, “непосредственное исполнение - проектирование”.

В материальном производстве, где создаются серийные материальные предметы, ведущей функцией “технической” интеллигенции является не непосредственное исполнение, а проектирование: руководство, организация производства и технологического процесса, конструирование, а также планирование, принятие решений, контроль за управлением производством и персоналом.

В сфере создания идеальных несерийных моделей основная функция субъектов интеллектуального труда - непосредственное, творческое исполнение. Результатами креативной деятельности являются научные открытия, законы, изобретения, которые несут в себе принципиально новые знания, идеи, ценности. В этом плане смысл деятельности интеллигенции состоит в воздействии на человека, научные, научно-педагогические сообщества людей и общество в целом. Такое воздействие двояко. С одной стороны, это удовлетворение когнитивных потребностей человека: в информации, в знании. С другой стороны - это целенаправленное распространение норм поведения, ценностей, имеющих тенденцию к общезначимости. Например, педагог не просто передает социальный опыт от поколения к поколению, но и участвует в формировании качеств личности, которые необходимы человеку для успешной социализации, способствует реализации нравственного, когнитивного потенциала человека.

Педагог в силу специфики своей профессии, своего предназначения, непосредственно или опосредованно (через учеников) участвует в создании несерийных идеальных продуктов (например, создание авторской школы, научно-педагогической теории и т.д.). Кроме того, на него возложена задача по проектированию, конструированию и непосредственному исполнению серийных идеальных продуктов (учебных программ, учебников и т.д.).

Поэтому основную функцию гуманитарной интеллигенции в образовательной сфере деятельности можно определить как проектирование и исполнение идеальных серийных и несерийных продуктов. Ко-

нечно, не всякая деятельность педагога носит такой уникальный характер и проявляется в столь неповторимых результатах, в творчестве. Но очевидно, что труд педагога - это индивидуально-ориентированный процесс с элементами авторства. Ясно и то, что социальное творчество, проектная культура, системосозидательная деятельность являются основой, составной частью образа (стиля) жизни педагога. Педагог обладает и социально-перцептивными, и темпоральными особенностями, что несомненно отличает его от людей других интеллектуальных профессий.

Труд педагога предполагает самостоятельный, нестандартный, нестереотипный характер решения социально-педагогических задач, которые естественным образом, возникают в процессе обучения, воспитания, развития человека. Педагог, по определению, осуществляет отсроченные по времени "вклады" в будущее ученика, воспитанника, гражданина, нации, общества.

Профессионально-педагогическая деятельность педагога и студента - это взаимообусловленная, совместно-раздельная деятельность, направленная на формирование гуманистически ориентированного научно-педагогического сознания. По М.В.Кларину, гуманистическое научно-педагогическое сознание способствует развитию творческого потенциала ученика, студента. Гуманистическое личностно-ориентированное научно-педагогическое сознание актуализируется на практике в следующих категориях:

- процессуальная ориентация;
- учебное исследование;
- сбор данных;
- перенос знаний;
- решение проблем;
- выдвижение гипотез и их проверка;
- эксперимент;
- рефлексивное, критическое, творческое мышление;
- аргументация;
- моделирование;
- развитие восприимчивости;
- ролевое разыгрывание;
- поиск личностных смыслов;
- принятие решений;
- соотнесение модели и реальности;
- релевантность (111, с. 7).

Характеризуя уровни компетентности педагога, обученности студента, следует оперировать совокупностью данных понятий. Именно эти понятия должны составлять научно-поисковый тезаурус, необходимый для овладения ведущими, нормативно (ГОС ВПО) определенными видами деятельности студента, такими как учебно-познавательная, организационно-управленческая деятельности, общение (эмпатийный аспект).

Значение, смысл совместно-раздельной деятельности педагога и студента заключается в выполнении педагогических функций. Мы согласны с В.А.Сластениным, что феномен профессионализма педагога (будущего педагога) проявляется в процессе реализации им функций: гностической, рефлексивно-перцептивной, проектировочной, конструктивной, коммуникативной (А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина и другие).

Признавая равноправными, соподчиненными, взаимообусловленными, взаиморефлексивными действия субъектов педагогического процесса по проектированию, конструированию, представлению, пониманию, усвоению, распределению и обмену знаниями, способами деятельности, мы предлагаем ввести в научно-педагогический тезаурус понятие “транссубъектные” функции субъектов учебно-познавательной деятельности.

Активность субъектов в учебно-познавательной, организационно-управленческой деятельности, общении проявляется во взаимообусловленных функциях. В монографии “Структура и функции субъекта познания” В.В.Лапицкий системно представил функции субъекта познания, выделил транс-, интра-, интересубъектные, рефлексивно-методологические функции (141, с. 99-158). Критериями выделения транссубъектных и других функций субъекта познания служат субъект-субъект-объектные отношения по получению, представлению, объяснению, распределению, осознанию и применению научных знаний, являющихся понятийным фундаментом университетского образования.

Транссубъектные - абстрактно-всеобщие функции субъекта познания существуют независимо от типа, уровня и формы познания, которые интересубъектного взаимодействия, самопознания. Интрасубъектные и интересубъектные функции характеризуют взаимосвязи субъекта познания с носителями других типов деятельности, интересубъектные связи внутри научного сообщества.

В целом разделяя предложенную типологию, ее структуру, мы считаем, что для характеристики совместно-раздельной деятельности педагога и студента следует выделить специфические особенности, характерные для транссубъектных функций, т.к. данные функции присущи деятельности любых субъектов познания, обладают признаками

универсальности. В учебно-познавательной деятельности объект исследования, его познавательный образ (теоретическая модель), проблемная ситуация, акты коммуникации (общение по управлению процессом обсуждения, разрешения научной, учебной, межличностной проблемы) и верификации результатов учебного познания представлены в едином образовательном процессе.

Субъект познания в процессе социоантропогенеза выработал универсальные, рациональные, психические структуры, методы, функции познания, которые обеспечивают принципиальную возможность адекватного отражения объективной реальности. В.В.Лапицкий выделяет в едином универсальном процессе познания (S-S'-Sc-O или S-O-S') следующие иерархически выстроенные функции, которые вполне отражают когнитивные процессы, характерные для профессионального обучения, воспитания студентов:

- информационно-отражательная функция;
- функция конструктивизации действительности;
- экспрессивная функция;
- функция трансляции знаний;
- регулятивная функция;
- аксиологическая функция;
- прагматическая функция.

Представим краткую их характеристику.

Информационно-отражательная функция. Данная функция субъекта познания неразрывно связана с единством труда, познания и общения. Она необходима для получения адекватной информации об объектах действительности. На этом этапе познания происходит переход от разного к понятийному мышлению. В учебно-познавательной деятельности педагог, студент осуществляет категориально-семантическую форму контакта с объектами познания.

Функция конструктивизации действительности. Функция конструктивизации действительности служит когнитивной основой для пространственно-временной фиксации объектов и последовательного их перевода в предметы знания, теоретического моделирования. Инвариантно-конструктивный характер деятельности педагога обоснован в работах В.В.Краевского и И.Я.Лернера (143; 256) и нормативно закреплен в ГОС ВПО (66, с. 149).

Экспрессивная функция субъекта учебно-познавательной деятельности реализуется в процессе овладения языком науки, связанным с процессами символизации, кодирования, декодирования информации, математизации, формализации знаний. В экспрессивной деятельности

педагог делает содержание научной, учебной информации доступным для “Других”.

Функция трансляции знаний. Закрепление результатов учебно-познавательной деятельности связано с накоплением, хранением и трансляцией (передачей) знаний. В классификации А.И.Щербакова данная функция получила название информационная. Именно функция трансляции знаний реализует принципы научности и конвенциональности, обеспечивает возможность создания научно-педагогических школ.

Регулятивная функция. Учебная деятельность, как и любая познавательная деятельность, обусловлена ее носителем (субъектом деятельности), обладающим аппаратом отражения, достаточным когнитивным опытом, внешними условиями осуществления, объектом, предметом, целью, средствами ее реализации и конечным результатом - знанием, имплицитной или эксплицитной его формой. Объективность, адекватность научного знания возможна только на конвенциональной основе.

Аксиологическая функция. Цель-ценность знания, информации, познания, общения является одним из важнейших регуляторов активности человека. Осознанная потребность - интерес стимулирует мотивы деятельности, формирует целеобразование, определяет технологию целедостижения. Цель как ценность, “оценочное отношение служит необходимым элементом и важнейшим параметром сложного акта целеполагания и связано с определенной свободой выбора субъекта, ограниченной однако конкретными объективными условиями” (141, с. 113).

Прагматическая функция. Субъект учебно-познавательной деятельности апробирует знания и методы познания в других видах деятельности, оптимизирует, поднимает их до уровня всеобщности. Прагматическая функция реализуется субъектом познания в репродуктивной деятельности, актах креативности, является критерием истинности, объективности результатов обучения, учения.

Транссубъектные параметры, функции познавательной активности субъекта выступают в “качестве идеалов, норм познания” (141, с. 118). Транссубъектные функции научного познания удостоверяют степень адекватности образа (теоретической модели) объекту. В соответствии с ними необходимо конструировать образовательный процесс в высшей профессиональной школе.

При изучении явлений, процессов, присущих социоприродной реальности, принципиально значимыми являются также функции конвенциональности и понимания субъектов учебно-познавательной деятельности. Конвенциональная функция выражает тот факт, что знание опос-

редовано отношениями между субъектами познания, деятельности, общения. Степень объективности знания принимается по соглашению между субъектами научного сообщества.

По нашему мнению, функцию конвенциональности следует отнести к транссубъектным в том случае, когда речь идет о социальном познании. Эта функция субъекта познания (самопознания), взаимопознания является неотъемлемым атрибутом успеха педагогической деятельности.

Формирование у студентов транссубъектных функций происходит в предметном, межличностном общении с педагогами, сверстниками в условиях малой группы (СУГ), которая является объективной средой актуализации, антиципации, самореализации, профессионального самоопределения человека. Данный тезис построен на основе концепции личности В.Н.Мясищева, которая получила название “психология отношений личности”. Личность для В.Н.Мясищева, по своей сути, изначально выступает как образование “диалогическое”, как продукт индивидуального опыта общения и взаимоотношений с другими людьми. Реализующийся в процессе общения индивидуальный опыт внешних, значимых для личности отношений с другими людьми детерминирует индивидуально-избирательный характер внутренних отношений личности к целесообразному организационному структурированию, самоорганизации социальной действительности, формирует ее профессиональную, межличностную направленность.

Так, в процессе предметного, межличностного общения формируется личность, ее профессиональные качества, транссубъектные функции, отношения к себе, другим людям, науке, учебе и т.д. Транссубъектные функции субъекта познания (самопознания), S-S'-Sc-O или S-O-S' отношения предопределяют специфическую направленность, образ (стиль) деятельности студента.

Системосозидательная деятельность, организаторская функция субъекта познания (самопознания), обучения, воспитания коррелирует с функцией самовыражения, саморазвития, самовоспитания, является ее креативным продолжением. Поэтому при изучении феноменов интерсубъектной самоорганизации в малой группе мы рассмотрим способы целеобразования, целедостижения у студентов в совместной когнитивной деятельности (“мозговая атака”), организационно-управленческой деятельности (“Я - лидер”), ситуации сопереживания, эмпатии.

Немаловажное значение для профессионально-педагогического становления будущего специалиста играет студенческая учебная (малая) группа, структурно-функциональное разнообразие окружающей социально-педагогической среды.

2.2 . СТУДЕНЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ (МАЛАЯ) ГРУППА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Познавательная деятельность человека все более приобретает коллективный характер. Субъект познания как носитель социальной и культурно-исторической активности всегда интегрирован в те или иные социальные, научные, педагогические сообщества. Ученые, познающие субъекты, занимаясь научной деятельностью, ориентируются не на абстрактное общество, а на специализированные его группы, “людей знания” (“the man of knowledge”), “производителей и потребителей научной информации”, которые и формируют критерии принципа научности.

В соответствии с этими критериями субъект познания организует свою научную, научно-производственную, научно-педагогическую деятельность, выявляет противоречия, определяет проблемы, объект и предмет, процедуры, методы исследования. Важную роль в этом процессе играют научные школы, научно-педагогическое сообщество, социально-педагогические системы.

В психолого-педагогической литературе вопрос, касающийся соотношения таких социально-организованных объединений людей, как малая группа и коллектив (точнее первичный коллектив), разрешился диалектически. По мнению большинства отечественных педагогов и психологов, занимавшихся и занимающихся данной проблемой, коллектив есть особое качественное состояние малой группы, достигшей высокого уровня развития своих социальных и психолого-педагогических характеристик (П.П. Блонский, А.С.Макаренко, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий, А.И.Донцов и др.).

Понятие педагогического коллектива сложилось значительно позднее понятия детского коллектива. В научный тезаурус оно было введено А.С.Макаренко. Педагогический коллектив рассматривался А.С.-Макаренко как “целое, как единый школьный коллектив”, целесообразно объединяющий и педагогов, и учащихся, прообраз современной педагогической системы.

Учение А.С.Макаренко о коллективе, его роли в воспитании изменило положение ученика в коллективе, оказало формирующее влияние на развивающуюся личность, причем таким образом, что сам воспитанник и не подозревал, что является объектом воспитания (“принцип параллельного действия”). А.С.Макаренко внес существенный вклад в обоснование возможности и необходимости управления учебно-воспитательным процессом в коллективе.

Выдающийся отечественный педагог С.Т.Шацкий правомерно считал, что субъектом деятельности учения, труда, игры и общения дол-

жен выступать ученик или “детское сообщество”. С.Т.Шацкий впервые поставил перед экспериментальной педагогикой задачу: “изучение детских сообществ” (272, с. 35).

В нашем представлении СУГ - это модель, прообраз профессионально-педагогического сообщества, по своим организационно-образовательным функциям аналогичного Академии Платона, религиозно-философскому союзу, основанному древне-греческим философом и педагогом Платоном. Платоновская Академия не только обучала, но и разрабатывала основы многих современных наук. Дидактические, когнитивные, воспитательные задачи, решаемые в СУГ в условиях фундаментализации профессионального образования, экспериментально-имитационного моделирования социоприродных процессов, делают такое сравнение еще более актуальным и транзитивным.

Реальная студенческая учебная группа характеризуется определенными отношениями, обусловленными ее функционированием как элементарного учебного подразделения в вузе. Допрофессиональная адаптация, социализация студентов происходят в условиях реальной (контактной) группы. Отличительными чертами контактной группы являются: непосредственное общение ее участников, ограниченность задач, решаемых группой. Контактная группа, в которой реализуется определенная общественно-значимая цель (например, профессиональная подготовка молодежи) посредством совместной деятельности, получила название «малая группа».

Рассмотрим основные социально-психологические характеристики (феноменологические, структурные) малой группы. В социальной психологии принято говорить о нижнем и верхнем количественных пределах группы. Существует точка зрения, что малая группа начинается с “диады”. Мы разделяем точку зрения Г.М.Андреевой, которая обоснованно считает, что “диаду весьма трудно рассмотреть как подлинный субъект деятельности, поскольку в ней практически невозможно вычленить тот тип общения, который опосредован совместной деятельностью: в диаде в принципе неразрешим конфликт, возникший по поводу деятельности, так как он неизбежно приобретает характер чисто межличностного конфликта. Присутствие в группе третьего лица создает новую позицию - наблюдателя..., этот “третий” может добавить нечто к одной из позиций в конфликте, сам будучи не включен в конфликт и потому представляя именно не межличностное, а “деятельностное” начало” (11, с. 229-230). На наш взгляд, приведены достаточные аргументы в пользу того, что малая группа “начинается” именно с триады.

СУГ следует отнести к естественной, стационарной группе. Такая группа, в отличие от лабораторной, функционирует в реальных, жиз-

ненных условиях вуза. СУГ является объектом нашего исследования. Как показали результаты нашего исследования, в течение 4-6 месяцев совместной учебы СУГ естественным образом, посредством самоорганизации трансформируется из контактной в малую группу.

В психологической литературе (11; 127) существует еще одна классификация малых групп, согласно которой группы подразделяются на группы членства и референтные группы. В первом случае группа может рассматриваться просто как место пребывания индивида в микро-социуме, нормы, ценности группы он может и не разделять. Во втором случае нормы и ценности группы индивид разделяет, соотнося с ней свои установки. В реальной действительности, зачастую, группы обоих типов совпадают. К группам такого типа относится СУГ. Одной из причин этого является длительность существования группы, однородный состав, возраст, образ жизни, общий интерес, совместная деятельность. По мнению Р.Л.Кричевского, Е.М.Дубовской (127, с. 12), такое свойство, как референтность, имеет прямое отношение к интегративным процессам в малой группе, способствует сохранению ее целостности, дальнейшему позитивному развитию.

Другим неотъемлемым признаком референтной группы следует признать самоорганизацию. В кибернетике самоорганизующиеся системы получили название “большие системы”. Введение в научный оборот понятия “большая система” позволяет провести четкую методологическую грань между “простой” моносистемой, т.н. “малой системой” и полисистемным комплексом, открытой нелинейно развивающейся многофункциональной системой. К классу таких систем относится СУГ. Мы разделяем точку зрения Б.С.Гершунского на то, что категория “большая система” “было введено не столько для классификации систем, сколько для выявления методов исследования поведения управляемых систем с учетом всей присущей им сложности” (63, с. 595).

Управление сложными, многоэлементными объектами, полисистемными комплексами, к которым, несомненно, относятся социальные, педагогические системы, возможно, если исследователю удастся установить следующие признаки “большой системы”:

- “целенаправленность и управляемость, т.е. наличие у всей системы общей цели и общего назначения, задаваемых и корректируемых как во внешних системах более высокого порядка, так и во внутренних подсистемах, развивающихся в соответствии со своими специфическими свойствами;
- сложная иерархическая структура организации, предусматривающая сочетание централизованного управления с автономностью частей;

- эмерджентность системы, т.е. наличие в ней интегративных свойств, не выводимых из известных (наблюдаемых) свойств элементов системы;

- многосвязность элементов - взаимосвязанность подсистем на одном уровне (по горизонтали) и между различными уровнями иерархии (по вертикали);

- сложные, переплетающиеся взаимоотношения между переменными (включая сложные петли обратной связи), ведущие к тому, что изменение одной переменной влечет за собой изменение многих других переменных;

- наличие информационных связей между частями и подсистемами, а также внешних информационных связей с другими системами;

- широкий круг специалистов, обеспечивающих функционирование и развитие большой системы;

- многокритериальность оценки результативности функционирования системы;

- многократность изменения состава и состояния (изменчивость структуры, связей и элементного состава системы);

- наличие возмущающих факторов, составляющих и конкурирующих сторон, конфликтных ситуаций” (63, с. 595).

Для диагностики структурно-функциональной основы целостной социально-педагогической группы (системы) экспериментатору необходимо осуществить следующие исследовательские процедуры:

- акцент на поиске в группе собственно группового - специфически групповых (системных) новообразований (типа групповых норм, ценностей, целей, решений и т.п.), изучение их влияния на соответствующие аспекты индивидуального поведения;

- обязательное соотнесение тех или иных индивидуальных характеристик членов группы с деятельностным контекстом группы;

- учет наличия в группе особых интегративных факторов, обеспечивающих сохранение ее качественного своеобразия, нормальное функционирование и развитие;

- необходимость трактовки развертывающихся в группе процессов и отношений как многоуровневых и многомерных явлений, причем, учитывая соподчиненность групповых деятельностей, правомерно говорить и о соподчиненности производных от них систем отношений в группе, их поуровневой организации;

- рассмотрение группы как функционирующей во времени открытой системы;

- принятие во внимание наличия двух основных сфер жизнедеятельности;

тельности группы как отвечающих активностям инструментального и экспрессивного типа - деловой (трудовой, инструментальной) сферы и эмоциональной (межличностной) сферы;

- подчеркивание взаимосвязи и взаимовлияния групповых феноменов;

- включение вероятностного фактора в анализ закономерностей группового процесса, понимание сложной (системной) детерминации явлений групповой жизни” (127, с. 36-37).

Деятельность социальной, педагогической системы в большой степени зависит от присущей этой системе “организации”. Определяя понятие “организация”, различные ученые берут за фундаментальную основу то порядок, то коммуникации, то человека - субъекта деятельности, то цель взаимодействия компонентов, элементов системы.

Организация есть:

- “система взаимосвязанного поведения определенного числа лиц” (Г.Саймон);

- “мы можем рассматривать части как организованные, когда между ними возникает коммуникация” (У.Р.Эшби);

- “организацию характеризует упорядочение частей, которые образуют единство (целое), обратно воздействующее так, что целое содействует сохранению частей” (Н.Винер);

- “организацией является только такая совокупность явлений, в которой свойства последних проявляются как функции сохранения этой совокупности и выполнения основной функции в целостности более высокого порядка” (М.И.Сетров).

“Если люди образуют некоторую систему, будучи иерархически соединенными между собой в общность для достижения совместной цели, - появляется организация” (197, с. 10). В психолого-педагогической теории и практике именно целевая, аксиологическая функция является интегрирующим фактором организации учебного, производственного и других коллективов (А.С.Макаренко, А.И.Донцов и др.).

Совместная деятельность, межличностное общение вырабатывают особую структуру коллектива, которая складывается как по “вертикали” (формальная управленческая структура), так и по “горизонтали” (неформальная структура). Наличие у социально-педагогической системы формальной и неформальной структуры предполагает возможность целенаправленного “управляющего” воздействия на объект, на другого человека, группу и т.д.

Способы целенаправленного воздействия осуществляются через нормы поведения, задания и стимулы. Кроме того, будучи субъектом познания, учения, общения, личность проявляет себя в идеальной пред-

ставленности (отраженности) в жизнедеятельности других людей (В.А.-Петровский). Данный психологический феномен можно отнести к интересующим, косвенным, опосредованным способам взаимовлияния одного человека на "Другого". Но социально-педагогические системы содержат в себе не только субъективный фактор регулирования индивидуального, группового, межличностного поведения. "Известно, что традиции, обычаи, мораль в довольно широких масштабах контролируют поступки и отношения людей. Есть подобный механизм и в организациях: саморегулирование производит нормы отношений и поведения, самоорганизация - неформальную структуру. Саморегулирование, самоорганизация потенциально представляют собой конструктивную силу, способную играть важную позитивную роль в функционировании организации" (197, с. 87-88).

При изучении структур и способов функционирования социально-педагогических систем необходимо учитывать присущую этой системе "организацию". И.И.Ильясов такие системы называет "системами управляемого взаимодействия". Системы подразделяются на виды по характеру взаимодействующих элементов и особенностям, способам регуляции:

- "системы управляемого взаимодействия при регуляциях на основе не только чувственного, но и понятийного, социализированного отражения объектов действительности и условий взаимодействия с ними. К таким системам относятся человеческие индивиды;
- система управляемого взаимодействия при регуляциях на основе коллективного понятийного отражения объектов действительности и взаимодействия с ними. К таким системам относятся группы людей..." (101, с. 125), ученические коллективы, студенческие учебные группы.

Коллективное понятийное отражение объектов действительности, целесообразное взаимоотношение с ними, управляющее интересующее взаимодействие в открытых, нелинейно развивающихся социально-педагогических системах осуществляется, регулируется в процессе обучения, учения, научения. В педагогической психологии "учение" рассматривается как целенаправленный процесс накопления, усвоения индивидом социального опыта, эмпирических и теоретических знаний и деятельностей (С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, Т.В.Габай, И.А.Зимняя). Так, С.Л.Рубинштейн отводил учению как специальной деятельности ведущую роль в освоении знаний и умений.

Научение осуществляется посредством наблюдения, осмысления жизненных, учебных ситуаций, самоанализа и самоконтроля, в соответствии с сознательно поставленными целями и задачами. "Научение

- это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности” (183, с. 161). На когнитивном уровне научения у человека формируются аналитико-синтетические процедуры поиска, селекции, классификации, обобщения, закрепления, понимания системообразующих свойств и связей объективной реальности, межличностных отношений. На основе полученной структурной информации субъект познания прогнозирует, проектирует, организует целесообразные действия, необходимые для применения выявленных свойств, связей, отношений при решении теоретических и практических задач различной направленности.

Научение может происходить и стихийно, путем проб и ошибок, т.к. обучающий, воспитывающий эффект может возникнуть непроизвольно в результате общения человека с другими людьми, Интернетом и т.д. Все существенные изменения поведения и деятельности являются фактами научения. Научение, психическое функционирование студента как субъекта познания (самопознания), управления, общения детерминировано поведенческими (мотивационными), когнитивными и средовыми факторами.

Научение в социально-когнитивной теории личности А.Бандуры наиболее соответствует синергетическим представлениям об антропном характере взаимодействия студента и социально-педагогической системы. А.Бандура рассматривает научение как процесс, детерминированный социальной средой. Изменения в среде (референтной группе) вызывают изменения в субъективных процессах (во внимании, в запоминании, в понимании) и в поведении (в моторике и мотивации), а они, в свою очередь, изменяют среду, т.е. “на поведение влияет окружение, но люди также играют активную роль в создании социальной окружающей среды и других обстоятельств, которые возникают в их каждодневных транзакциях” (270, с. 373-374).

В отличие от других персонологов, например Б.Ф.Скиннера, который утверждал, что поведение человека всецело, непосредственно обусловлено возможностью подкрепления (reinforcement) из окружающей среды, и, следовательно, чтобы понять, объяснить поведение человека необходимо проанализировать функциональные отношения между очевидными действиями и видимыми последствиями, А.Бандура считает, что в основном поведение человека формируется посредством наблюдения или на основе примеров, т.е. развивается перманентно.

Когнитивное научение является основным регулятором поведения. А.Бандура выделяет следующие факторы социально-когнитивного научения, формирования личности:

- свойства наблюдаемой модели (например, другого человека, его возраст, пол, социальное положение, профессиональный статус, образ жизни и другие характеристические признаки);
- новизна и сложность усваиваемого поведения, его содержание (моральные ценности, нормы, навыки, привычки и т.д.);
- подкрепление (внешнее, косвенное, самоподкрепление) или неподкрепление действий модели.

Разработанная А.Бандурой модель-триада взаимного детерминизма показывает, что индивид сам может оказывать влияние на собственное поведение, регулируя его, ориентируясь на реакцию (поощрение, одобрение или наказание, осуждение) окружения, референтной группы. Поведение человека, в свою очередь, способно изменять окружение. В повседневной жизни человек может осознанно формировать свое ближайшее окружение, что несомненно, способствует его самоактуализации, самореализации. В учебной, профессиональной деятельности у человека такая возможность отсутствует, при условии, если у него нет властных полномочий. С большой долей вероятности можно предположить, что отсутствие такой возможности уменьшает эффективность совместной деятельности, снижает социальный, профессиональный статус обучающегося, профессионала.

Социально-индивидуальный механизм научения закреплен в правилах осуществления поведения в микросоциуме, которые проявляются, реализуются на различных уровнях самоорганизации личности. В теории социально-когнитивного научения выделяют три уровня правил:

- 1) уровень правил - генерирование целей (прообразов будущих результатов деятельности, поведения);
- 2) уровень правил - построение проектов по осуществлению той или иной наблюдаемой модели поведения;
- 3) уровень правил - выполнение конкретных действий по реализации "модели потребного будущего".

А.Бандура утверждает, что благодаря способности использовать символы (кодирование, декодирование смысла) человек может думать, творить, планировать, прогнозировать свое поведение, ответную реакцию социальной среды на определенные действия и т.о. сознательно, целенаправленно воздействовать на поведение других людей, конструируя для себя необходимое сообщество единомышленников. Все вышеперечисленные социально-когнитивные действия личности характерны для профессии педагога.

Социально-когнитивная теория описывает модель взаимной интерсубъектной причинности, в которой познавательные, аффективные и другие личностные цели, факторы и события окружения работают как

взаимозависимые детерминанты. Важную роль в стимул-реактивной теории, теории научения играют знания (социально-событийный, личностно-рефлексивный, информационно-поисковый тезаурус) о целях поведения, о собственных возможностях, о факторах (причинах), препятствующих реализации модели поведения.

Социально-когнитивное научение - это личностно-ориентированный интересубъектный процесс построения новых организационных структур, форм взаимодействия (диады, триады, группы), моделей поведения, которые выделяются, "конструируются" индивидом из разнообразных, ранее известных, наблюдаемых, самостоятельно приобретенных способов социализации и правил их осуществления. В концепции социально-когнитивного научения в качестве детерминант структуры познания выступают цели, мотивы, трансубъектные функции, отношения с другими людьми, а также способы, средства приобретения знаний, умений, привычек осуществления конкретного поведения. Мотивы поведения определяются не соматикой и эмоциями, а когницией. Когнитивные (Могу?!), мотивационные (Хочу?!), аксиологические (Должен?!) составляющие человеческого поведения определяют его саморегулирующийся характер. Саморегуляция, интересубъектная самоорганизация проявляется в выборе целей и установок, выявлении условий, методов их достижения, в структурировании времени (посредством определения ведущего вида деятельности), среды (формирование референтной группы) и нейтрализации факторов, препятствующих достижению поставленных личностно-значимых, социально-значимых целей.

Социализация индивида, его актуализация может проходить двумя путями: посредством научения с самостоятельным поиском реакции и подкрепления (традиционный предмет исследования в бихевиоризме) и научения, осуществляемого посредством наблюдения за сформировавшейся, эталонной интеллектуальной, эмоциональной и т.д. реакцией, поступающей из различных источников - моделей поведения других людей, без подкрепления, т.е. самоорганизации.

Личностно-ориентированный процесс социально-когнитивного научения через наблюдение (*observational learning*) включает следующие компоненты: внимание, сохранение, понимание, запоминание, репродуктивные процессы воспроизведения наблюдаемой модели и мотивацию. Интрасубъектные, интересубъектные процедуры формирования референтного окружения по А.Бандуре таковы.

Представить процесс научения без четко акцентированного внимания невозможно. Процессы внимания определяют направление, вектор, интенсивность наблюдения, причины выбора модели. Процессы произвольного внимания влияют на то, что выборочно постигается в

“модели”, к которой человек обращается, и на то, что приобретает в результате наблюдения. Люди, с которыми мы регулярно общаемся, определяют типы поведения, которые можно наблюдать и, следовательно, изучать. Наиболее привлекательные стили поведения сохраняются в долговременной памяти человека, становятся причиной для анализа, понимания, создания ассоциативной модели наблюдаемого социального явления. Исследования А. Бандуры показывают, что среди детерминант внимания, влияющих на моделирование, ассоциативные модели являются наиболее важными.

Сохранение, понимание, запоминание способствуют закреплению в памяти характеристик поведения модели. Понимание предполагает расшифровку и интерпретацию действий “модели” (в т.ч. декодирование речи “модели”), направленные на выявление правил поведения наблюдаемого человека.

В процессе понимания, усвоения элементов содержания образования, педагога как носителя социального опыта, между субъектами педагогической системы устанавливается интеллектуальная коммуникация, эмоциональное сопереживание, соответствующие ситуациям успеха или неудачи. “Интеллектуальная коммуникация - это та составляющая обмена сообщениями между людьми, которая подчиняется “рациональным основаниям” (258, с. 87), т.е. логике. Интеллектуальную коммуникацию можно рассматривать и как обучение, и как научение, т.к. в ее ходе изменяются “знания” (информационно-поисковый тезаурус) педагога и студента. Поскольку речь идет о логико-эмоциональном уровне восприятия, осмысления, переработки и усвоения учебной информации, то студент понимает, осознает ее авторский замысел, смысл научного открытия, морально-этической нормы поведения. Смыслообразование как результат когнитивного научения решает проблему самооффективности личности, способной контролировать события, влияющие на ее жизнь, событие в социальной среде.

Понимание, предполагающее формирование или усвоение новых умственных “стратегий”, моделей поведения другого человека требует от студента изменения, обогащения своего “предметного” тезауруса. Это необходимо для самоактуализации, для того, чтобы соответствовать педагогическим, научным требованиям, предъявляемым к субъектам интеллектуальной коммуникации, как со стороны педагога, так и со стороны интеллектуала, эрудита, организатора, являющихся эталонами имитационного когнитивного научения, научения через наблюдение.

Результат восприятия, понимания, осознания научно-педагогической информации состоит в изменении индивидуального тезауруса субъекта образовательного процесса, который является мотивацион-

ной основой для действия, принятия соответствующего когнитивного, организационно-управленческого, межличностного решения проблемы в сфере своей компетенции. В результате взаимообогащения тезаурусов участники учебно- познавательной деятельности лучше понимают предмет изучения и, соответственно, друг друга.

Психофизиологические механизмы играют важную роль в сохранении, воспроизведении модели поведения другого человека. Произвольное запоминание способствует кодированию выявленных правил, признаков, эталонов поведения. Запоминание осуществляется с помощью образов и символов (в первую очередь вербальных). Запоминание зависит от воображения, целей, мотивов человека, необходимого понятийного тезауруса, необходимого для понимания смысла наблюдаемого поведения, действия, сложности правил поведения модели, возможности повторения поведения и проигрывания его во внутреннем плане, внутреннего самоподкрепления.

Репродуктивные процессы, присущие когнитивному научению, отвечают за перевод памяти, закодированных в символах воспоминаний о поведении “модели”, в соответствующие практические действия. Фактически человек мысленно проигрывает, повторяет последовательность выполнения моделируемой, ранее наблюдаемой, деятельности другого человека.

Мотивационные процессы являются осознаваемой причиной всех компонентов социально-когнитивного научения через наблюдение. Мотив становится причиной, лежащей в основе выбора конкретных, реальных действий и поступков личности, если позитивное подкрепление потенциально присутствует. Ценности, идеалы, модели поведения другого человека интериоризируются личностью, приобретают побудительную силу и могут стать реально действующими. В этом случае мотивы выполняют функцию смыслообразования, придают отражаемой в индивидуальном сознании модели поведения “Другого” личностный смысл, происходит целеобразование, “сдвиг” мотива на цель-ценность, превращение мотивов в мотивы-цели.

Моделями могут выступать люди, с которыми мы регулярно общаемся, они определяют типы поведения, которые можно наблюдать и, следовательно, изучать. “Внутри любой социальной группы есть люди, которые привлекают к себе большее внимание, чем другие, благодаря своей власти, статусу и принятой роли” (270, с. 382). Родители, педагоги, лично-значимые сверстники, однокурсники могут стать носителями, моделями поведения.

На этой лично-ориентированной, мировоззренческой основе они демонстрируют способы и правила познания, учения, общения и орга-

низуют процесс овладения ими посредством наблюдения и воспроизведения. Согласно концепции А.Бандуры, через наблюдение и подражание достигается психо-эмоциональная, информационно-коммуникативная, когнитивная общность субъектов взаимопознания.

Психодинамика самопознания через социально-когнитивное научение, развитие психологических свойств, личностных качеств человека способствует формированию стиля деятельности, социально-психологической регуляции поведения, выработке оптимальных особенностей межличностного стиля общения. Таким образом, достигается постижение эмоционального состояния “Другого”, проникновение-вчувствование в аффективные, когнитивной переживания другого человека. При осуществлении на практике социально-когнитивной теории А.Бандуры появляется реальная возможность прогнозировать аффективные, когнитивные (интеллектуальные) реакции “Другого” в конкретных ситуациях, требующих от человека самоэффективности, присущих студенческому образу жизни. Через интерсубъектные процессы саморегуляции, самоуправления происходит постоянное взаимодействие между поведенческими, эмоциональными, когнитивными факторами самоорганизации человека и социальным окружением.

С позиции социально-когнитивной теории, поведение человека в социуме регулируется транзакциями на ожидаемые последствия его действий, поступков, суждений, эмоциональных проявлений. Человек вырабатывает свое поведение, ориентируясь на будущее (проактивность). Для реализации идеи самоэффективности в настоящем человек должен иметь достаточно высокий уровень субъективного контроля (по терминологии Дж.Роттера), быть благожелательным, уверенным в себе, терпимым и реалистичным, т.е. интерналом. Экстернал отличается меньшей развитостью перечисленных личностных качеств, в отличие от интернала, в значительной степени зависит от внешних, ситуативных влияний. “Модель” поведения интернала, на наш взгляд, наиболее способствует самоэффективности личности, может являться этапом для социально-когнитивного научения, подражания.

Психологический феномен подражания как способ понимания “Другого” относится к механизмам социальной ориентации, социализации личности, способам взаимовлияния людей друг на друга. Велика роль подражания в группах, занимающихся специальными видами деятельности. Социопсихическая сущность подражания заключается в том, что индивид сознательно или неосознанно воспроизводит черты, особенности, образцы демонстрируемого стиля поведения, деятельности. Элементы подражания, понимания присутствуют и в учебной деятельности (например, имитационные игры и т.д.), т.к. решающую роль в

любом информационном процессе играют способы передачи знания, социального опыта.

Результатом учебно-познавательного, коммуникативного смыслопорождающего S- O- S' взаимодействия, понимания является информация, ее ценность, теоретическая и практическая значимость для педагога и студента. Информация есть объективный фактор и носитель ценности. Ценность информации можно определить как отношение субъекта информации и цели. Ценность информации выступает как результат взаимодействия субъективного и объективного факторов. Информация как таковая связана с ограничением, "снятием" разнообразия. Ценностная информация может передаваться от причины (S - отражаемого субъекта) к следствию (S' - отражающему субъекту) полностью или частично. В педагогической системе отражение можно рассматривать как интерсубъектное взаимодействие, "особый вид причинной связи, сопряженный с передачей разнообразия от причины к следствию" (261, с. 229). В процессе учебно-познавательной деятельности субъективность или объективность результата учения зависит от интереса, осознанного целеполагания, а также от отражательных способностей обучаемого. Осознанность предполагает наличие способности сознательно преодолевать когнитивные и мотивационные трудности, сопутствующие учению. Адекватность, объективность отражения зависит от уровня развития психофизиологических функций человека.

Доля субъективности в процессе познания, учения, о которой можно судить по результатам контроля (промежуточному, итоговому), возникает в том случае, если произошла неполная передача информации. Причины этого когнитивного феномена могут быть различными. Но очевидно, что неполная передача информации или неопределенность обычно сопровождают любой процесс отражения. В образовательном процессе высшей профессиональной школы количество учебной информации, получаемое студентом измеряется не через "энтропию" (мера неопределенности какого-либо опыта, который может иметь различные исходы) объективной реальности, которая является предметом изучения, а через "энтропию" индивидуальных знаний (научно-поисковый тезаурус, парадигмы и т.д.) об этой действительности.

Согласно теории семантической информации Ю.А.Шрейдера, количество семантической (от греч. *semantikos* - обозначающий; раздел языкознания, изучающий значение единиц языка, прежде всего слов) информации определяется как степень изменения тезауруса обучающегося под воздействием научного, учебного текста. По мнению Ю.А.Шрейдера (278), А.Д.Урсула (261), информацией обладают не только гипотезы, но вообще любые сведения, сообщения, факты, которые из-

меняют представления человека о чем-либо или о ком-либо. Семантический аспект информации выражает отношение между информацией (способ ее кодирования может быть различен) как компонентом процесса отражения и отражаемым объектом (субъектом), носителем информации. Методы семантической теории информации применяются при измерении степени изменения научных, мировоззренческих, житейских представлений студентов, прежде всего, суждений. Система ценностных отношений студентов к нормам и требованиям в основных видах деятельности замерялась нами на основе шкалы суждений, разработанной Н.В.Кузьминой, Л.С.Кондратьевой (252).

Измерение индивидуального научно-поискового тезауруса, который обладает определенным смысловым, содержательным, структурным разнообразием, позволяет говорить об увеличении или уменьшении этого разнообразия. Увеличение информационного разнообразия может свидетельствовать о повышении уровня профессиональной компетенции. В теории информации понятие "разнообразие" неотделимо от понятия "информация". Информация, с точки зрения теории отражения, может быть представлена как отраженное разнообразие, разнообразие, которое один субъект (объект) содержит о другом субъекте (объекте). Информацию можно определить как содержание отражения, взаимоотражения взаимодействующих субъектов (объектов). Для того, чтобы осуществить процесс взаимоотражения, необходима среда, которая содержит, передает информацию, закодированную в виде сигнала. Сигнал - это любой когнитивный процесс, при помощи которого можно передавать информацию, кодировать различия. По способу кодирования информационных различий выделяют несколько видов кодов: семантический, герменевтический, символический, код повествовательных действий, код культуры. В науке субординация кодов до конца не решена, но декодирующий (ученый, педагог, обучающийся) должен их знать и уметь применять. Без этого невозможно декодировать информацию, понять другого человека, оппонента, как самого себя.

Полученную в результате отражения, познания (самопознания), взаимопознания информацию принято подразделять на взаимодействующие между собой структурную и отражательную информацию. Отражательная информация обусловлена существованием структурного разнообразия "отражающего" субъекта (объекта). "Структурная информация - это элементы разнообразия, которые составляют структуру данного объекта, нечто устойчивое, постоянное в самом объекте" (261, с. 225). Применительно к одухотворенному субъекту, творцу собственной судьбы, карьеры и т.д., структурная информация - это фундаментальное, в первую очередь, естественнонаучное образование, мораль-

но-этические ценности, сформированное целостное мировоззрение (научное, религиозное и др.). Инварианты фундаментального образования, взгляды, убеждения, идеалы, которыми руководствуется человек в повседневной жизни, редко претерпевают кардинальные изменения в течение жизни одного поколения.

Структурная информация является частью внутреннего разнообразия субъекта (объекта), составляет качественную определенность социоприродной системы. Не вся структурная информация может передаваться от отражаемого субъекта к отражающему субъекту. Процесс информационного интересубъектного отражения обусловлен уровнем, качеством образования, жизненным опытом, особенностями, функциями профессиональной деятельности, а также отражательными способностями (психофизические функции) отражающего субъекта.

Процесс отождествления или различения отображения образа, модели и объекта связан с симметрией или асимметрией информации. Симметрия и асимметрия информации являются сторонами тождества и различия. Понятие симметрии возникло на основе соответствия взаимоотношающихся, совместимых друг с другом предметов (конгруэнтность). Понятия симметрии и асимметрии, их формирование неразрывно связаны с понятиями сохранения и изменения, тождества и различия, однообразия и разнообразия, порядка и хаоса. Симметрия - это категория, обозначающая процесс развития и формирования тождественных (инвариантных) элементов (структур) внутри и между различными психическими, когнитивными, морально-этическими состояниями субъектов совместной деятельности.

Принцип симметрии (принцип инвариантности) является необходимым условием процесса познания системных объектов, открытия законов их организации, коэволюции. Выявление законов функционирования социоприродных систем есть определение симметрии - асимметрии структуры объекта. Закон есть структура изучаемого полисистемного явления, интересубъектного феномена. "Поскольку закон - это структура, а последняя есть нечто неизменное (инвариантное.- М.В.), остающееся в системе, при всех ее изменениях, то любой закон является ограничением разнообразия" (261, с. 157). Диагностировав феномен самоорганизации, социальной аттракции, гендерной симметрии или асимметрии в малой группе (СУГ), мы получаем реальную возможность определить тенденцию самоорганизации, развития студенческого сообщества в форме закона.

Симметрия, асимметрия организации социальных, педагогических систем, интересубъектных явлений рассматривается нами с гендерных (полоролевых) позиций. Симметрия или асимметрия гендерных пред-

ставлений, отношений субъектов малой группы является полоролевым фактором понимания, intersубъектной самоорганизации студенческого сообщества. Такова одна из гипотез нашего исследования.

В различных психологических теориях intersубъектное подражание, информационное отображение рассматривается как взаимодействие, отношение между людьми, построенное на принципах обратной связи, опережающей рефлексии, взаимодополнительности субъектов. Особое значение подражание приобретает в контактной, референтной группе. Говоря о подражании как усвоении индивидом, включенным в групповой контекст, предложенных образцов поведения, следует отличать (различать) подражание какому-то конкретному человеку и (или) нормам поведения, ценностям, выработанным группой, социумом.

Проблема понимания может быть решена, если педагог и студент составляют единое виртуальное информационно-образовательное пространство, существование которого обуславливает возможность коэволюционного развития субъектов образовательной, воспитательной деятельности. В психолого-педагогической теории традиционно выделяют следующие виды понимания, которые при определенных условиях могут стать причиной, предметом совместной коэволюционной деятельности:

- эмпатия (эмпатия - это сопереживание. переживание человеком тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, посредством отождествления с ним, а также сочувствие - переживание собственных эмоциональных состояний, связанных с чувствами "Другого");

- децентрация;
- идентификация (самоидентификация);
- принятие ролей;
- межличностная аттракция.

Для педагога актуальна не только эмоциональная эмпатия, но и когнитивная и предикативная эмпатия. Когнитивная эмпатия а priori присутствует в образовательной деятельности и основывается на гностических, интеллектуальных методах познания (сравнение, аналогия и т.д.). При организации воспитательного воздействия важна предикативная эмпатия, осуществление которой позволяет педагогу прогнозировать аффективные реакции субъекта воспитания в реальных, имитационных ситуациях выбора модели поведения. Именно предикативная эмпатия как способность личности позволяет педагогу целенаправленно создавать воспитывающие ситуации, и на этой основе оптимизировать поведение и деятельность студентов.

Необходимым, результирующим компонентом, педагогической со-

ставляющей профессионально-педагогической подготовки специалиста, наряду с эмпатией является децентрация (от лат. de - приставка, означающая удаление, отмену; centrum - средоточие). Децентрация - это способ преодоления эгоцентризма личности будущего педагога, заключающийся в обоснованном изменении прежней точки зрения, которое наступает в результате дискуссионного рассмотрения спорных вопросов, связанных с профессионально-педагогической деятельностью. Свободное, компетентное обсуждение различных точек зрения по научной, моральной проблеме, которые могут быть противоречивыми, побуждает субъекта учебного познания, учения к целесообразному изменению, преобразованию прежнего смысла, понятий, суждений, представлений о собственной когнитивной, мировоззренческой, нравственной позиции.

Идентификация (от лат. identificare - отождествление) рассматривается в социальной психологии и педагогике как фактор социализации личности (А.Бандура, Т.Парсонс и др.). В гностической, образовательной деятельности на основе идентификации происходит анализ, распознавание знаковых систем, сравнение, обобщение, систематизация, классификация учебной информации. "Объектом" идентификации может выступать другой человек. В этом случае происходит процесс личностно-ценностной ассоциации индивида с "Другим", принятие его идеалов, взглядов, норм поведения как своих собственных. В педагогической деятельности феномен идентификации проявляется во взаимном влиянии, отражении, в проекции личностных качеств, ценностных ориентаций, идеалов, убеждений субъектов образовательной деятельности. Психологической основой intersubъективной идентификации является готовность субъекта общения, деятельности поставить себя на место "Другого", переживать, чувствовать, действовать в отношении "Другого" как самого себя. Механизм постановки себя на место "Другого" (студента, ученика) проявляется "в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает содействующее поведение" (210, с. 131).

Синергетический принцип дополнительности взаимосвязан с принципом "отраженной субъектности", который находится в основании концепции персонализации личности (А.В.Петровский, В.А.Петровский), в которой личность рассматривается как особая форма включенности индивида во внутренний (субъективный) мир других людей, вследствие такой включенности происходит значимое для них развитие, преобразование присущей этим людям системы отношений к миру, науке (по-

знанию), учению, труду и т.д. “Предлагая намеренно (педагог делает это в силу специфики своей профессиональной деятельности.- М.В.) или ненамеренно образцы своей активности, личность специфическим образом продолжает себя в других людях, осуществляет преобразование их личностных смыслов, поведения, мотивов” (189, с. 462).

Решение проблемы интерсубъектного понимания невозможно без декодирования личностных смыслов, потребностей, мотивов поведения личности, которая в различных ситуациях по-разному реализует свои социальные функции, принимая на себя определенные роли. Рольевое взаимодействие субъектов образовательного процесса многоаспектно, мы рассмотрим только гендерные (поло-ролевые) взаимоотношения студентов в процессе осуществления различных видов деятельности, характерных для студенческого образа жизни.

Феномен социальной аттракции рассматривается в социальной психологии как взаимообусловленный процесс межличностного восприятия, понимания, принятия целей-ценностей, мотивов, установок, моделей поведения “Другого”. Традиционно аттракция понимается как особая функция, установка на другого человека, в которой преобладают положительные эмоциональные отношения между людьми. В исследованиях зарубежных психологов доказано, что феномен социальной аттракции возникает при условии внешнего “подкрепления”. Исследование межличностной аттракции в контексте групповой деятельности позволяет по-новому взглянуть на многообразие функций данного социального явления. Феномен социальной аттракции, восприятие, понимание человека человеком в процессе группового взаимодействия трактуется нами как фактор интерсубъектной самоорганизации малой группы (СУГ).

Важную роль в понимании человека человеком, структурировании микрогруппы, социума, играют не только феномены подражания, эмпатия, межличностная аттракция и др., но и взаимодействия с группой (контактной, референтной и т.д.).

Взаимодействия, взаимодополнение индивида и социальной группы, социопсихические проблемы трансформации интерсубъектных отношений в интраиндивидуальность, взаимовлияния метаиндивидуальности человека на его интраиндивидуальность рассмотрел В.С.Мерлин.

Психологическую характеристику отношений членов контактной социальной группы (контактный коллектив) к конкретной индивидуальности В.С.Мерлин обозначил как метаиндивидуальность. В теории индивидуальности В.С.Мерлина (160) метаиндивидуальность детерминирована не только интраиндивидуальными свойствами (наследственные предпосылки, наличный социальный опыт - история личности), но и специфи-

ческими особенностями контактной социальной группы и конкретной социальной ситуации. Понятия метаиндивидуальность и интраиндивидуальность введены в научный оборот В.С.Мерлиным под влиянием фактов и соображений, высказанных И.М.Палеем и А.А.Петровским.

Развивая идеи В.С.Мерлина, В.А.Петровский пришел к выводу, что личность индивида может быть осмыслена тремя способами: интраиндивидно, интериндивидно и метаиндивидно (189, с. 400). Метаиндивидная личностная атрибуция проявляется в процессе воздействия одного человека на другого. Метаиндивидность обусловлена тем, кто каким-то образом интериоризован (представлен) в личности “Другого”. Интериндивидная личностная атрибуция определяет существование (взаимодействие) личности с другими субъектами совместной предметной деятельности, учения и общения. Интраиндивидная личностная атрибуция рассматривается как неотъемлимое качество индивида, по преимуществу наследственные качества личности, как результат социализации.

Не только метаиндивидуальность, но и интраиндивидуальность определяется извне, ценностями, требованиями и ожиданиями группы. Даже самооценка человека, в частности оценка им самим своей интраиндивидуальности, зачастую определяется оценкой группы.

Взаимодействуя с различными социальными, профессиональными группами, индивидами в процессе осуществления разнообразных по целеполаганию видов деятельности, один и тот же человек может выполнять разные межличностные роли, проявляя разные свойства и качества личности. Изменение межличностных ролей человека в различных профессиональных, досуговых сообществах, в процессе совместной деятельности, общения влечет за собой и изменение самой интраиндивидуальности, т.е. развитие социально обусловленного опыта личности. Таким образом, межличностные отношения субъектов совместной предметной деятельности, познания, общения становятся внутриличностными. Изменение межличностных отношений, происходящих под влиянием контактной социальной группы, формирование интраиндивидуальности человека являются факторами социализации, самоорганизации личности.

Социализация, личностная самоидентификация, формирование интраиндивидуальности предопределены всей историей развития человека и происходят в деятельности, интериндивидном общении в контактной социальной группе, в качестве которой может выступать семья, дружеское окружение, профессиональное сообщество, объединение по интересам (интериндивидная атрибуция личности). Самоорганизация человека также детерминирована воздействием личности

одного субъекта деятельности, познания, общения на другого (метаиндивидуальная атрибуция).

В теории индивидуальности В.С.Мерлина (160, с. 137-139) связь между мета- и интраиндивидуальными свойствами личности изменяется только тогда, когда изменяются индивидуальный стиль (статусно-функциональный модус студента, например, формальный или неформальный лидер) деятельности или ценностные ориентации. Индивидуальный стиль деятельности выполняет роль опосредующего звена во всех разноуровневых связях интегральной индивидуальности.

Индивидуальный стиль деятельности выполняет не только интегративную функцию между уровнями индивидуальности, он также обусловлен индивидуальными качествами (свойствами) личности и характером межличностных отношений в коллективе, группе. “Изменяя характер связи между разноуровневыми индивидуальными свойствами, индивидуальный стиль тем самым создает новую систему этих свойств. Поэтому функцию индивидуального стиля можно обозначить как системообразующую” (160, с. 153).

В.С.Мерлин обоснованно считал, что, пока не изменилась прежняя связь между разноуровневыми свойствами индивидуальности, не может возникнуть и новообразование личности. Именно эта связь является предметом соуправления со стороны субъектов социальной, педагогической системы. Субъект познания, учения, общения, обладая свободой целеполагания, выбора, адекватных ситуации, стилей деятельности, реализует на практике одну из нескольких равноценных программ действий для решения одной и той же задачи. Осуществляя тот или иной выбор, личность попадает в “зону неопределенности”. Зона неопределенности возникает благодаря многообразию объективных условий, от которых зависит эффективность той или иной деятельности. Как показали исследования А.В.Петровского (188; 189), при одинаковом содержании деятельности один и тот же человек проявляет разные свойства, качества личности в разных коллективах, в зависимости от существующих там межличностных отношений.

Личность, ориентируясь в объективных условиях существования межличностных отношений в коллективе, группе, может выбрать наиболее оптимальные цели, модели поведения, соответствующие индивидуальному стилю деятельности и особенностям социума. “Для воспитания стиля наиболее существенны общие фронтальные воздействия, обращенные ко всему коллективу: наличие нескольких различных программ деятельности... осознание их всеми субъектами, воспитание у всех членов коллектива положительной направленности и мотивов деятельности, инициативы, самостоятельности. При этих условиях чело-

век создает свой стиль сам, а не по предписанию воспитателя. Индивидуальные приемы воспитания хотя и необходимы, но недостаточны для этого” (160, с. 217).

Следовательно, для самоактуализации, профессионально-педагогической самореализации личности студента преподаватель должен осуществлять целенаправленные фронтальные воспитательные воздействия, ориентируясь на наиболее вероятные тенденции предразвития, интересубъектной самоорганизации, присущие СУГ. Студент самостоятельно, своими действиями формирует свою личность, но этот сугубо индивидуальный процесс детерминирован качествами личности, прежним уровнем образования и воспитания, довузовским опытом социализации, взаимоотношениями в коллективе.

Для того, чтобы эффективно осуществлять профессионально-педагогическую подготовку будущих специалистов, управлять образовательным процессом, необходимо выработать у студентов индивидуальный стиль деятельности, гармонизировать отношения между интра-, интер- и метаиндивидуальными характеристиками человека, и внутри микрогруппы (СУГ).

Компонентами индивидуального стиля, по В.С.Мерлину, являются не свойства человека, а компоненты его деятельности (160, с. 215). Индивидуальный стиль деятельности определяется функциональными особенностями, характерными для того или иного вида деятельности. Индивидуальный стиль деятельности связан не только с особенностями, характерными для конкретной деятельности, но он также коррелируется со статусом, положением субъекта познания, деятельности, общения в системе межличностных отношений, функциями, выполняемыми им в СУГ.

В методологии познания под функцией понимается роль, отношение отдельного элемента системы к ее деятельности. Критерием выделения функций студента служат субъект-субъектные отношения по получению, распределению, осознанию, обоснованию и применению полученных в процессе познания (самопознания), обучения, учения знаний. Субъектом познания в нашем исследовании является студент и, соответственно, нашей целью будет исследование транссубъектных и интересубъектных функций, которые складываются и персонифицируются в процессе совместной деятельности в СУГ.

Включение вчерашнего абитуриента в студенческое сообщество, приобщение его к учебно-познавательной, научной деятельности способствует становлению когнитивных, мотивационно-ценностных транс-, интересубъектных отношений. Именно они регулируют поведение человека, формируют его способность управлять собой, другими на основе

усвоенных, апробированных в реальной жизни общепринятых нравственных, этических, профессиональных норм, моделей поведения.

Цели-ценности, отличительные особенности студенческого образа жизни, выявленные на этапе его становления являются тем социально-психологическим фоном, на котором происходят явления интересной самоорганизации, организационного структурирования СУГ. СУГ рассматривается нами как своеобразная социально-педагогическая микросреда учения, познания (самопознания), взаимопознания, общения, в которой каждый индивид находит источники удовлетворения возникающих в образовательном процессе потребностей, профессионально-педагогических интересов.

Познание (самопознание) личности заключается в познании многообразия форм ее взаимодействия с другими людьми, в определении роли социальной среды, коллектива (группы) в ее становлении, формировании. Проблема взаимоотношений человека и коллектива, роль коллектива (группы) в формировании личности является центральной для педагогики и социальной психологии.

2.3. ФЕНОМЕН ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ (МАЛОЙ) ГРУППЕ

Психолого-педагогическое “открытие” первичного коллектива, малой группы произошло в начале XX века. Отечественные и зарубежные педагоги и психологи на основе большого эмпирического материала приходят к единому выводу: ситуация непосредственного контакта существенно влияет на протекание психических процессов, результативность деятельности человека и сопровождается возникновением “надындивидуальных” или собственно групповых психологических феноменов, свойственных некоторой совокупности лиц как целому.

В психолого-педагогической литературе вопрос, касающийся соотношения таких социально-организованных объединений людей, как малая группа и коллектив (точнее первичный коллектив), разрешился диалектически. По мнению большинства отечественных педагогов и психологов, занимавшихся и занимающихся данной проблемой, коллектив есть особое качественное состояние малой группы, достигшей высокого уровня развития своих социальных и психолого-педагогических характеристик (П.П. Блонский, А.С.Макаренко, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий, А.И.Донцов и др.).

Значительный вклад в развитие теории детского коллектива внес А.С.Макаренко, сформулировавший многие принципы и методы управ-

ления им. Проблема взаимоотношений личности и коллектива, организационно-педагогические пути ее решения составляют основу педагогической концепции А.С.Макаренко.

Важное место в педагогической теории и практике А.С.Макаренко занимает организация первичного коллектива. А.С.Макаренко считал, что переход от интересов целого коллектива к интересам личности совершается не прямо и непосредственно, а опосредованно, через специально создаваемый первичный коллектив. Первичный учебный коллектив - это сообщество индивидов, которое уже не должно делиться дальше на более мелкие организационно-управленческие структуры.

Организация первичных коллективов позволила А.С.Макаренко диагностировать отношения в коллективе, определять глубинные мотивы взаимных симпатий и антипатий, "управлять" морально-психологическим климатом, отношениями в коллективе.

СУГ, на ранних стадиях своего организационного оформления, является общностью людей (группа контактная), сообществом, существующим в достаточно ограниченных пространственно-временных координатах, информационно-образовательном пространстве, объединенных реальными отношениями, общением, учебно-познавательной деятельностью, признаками, свойственными студенческому образу жизни.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе происходит в условиях реальной (контактной) группы. Отличительными чертами контактной группы являются: непосредственное общение ее участников, многообразие задач, решаемых группой. Контактная группа, в которой реализуется определенная общественно значимая цель (например, профессиональная подготовка молодежи) посредством совместной деятельности - это малая группа.

Верхний предел разные исследователи малых групп определяют в 10, 15, 20 человек. В исследованиях Дж.Морено, автора социометрической методики, рассчитанной именно на применение в малых группах, упоминаются группы в 30-40 человек, например, школьный класс. СУГ, традиционно включающая в себя 25-30 человек, подпадает под определение, в том числе и количественное, малой социальной группы. СУГ следует отнести к естественной, стационарной группе. Такая группа, в отличие от лабораторной, функционирует в реальных условиях вуза.

Студенческая группа, на этапе ее формирования, организационно структурирования, имеет ряд особенностей, как способствующих ее организации и развитию в коллектив, так и осложняющих эти процессы. Благоприятными условиями являются: сравнительно одинаковый уровень образования и культуры студентов; одинаковый возраст; единство учебных, профессиональных целей; сходный режим обязатель-

ных занятий; относительное ограничение межличностных контактов учебными занятиями по специальности; необходимость для достижения учебных целей активного общения друг с другом и преподавателем специального предмета.

К неблагоприятным обстоятельствам, осложняющим процесс обучения первокурсников, относятся трудности, обусловленные новизной учебно-познавательной деятельности; непривычное психологическое состояние, связанное с ее разнообразием; необходимость прилагать волевые усилия для осуществления самостоятельной работы в отсутствие внешнего оперативного контроля. Первокурсник сталкивается с необходимостью применять различные виды памяти, переключать внимание при изменении формы организации учебной работы. Сложно для студентов протекает и процесс вхождения, адаптации в новый коллектив однокурсников.

Для того, чтобы сделать процесс адаптации управляемым, преподавателю при организации процесса обучения необходимо учитывать, оптимально использовать индивидуальные, социально-психологические особенности каждого студента.

Кроме профессионально-педагогических, социально-психологических процессов адаптации, на становление образа (стиля) жизни студента оказывают влияние физиологические аспекты адаптации. «Физиологический механизм привычного поведения - динамический стереотип - перестраивается применительно к новым условиям у разных людей с неодинаковой скоростью, занимая в среднем около шести месяцев, т.е. первый семестр и часть второго. Именно этот период определяет будущую работу студента» (219, с. 100), предопределяет успех будущей профессионально-педагогической деятельности будущего специалиста. «В конце первого года обучения до трети студентов все еще не могут в полной мере включиться в учебный процесс» (183, с. 73).

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие основные трудности адаптационного периода студентов-первокурсников:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, каталогами, справочниками (183, с. 71-72);

- слабость межличностных контактов в образовательном процессе, внеаудиторной учебной деятельности, общении;
- организационно-педагогическая неоформленность управленческих структур в СУГ.

СУГ образует социально-педагогическую среду, которая оказывает непосредственное влияние на формирование будущего профессионала. От адаптации студента к внутригрупповым отношениям, как показывают исследования педагогов, психологов, социологов, зависят темпы и сроки профессиональной и социальной адаптации (Лисовский В.Т., Рубина Л.Я. и другие). Л.Я.Рубина следующим образом определяет значение взаимодействия студента с учебной группой, первичным коллективом:

- приспособление к будущей профессиональной среде начинается с адаптации в студенческой группе;
- студенческий коллектив включает молодого человека в типичную для вуза деятельность;
- студенческий коллектив прививает навыки самоуправления;
- студенческая группа способствует реализации личностных качеств студента;
- в учебной группе проявляется общественная, производственная, интеллектуальная, коммуникативная активность студентов;
- группа оказывает влияние на развитие этической культуры личности, поскольку во внутриколлективных отношениях происходит практическое усвоение положительного нравственного опыта (223, с. 180-182).

Несомненно, что активная роль в социализации, профессионально-педагогической адаптации принадлежит студенту, субъекту интересного, внутригруппового взаимодействия.

Исследования, проведенные рядом педагогов, свидетельствуют, что процессы адаптации студента к условиям учебы в вузе, дружеские отношения между студентами устанавливаются после двух лет совместного обучения, общения. В работах В.Т.Лисовского (145; 146) зафиксирована закономерность: “если на I курсе число “диад” и “триад” (микрогрупп, объединенных дружескими взаимоотношениями) в группе невелико, то к III курсу почти каждый студент принадлежит к такой микрогруппе” (183, с. 69-70).

Позднее профессиональное самоопределение, отсроченная по времени социализация личности негативно сказываются на качестве подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. К одной из основополагающих причин указанных недостатков необходимо отнести недооценку, неиспользование педагогами в организаци-

онно-управленческой деятельности, образовательном процессе естественных механизмов самоорганизации как на личностном, так и на интересубъектном уровнях.

Проблема самоорганизации сложных, динамичных, открытых, обладающих высокоразвитым сознанием систем разрабатывается рядом наук (философия, психология, педагогика, кибернетика и др.). Синергетика изучает совместные действия многих подсистем, в результате взаимодействия, самоорганизации которых возникает структура и соответствующее функционирование. Свою первую монографию, посвященную исследованию феномена самоорганизации в СУГ, мы назвали "Педагогическая синергетика" (50), ссылаясь на авторитетное мнение одного из основоположников теории самоорганизации Г.Хакена, который в предисловии к своей книге "Синергетика" объяснил, почему он назвал так новую научную дисциплину "синергетика" (1980 г.):

- во-первых, в ней исследуются совместные действия многих элементов системы;
- во-вторых, потому, что для нахождения общих принципов, управляющих самоорганизацией, необходимо кооперирование многих различных дисциплин" (268). Как справедливо замечает В.В.Василькова, "так возникает своего рода естественная корреляция предмета и метода исследования" (44, с. 14-15).

По мнению Г.Хакена, "синергетика - это ни в коей мере не физическая теория, а теория структурных взаимосвязей, которые могут быть строго описаны на математическом языке, а могут быть качественно объяснены на вербальном уровне" (211, с. 99). В социальной, педагогической системе структурные взаимосвязи представлены в виде субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений между участниками системы и предметом изучения, исследования.

Сущностные характеристики внутригрупповой жизни предопределены субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями, существующими между участниками совместной деятельности. Г.Н.Сериков, С.Г.Сериков с позиций системно-синергетического подхода, рассматривают субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в образовании как антропосинергетические. Они подразумевают, что "источником антропосинергетизма в образовании являются, прежде всего, его участники" (240, с. 31). Антропосинергетизм "является следствием осуществляющихся в образовании (взаимо)отношений, которые зависимы, в частности, от воли и сознания кого-то из участников образования" (240, с.50).

"Сущностные свойства участников образования сами по себе (может быть, в преобразованном виде) обуславливают свойства образо-

вания” (240, с. 9). По мнению Г.Н.Серикова, С.Г.Серикова, это и есть антропосинергетизм. В данной трактовке антропосинергетизм рассматривается как свойство субъектов образовательного процесса, а также как форма совместного существования субъекта обучения, учения и соотносящейся с ним образовательной системы.

Субъект-субъектный аспект антропосинергетизма участников образования проявляется в их взаимодействии, взаимоотношении, коэволюционном единстве человека и образовательной системы. “В субъект-субъектных отношениях антропосинергетизм проявляется там, где есть общность намерений (единство целей, сходство в представлениях о том, какими “должны быть” взаимоотношения и т.д.) и сотрудничество в осуществлении общего” (240, с. 61-62). Наличие у субъектов образовательного процесса общих целей позволяет им осуществлять коллективное, парно-групповое учебное взаимодействие, проектирование, создание педагогических систем, индивидуально-ориентированных образовательных траекторий развития, формировать профессионально-педагогическую компетентность.

Г.Н.Сериков, С.Г.Сериков рассматривают проектирование образовательной системы как этап целостного отражения отношений между субъектами образования, как средство созидания образовательных систем. “Созидаемые образовательные системы являются “зеркальным отражением” свойств антропосинергетизма соответствующих участников образования” (240, с. 62).

Феномен “антропосинергетизм” отражает психофизиологическую особенность проявления самоорганизации в антропомерных системах. Для описания, объяснения коэволюционных процессов развития субъектов жестко организованной педагогической системы понятие “антропосинергетизм” вполне приемлемо. Для описания, объяснения процессов педагогически целесообразного структурирования ученических коллективов, студенческих учебных групп, находящихся на начальных стадиях своего формирования, мы считаем необходимым использовать более соответствующее сущности наблюдаемых явлений в хаосогенной антропомерной среде понятие “самоорганизация”.

Субъект-объектный аспект антропосинергетизма в образовании проявляется во взаимоотношениях субъектов образования с социоприродной средой, природными и социальными системами. По мнению Г.Н.Серикова, С.Г.Серикова, субъект-объектный аспект антропосинергетизма следует рассматривать как “человеко-системную” общность. Под определение “человеко-системной” общности подпадают взаимоотношения субъекта познания, обучения, учения, общения как с объектами реального мира, обладающими признаками системности, так и с сис-

темами, созданными человеческим интеллектом, организаторскими способностями, т.е. с системами знаний (теории, парадигмы, модели и т.д.) и социальными, педагогическими сообществами людей, объединенных общей целью, совместной социальнозначимой деятельностью.

В контексте системосозидания, мы считаем необходимым разграничить понятия “педагогическая система” и “образовательная технология”. Педагогическая система - это авторская, интеллектуальная парадигма (модель постановки проблем, отражающая взаимоотношения аксиологического “поля” педагога и образовательной действительности) педагогических взглядов, идей, кем-то воплощенная (воплощаемая) в педагогической реальности, выходящая за границы собственно учебно-воспитательного процесса (например, педагогическая система А.С.Макаренко).

Образовательная технология (как система) - это целесообразная, природосообразная, культуросообразная целостная система форм, методов, средств, принципов обучения, воспитания, развития человека; индивидуально, типологически ориентированное дидактическое конструирование структуры, содержания образования и (или) учебного предмета, воспитательной среды, построенная на основе опережающей рефлексии, положительной обратной связи, цикличности организации процесса обучения, воспитания (например, образовательная технология Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова).

Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения участников образования являются теоретико-методологической основой для классификации систем, соответственно, на естественные и искусственно созданные. Задача создания искусственных педагогических систем, образовательных технологий стоит перед каждым педагогом. Выстраивание субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, прогнозирование, проектирование, созидание педагогических систем актуально как при организации студенческих (ученических) коллективов, так и при управлении процессом дифференциации и индивидуализации обучения, применении учителем наиболее оптимальных форм, методов, средств обучения, воспитания.

Дифференциация проявлений феномена антропосинергетизма на субъект-субъектные и субъект-объектные отношения позволяет нам разграничить системно-синергетический и синергетический подходы. По нашему мнению, существуют теоретико-методологические отличия в объекте, предмете, методах диагностики процессов, явлений, изучаемых системно-синергетическим и синергетическим подходами. Системно-синергетический подход изучает развитие, взаимодействие педагогических систем (субъектов), находящихся в динамическом со-

стоянии положительного информационного обмена, когда процессы организации доминируют над процессами дезинтеграции.

Собственно синергетический подход объясняет кооперативные, интегративные процессы, в том числе интересубъектные, происходящие в хаосогенных системах различной природы, находящихся на стадии (в пространственно-временной точке бифуркации) коэволюционного, целесообразного организационного структурирования - самоорганизации.

В точке бифуркации происходит увеличение или ограничение внутреннего разнообразия, внутригрупповых связей, отношений между элементами системы. Разнообразие может изменяться на уровне: элементов системы, отношений порядка, связей, функций, целостности и т.д. По А.Д.Урсулу, "возможны различные направления самого изменения разнообразия: восходящее развитие (или прогресс), нисходящее развитие (или регресс) (261, с. 128). Прогрессивное развитие, формирование системы связано с увеличением ее внутреннего, структурного разнообразия. Дезинтеграция структурных связей, элементов системы, т.е. хаос, означает уменьшение внутреннего разнообразия, количества информации, девальвацию ее ценности для субъектов совместной, групповой деятельности, межличностного общения.

Изменение количества информации как критерия структурного разнообразия, развития системы позволяет исследователю определить, как изменилось состояние ("хаос-порядок" или "порядок-хаос") системы в каждый контрольный момент времени. Зная степень изменения структурной информации системы (ее элементов) в различные моменты времени, всегда можно определить направление развития системы. Например, если в изучаемой педагогической системе произошло уменьшение интересубъектных связей, то ясно, что на уровне организации объект развивается регрессивно. Следовательно, педагогу необходимо выявить факторы дезинтеграции, принять необходимые организационно-управленческие решения по актуализации, активизации межличностных отношений.

В антропомерных системах ценность информации определяется отношением (функцией) познающего субъекта, информации (сообщения) и цели, ради достижения которой осуществляется то или иное предметное, межличностное взаимодействие. В образовании научная, учебная информация выступает как объективный фактор, носитель ценности. Для познающего субъекта (ученого, студента, учащегося) ценность той или иной информации может быть совершенно различной, исходя из целей участников образовательного процесса. В этом случае ценность информации отлична от ее личностного смысла. Чтобы ценность информации приобрела для субъекта познания, обучения,

учения личностный смысл, необходимо согласовать цели участников образовательного процесса посредством реализации синергетических принципов антропности, дополнительности, конвенциональности. Именно синергетическая парадигма коэволюционного развития позволяет выявить интересующие механизмы внутригруппового развития, целесообразного структурирования, создаваемой дееспособной педагогической системы.

“Антропосинергетизм участников образования в своем развитии обуславливает саморегуляцию создаваемых ими образовательных систем” (240, с. 71). В зарубежной социальной психологии механизм становления “лица” группы как социального феномена, организационной структуры, воздействующий на своих членов, индивидов получил свое объяснение в теории группового поведения - теории групповой синтальности Р.Кэттелла (311).

Под термином “синтальность” Р.Кэттелл понимает поведение группы, действующей как единое целое. Сущность динамической модели групповой структуры Р.Кэттелла можно представить следующим образом. “Каждый индивид, вступая в группу, привносит в нее определенное количество индивидуальной энергии, предназначенной для осуществления групповой активности” (127, с. 82). Общее количество этой индивидуальной энергии, имеющейся у группы, и есть синергия.

Кроме того, индивиды, вступая во внутригрупповые отношения, обмениваются между собой идеалами, ценностями, убеждениями, информацией. По мнению Р.Кэттелла, часть индивидуальной энергии расходуется на сохранение существования группы как целостной структуры (“синергия сохранения группы”). Другая часть энергии (“эффективная синергия”) затрачивается индивидом на достижение внутригрупповых целей, ради которых данное сообщество было создано. В трактовке Р.Кэттелла синергия выступает в качестве основы для организации внутригрупповой структуры, и в то же время является фактором, определяющим, направляющим активность группы вовне ее.

Содержательной стороной группового взаимодействия является культурная детерминация как поведения отдельных членов группы, так и развивающихся в ней способов межличностного взаимодействия. К сожалению, процесс функционирования малой группы описывается Р.Кэттеллом, “как если бы она существовала *per se*, вне условий и требований порождающего ее организационного контекста” (127, с. 83). Преодолеть данный недостаток, по нашему мнению, возможно только реализуя синергетический подход, выявив интересующий механизм внутригрупповой самоорганизации.

Синергетика как научное направление возникла на стыке химии,

физики, биологии в 60-70-е годы XX века. Синергетика (от греч. - совместные, кооперативные действия) изучает процессы самоорганизации в живой и неживой природе. Становление синергетики связано с работами лауреата Нобелевской премии И.Р.Пригожина, открывшего закономерности возникновения структур из беспорядка (динамический хаос), трудами немецкого физика Г.Хакена, предложившего этот термин, исследованиями лауреата Нобелевской премии немецкого ученого М.Эйгена, описавшего процесс возникновения сложных систем.

Сущность новой синергетической парадигмы заключается в том, что в отличие от системно-структурного подхода, где главное внимание уделяется изучению инвариантов системы, находящейся в состоянии динамического равновесия, в теории самоорганизации акцент изучения сложноорганизованных, динамично развивающихся системных объектов переносится на исследование состояний неустойчивости, хаоса, механизмов возникновения нового качества системы, формирования и перестройки структур, т.е. самоорганизации природных и социальных систем.

Синергетика развивает многие фундаментальные положения теории систем, дополняя их идеями универсального (всеобщего) эволюционизма. Для синергетики объективная реальность - это совокупность совместно эволюционирующих, открытых, находящихся в состоянии неустойчивого равновесия, нелинейно развивающихся систем различной природы.

Благодаря синергетике была осознана принципиальная неустранимость роли человека как наблюдателя, исследователя и интерпретатора целей, результатов научного эксперимента, т.е. нельзя отделить субъекта познания от объекта исследования, в том числе и телеологически, необходимо включить наблюдателя (методы изучения) в условия эксперимента. Впервые эта мысль была высказана лауреатом Нобелевской премии В.Гейзенбергом - одним из создателей квантовой механики (61). "Познание внешней, объективной реальности в своем развитии будет все более сопрягаться дополнительным ему интроспективным познанием реальности внутренней" (27, с. 15). Синергетическая версия антропного принципа: "Мир таков, потому что человек есть", "преодолевают реликт декартовско-ньютонической парадигмы, предполагающей существование внешнего, находящегося вне времени и пространства наблюдателя - законодателя для всех происходящих в нашем мире событий" (17, с. 15).

Методология синергетического подхода дает возможность подойти к разрешению важной мировоззренческой проблемы - формированию у субъектов социального, педагогического взаимодействия целост-

ного видения мира, представления об общенаучной картине мира, единстве естественнонаучного и гуманитарного знания. Предметом исследования синергетики являются законы самоорганизации, совместной, взаимообусловленной коэволюции неравновесных открытых систем, находящихся в состоянии неустойчивости. Систем, которые обмениваются энергией, веществом, информацией с окружающей средой.

Согласно синергетической парадигме, природная, социоприродная среда является самоорганизующейся системой. Системные объекты, которые исследовались и исследуются традиционными методами естественных наук, представляют собой модели, “сконструированные” самим ученым-естествоиспытателем посредством искусственной “изоляции” определенных фрагментов объективной реальности. В самоорганизующихся системах роль “исследователя-организатора” играет хаосогенная среда.

В синергетике “хаос”, неустойчивость, нестабильность выступают в качестве созидającego начала, конструктивного механизма эволюции; из хаоса собственными силами может развиваться новая организация. Через хаос, т.е. через дезорганизацию, неустойчивость, нестабильность осуществляется связь разных уровней организации природной, социальной системы. В моменты неустойчивости - флуктуации у системы могут появиться новые качества, организационные структуры. Из этого следует, что “... усилия, действия отдельного человека не бесплодны, они не всегда полностью растворены в общем движении социума. В особых состояниях неустойчивости социальной среды действия каждого отдельного человека могут влиять на макроскопические процессы” (115, с.5).

Исследования в области синергетики, системологии свидетельствуют о том, что для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития. Хотя путей эволюции может быть несколько, но с выбором тенденции развития в точках ветвления (точках бифуркации), т.е. на определенных стадиях эволюции, проявляет себя предопределенность развития процессов. Настоящее состояние социальной системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и формируется из будущего, в соответствии с грядущим порядком. Парадоксально, но будущее состояние системы (среды) как бы притягивает, организует, формирует, изменяет наличное ее состояние. По образному выражению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, будущее “временит настоящее”. В открытом информационно-образовательном пространстве педагогической системы, где все ее составляющие элементы (субъекты) взаимосвязаны, причинно-следственно взаимообусловлены, осуществление педагогом прогнозно-проектной, конструктивной

функции приобретает системосозидательное значение.

В синергетике хаосогенная среда выступает как носитель будущих форм организации, вследствие этого при изучении систем различной природы возникает идея фундаментальной общности: среда потенциально содержит в себе разнообразные виды пространственно-временной локализации процессов, разные конфигурации структур. Среда есть некое единое начало (причина), выступающее как носитель различных форм будущей организации, как “поле” неоднозначных путей развития. Таким образом, организационная, в т.ч. потенциально возможная структура - это локализованный в определенных сегментах среды коэволюционный процесс взаимодействующих элементов системы.

И, как следствие феномена коэволюционного развития, возникает представление о структурах-аттракторах коэволюции. Если система (среда), находящаяся на этапе дезинтеграции, или ее элемент попадает в “поле” притяжения определенного аттрактора, то она неизбежно эволюционирует к этому относительно устойчивому состоянию (структуре). С определенного момента начальных регрессивных изменений структурно-функциональной основы системы имеет место выход отдельных элементов на эту новую, устойчивую структуру, прообраз будущей системы. Таков коэволюционный механизм самоорганизации, системосозидания. В социальных, педагогических системах явление интерсубъектной аттракции проявляется в виде особой межличностной установки на другого человека.

В большинстве работ по проблемам самоорганизации под аттракторами понимаются отображения относительно устойчивых состояний системы, представленные в пространственно-временных координатах. Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов считают аттракторами те реальные структуры в открытых нелинейных средах, на которые выходят процессы эволюции в этих средах в результате прекращения в них переходных процессов. Для обозначения этого процесса они употребляют понятие - структуры-аттракторы.

Структуры-аттракторы направленности развития или цели эволюции относительно просты по сравнению со сложным (запутанным, хаотическим, неустоявшимся), неоднозначным ходом промежуточных процессов, взаимопереходов “хаос-порядок” или “порядок-хаос”, в исследуемой среде. Выход на относительно простые, симметричные структуры-аттракторы означает свертывание сложного, противоречивого, разнонаправленного “поискового” процесса самоорганизации качественно новой системы. На этом этапе исследования появляется возможность прогнозирования будущего развития системы, учитывая:

- “цели” процессов (структуры-аттракторы);
- общие тенденции развертывания процессов в целостных системах (средах);
- преследуемый человеком идеал” (115, с.7).

Исследуя проблему прогнозирования в сложных нелинейных системах, С.П. Курдюмов пришел к согласию с мнением И. Пригожина о том, что на человека налагается ответственность за выбор того или иного пути развития природной, социальной системы. Человек, зная механизмы самоорганизации, может сознательно “ввести” в социоприродную среду соответствующую флуктуацию, оказать целенаправленное влияние, и тем самым направить ее развитие в необходимом направлении. Но направить, опять же, не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями, тенденциями развития, структурирования самой среды. Свобода выбора есть, но сам выбор ограничен возможностями объекта (субъекта), “поскольку объект является не пассивным, инертным материалом, а обладает, если угодно, собственной “свободой” (115, с.56).

Рассматривая проблему взаимоотношений системы и информации, изменения информационного содержания педагогических систем в процессе обучения, Г.Ферстер писал, что “при обучении ... следовало бы позволить системе оставаться приспособляемой, т.е. вносить информацию таким способом, чтобы система в каждой данной ситуации была бы в состоянии осуществлять проверку гипотезы, действительна она или нет. Этого можно добиться, только если среда, в которой находится система, не является абсолютно детерминированной, а имеет некоторые флуктуации”.

Эти флуктуации можно толковать как влияния, зависящие от данной “системы отсчета”. Иллюстрируя данное утверждение, Г.Ферстер приводит следующий пример из своей педагогической деятельности: “... когда я преподаю в аудитории и хочу, чтобы студенты запомнили что-нибудь особенно хорошо, я обычно допускаю ошибку, а они указывают на нее: “Вы сделали ошибку, сэр”. Я говорю: “О да, я сделал ошибку”, и они запоминают это значительно лучше, чем если бы я не сделал ошибки” (262, с.139).

Синергетический подход дает знание о том, как надлежащим образом оперировать с информационно открытыми, нелинейно развивающимися системами и как эффективно управлять ими. Оказывается, в организации управления главное - не сила, а правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы. Они, по мнению большинства ученых, чрезвычайно эффективны.

Синергетика поставила перед учеными различных специальностей

фундаментальную проблему - выявить спектры структур-аттракторов, которые могут самоподдерживаться в качестве метастабильных образований, устойчивых структур в открытых нелинейных системах самой различной природы (биологической, экономической, социальной, педагогической). Решение данной проблемы в современных условиях становления информационной цивилизации является особенно актуальным.

И.Пригожиным был предложен когнитивный алгоритм естественно-научного познания, объяснения роли хаосогенной реальности в системосозидании, который начинается с того, что исследователь устанавливает пространственно-временные координаты в простых (изолированных) системах. В результате выясняется, что эти простые системы при удалении от неравновесного состояния теряют свою устойчивость. Далее в состоянии неустойчивости, в результате усиления флуктуаций происходит необратимый переход системы в новое, когерентное (взаимосвязанное), состояние, которое получило название «диссипативная структура». Дальнейшее наблюдение за динамикой развития системы показывает, что необратимые переходы («хаос-порядок» или «порядок-хаос»), т.е. процессы нарушения симметрии системы, возможны и между диссипативными структурами.

В социальной, педагогической системе диссипативные структуры представляют собой интерсубъектные, когерентные, взаимосогласованные во времени трансакции (аксиологические, мыслительные, коммуникативные и т.д.), основанные на взаимопонимании, взаимодополнительности внутригруппового взаимодействия.

Диссипативные структуры в открытых социальных, педагогических системах не являются собственно коллективом единомышленников. Они не носят всеобщего характера. Диссипативные структуры имеют много общего с первичным коллективом А.С.Макаренко, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском и другом общении, объединении. Диссипативные структуры отличаются от структурно-функциональной основы сформировавшегося коллектива тем, что они, при определенных условиях, могут стать как группой-конгломератом, так и автономной группой.

В результате необратимых переходов в системе происходят качественные изменения, которые сопровождаются появлением новых структур или функций. Полученные результаты можно рассматривать и как возникновение нового качества системы или, иначе говоря, как зарождение смысла (267, с.45), новой «структурной устойчивости». По мнению Г.Хакена, в более абстрактном плане можно утверждать, что в социальных, культурных или научных «системах», организациях также возникают структуры - идеи, понятия, парадигмы. Концепция «струк-

турной устойчивости” выражает в концентрированном виде идею инноваций - появления нового механизма функционирования, нового качества, принципиально иного смысла жизнедеятельности, изначально отсутствовавших в изучаемой системе. Эти нововведения позволяют понять и самого исследователя как систему (Homo inquirens - человек исследующий), развившуюся, сформировавшуюся из диссипативной структуры.

Таким образом, по мнению И.Пригожина, познавательный цикл замкнулся. Это означает, что сам ученый, методы исследования входят в объект изучения и объяснения, происходит нарушение ”симметрии времени”. Он уже не наблюдает, описывает систему извне, как это имело и имеет место в традиционных точных науках, а изнутри (314).

”В синергетике не предполагается ни человека (в научном эксперименте или в технике), ни существования какого-либо внешнего агента (в естественных условиях) в качестве организатора порядка” (122, с.15), а познающий субъект и сам процесс познания рассматриваются как производное и часть природы.

Констатация антропомерного феномена коэволюции позволяет понять самого исследователя как когнитивную систему (по)знания, развившуюся из диссипативной структуры, созидание которой происходит во время наблюдения за хаосогенным объектом. Факт кооперативного, взаимообусловленного развития (коэволюции) свидетельствует о том, что сам исследователь телеологически ”входит” в объект наблюдения, описания, понимания и объяснения. Субъект познания, с точки зрения синергетического подхода, наблюдает, изучает систему уже не извне, как это имеет место в классическом системно-структурном подходе, а изнутри, т.е. антропно.

Мир антропен, телеологичен, следовательно, познаваем. ”Синергетическое мировидение как видение мира сквозь призму законов его самоорганизации призвано не только показать человеку идентичность, синхронность законов мироупорядочения в природе, обществе, культуре, человеческом сознании (в процессе его собственного мироосмысления), но и научить его распознавать в спонтанном разнообразии мирской повседневности общие универсальные алгоритмы саморазвития, самоструктурирования и формообразования” (44, с. 56-57).

Итак, ”самоорганизация есть имманентный, естественный процесс, присущий организации социальной системы” (291, с. 199). Б.Г.Юдин выделяет необходимые условия самоорганизации: ”первым необходимым условием самоорганизации в группе является наличие общих областей интересов у ее членов. Наличие общих интересов, однако, представляет необходимое, но не достаточное условие для самоорганизации в малой

группе. На базе общих интересов может развиваться как согласие, так и конфликт между членами группы. Очевидно, что для самоорганизации необходимо выполнение еще одного условия, а именно, наличие принципиального согласия между членами группы” (291, с. 199-200), т.е. достижение конвенции по актуальным вопросам бытия группы.

Самоорганизацию в малых группах Б.Г.Юдин рассматривает как интеграцию оснований деятельности; самоорганизующаяся микросоциальная система характеризуется общностью деятельности, исходными предпосылками деятельности. Причем степень этой общности может рассматриваться как критерий для оценки самоорганизации. Б.Г.Юдин изучал процесс самоорганизации в малых группах на материале неформальных групп, организационно структурированного сообщества. Мы рассматриваем процессы самоорганизации в малой группе, находящейся на этапе временной дезинтеграции.

Образовательные цели (ГОС ВПО), структура учебно-познавательной деятельности, особенности межличностного общения в малой группе, которые осуществляет студент университета, соответствуют целям, задачам, функциям, исследовательским программам научного коллектива. “Зарождающаяся в проблемной ситуации, обусловленной логикой развития познания, научно-социальным контекстом и уникальным жизненным путем ученого, исследовательская программа научного коллектива включает категориальные, теоретические, операциональные, ценностно-нормативные основания научной деятельности, представления о проектируемом результате и стратегии его достижения” (210, с. 294).

Размер научного, учебного коллектива детерминирован конкретной исследовательской программой и фиксируется в его программно-ролевой структуре (М.Г.Ярошевский). Студенты так же, как и ученые, изучают (на первых порах, правда, ретроспективно, репродуктивно) предметно-логические, научно-социальные, личностно-психологические аспекты научного творчества. Применяя в процессе обучения научные дискуссии, ролевые, деловые учебные, имитационные, организационно-деятельностные игры, педагоги и студенты моделируют логику развития науки и осуществляют исследовательский процесс путем распределения научных, организационно-управленческих функций (ролей) между участниками коллективной (групповой) учебно-познавательной деятельности. В ходе научной дискуссии, имитационной игры происходит дифференциация научно-социальных ролей, важнейшими из которых являются: “генератор идей”, “эрудит”, “критик” и т.д.

Для выявления специфических социально-психологических феноменов коллективной научной деятельности М.Г.Ярошевский (302) разработал программно-ролевую концепцию научного коллектива, струк-

турно-функциональные элементы которой были использованы нами при диагностике интересубъектной самоорганизации в СУГ на организационно-управленческом (дискуссия), когнитивно-интеллектуальном (“мозговая атака”), коммуникативном (эмпатия) уровнях индивидуального сознания.

При определении уровней (страт) интрагрупповой, интересубъектной активности мы ориентировались на стратометрическую концепцию психологии коллектива А.В.Петровского (208). Стратометрическая концепция рассматривает сущностные для коллектива межличностные отношения как опосредствованные содержанием групповой деятельности.

Рассматривая систему “субъект - объект - субъектных” отношений в СУГ как форму совместной учебно-познавательной, организационно-управленческой, коммуникативной деятельности, мы вслед за М.Г.Ярошевским (302) считаем, что коллективный субъект познания может быть охарактеризован с точки зрения программно-ролевого подхода. Для того, чтобы СУГ смогла выполнять свои познавательные, информационные, воспитательные функции, необходимо наличие двух ролевых блоков.

Первый блок представлен соотношением ролей “преподаватель - студент”, “руководитель - исполнитель”. М.Г.Ярошевский выделяет три аспекта ролевого, интересубъектного взаимодействия в научно-педагогическом сообществе:

- нормативное производство действий с предметом по определенной программе;
- разделение и кооперация взаимодействий участников;
- личностные качества, влияющие на эффективность исполнения роли.

Второй блок связан с творческой деятельностью, “производством” нового для студентов знания и включает в качестве подсистем роли “эрудита”, “критика”, “интеллектуала”, “организатора”. Как показал М.Г.Ярошевский в своих работах, “производство” знаний социально обусловлено и коммуникативно, т.е. всякий субъект научной, научно-педагогической, учебно-познавательной деятельности является и субъектом общения, т.о. субъект- объект- субъектные отношения превращаются в субъект - субъект- объектные или интересубъектные.

Учебная, исследовательская программа с элементами эвристики, имитационного моделирования результатов научного поиска, которая является основой консолидации СУГ, обуславливает появление следующих социально-психологических феноменов коллективной учебно-познавательной деятельности:

- межличностные и предметно-рефлексивные отношения;
- коллективная мотивация;
- продуктивный конфликт;
- стиль руководства научным коллективом и адаптация его сотрудников;
- оппонентный круг и т.д. (210, с. 295).

Реализуемые педагогом и студентом в образовательном процессе синергетические принципы “наблюдаемости и сообщаемости” другому результатов эксперимента, как натурального, так и мысленного, свидетельствуют о дополнительности, сопряженности, конвенциональности отношений субъектов педагогической системы. Предметно-ролевое взаимодействие субъектов СУГ необходимо рассматривать как синергетический (кооперативный) процесс структурирования студенческого сообщества с педагогически заданными целями достижения интересубъектного согласия по обсуждаемым, исследуемым учебно-познавательным, организационно-управленческим, коммуникативным проблемам.

Решая задачи по выявлению механизма интересубъектной самоорганизации студенческого сообщества на ранней стадии его формирования (I-II курсы университета), мы зафиксировали специфическое проявление феномена социально-психической аттракции в малой группе. Традиционно явление, понятие “аттракция” (от лат. *attrahere* - привлекать, притягивать) определяется, как эмоциональное отношение, которое возникает при восприятии человека человеком и проявляется в виде особой социальной установки на “Другого”.

В социальной психологии явления, связанные с механизмом образования интеллектуальных, эмоциональных отношений между людьми, а также с формированием привлекательности какого-то человека для собеседника и результатом этого процесса, получили название аттракции. Аттракция преимущественно связана с отношениями между людьми (обмен информацией, установление взаимопонимания, взаимодействие в совместной деятельности), реализуемыми в общении. Аттракция рассматривается как особый вид социальной установки (аттитюда) на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент, человек оценивается в категориях, свойственных аффективным оценкам. Процесс, результат аттракции целесообразно рассматривать как возникновение положительного эмоционального отношения в общении при восприятии, понимании “Другого”.

До настоящего времени исследования межличностной аттракции ограничивались лишь изучением функции эмоциональной регуляции межличностных отношений. На наш взгляд, социально-психическое явление межличностной аттракции распространяется и на другие сфе-

ры отношений между людьми в процессе общения (эмпатия), организационно-управленческой, когнитивной деятельности. Изучение различных функций межличностной аттракции в контексте “предметного” общения, организационного структурирования индивидов в группе является наиболее перспективным и продуктивным.

В нашем исследовании феномен интерсубъектной аттракции проявился и был зафиксирован в процессе совместного, кооперативного целеобразования, обсуждения, обмена мнениями при разрешении студентами различных проблемных ситуаций когнитивной, организационно - управленческой, межличностной направленности. В нашем случае, предметом межличностной аттракции стало присвоение способа целеобразования, разрешения конфликтной, проблемной ситуации различного характера.

В синергетике понятие аттракции ассоциируется с процессом структурирования, происходящим в открытых нелинейных системах. Структуры-аттракторы получили еще название структур-аттракторов эволюции системы (Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов). Структуры-аттракторы в СУГ - это реальные субъекты совместной деятельности, студенты, в “поле” притяжения которых попадают элементы (субъекты) - потенциальные носители различных форм будущей организации (формальная, неформальная). Общепризнанно, что если элемент системы находится в поле притяжения определенного аттрактора, то он эволюционирует к этому устойчивому состоянию (структуре), таким образом происходит процесс самоорганизации системы.

Выявление экспериментальным путем структур-аттракторов эволюции в педагогической системе позволяет педагогу прогнозировать, проектировать коэволюционное развитие СУГ, формировать студенческие сообщества с различной целевой направленностью, и, следовательно, управлять процессом профессионально-педагогической самоорганизации как на внутригрупповом уровне (структурирование, превращение студенческого сообщества в научно-педагогическое), так и на интерсубъектном уровне индивидуального сознания, целенаправленно осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении.

Диагностике феномена интерсубъектной самоорганизации в студенческой учебной группе посвящена третья глава нашей монографии.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Студенчество как социально-профессиональная группа стало предметом исследования одновременно с возникновением первых универ-

ситетов. Социально-профессиональный статус студенчества определяется по ведущему виду деятельности, который предопределяет дальнейший образ (стиль) жизни специалиста с высшим профессиональным образованием.

Основной вид деятельности студента университета - овладение фундаментальными научными знаниями и когнитивный способ "присвоения", т.е. учебно-познавательная деятельность; приобретение умений, навыков профессионально-педагогического труда посредством имитационного моделирования (ролевые, деловые учебные, организационно-деятельностные игры и т.д.), выявление условий, функций, отношений, присущих будущей профессионально-педагогической деятельности.

Для студенческого возраста (17-22 года) характерны специфические особенности развития психофизиологических функций (общий, вербальный, невербальный интеллект, мышление, память, внимание и другие). Студенты 1-2 курса (17-19 лет), которые являются экспериментальной базой нашего исследования, находятся на "пике" психофизиологических изменений, второй "пик" позитивного развития приходится на 21-22 года, когда современные юноши и девушки заканчивают или уже закончили обучение в вузе. Вот почему, по нашему мнению, базисные элементы специализации, профессионально-педагогической подготовки должны быть заложены на 1-2 курсах вуза, используя естественные механизмы саморазвития человека.

Механизм личностного присвоения психических функций, свойств личности выявил Л.С.Выготский. По Л.С.Выготскому, психические функции первоначально складываются как интерпсихологические образования в общении между людьми. Транссубъектные психические функции формируются в первичном коллективе (группе) в который включен индивид. Сначала в виде отношений, а затем, интериоризуясь, они становятся свойствами (качествами) личности, которые определяют поведение человека. Психические функции, степень их развития, помогают человеку осуществлять осознанный, наиболее оптимальный выбор, принимать жизненно важные, профессиональные, межличностные решения в условиях многокритериальности, многообразия вариантов образа жизни.

Для реализации внутреннего психофизиологического потенциала личности необходимо "включить" студента, субъекта учебно-познавательной деятельности, общения в научно-педагогическое сообщество. Образ жизни студента обладает прогнозно-проективной направленностью, со временем он трансформируется в образ жизни профессионала, выполняющего различные социальные функции.

Профессионально-педагогическая самоактуализация, самореализация студента невозможна без целенаправленного, целесообразного влияния педагога. Педагог в силу специфики своей профессии, своего предназначения, непосредственно или опосредованно (через учеников) участвует в создании несерийных идеальных продуктов (например, создание авторской научной школы, научной теории и т.д.). Кроме того, на него возложена задача по проектированию, конструированию и непосредственному исполнению серийных идеальных продуктов (учебных программ, учебников и т.д.).

Поэтому основную функцию гуманитарной интеллигенции в образовании можно определить как проектирование и исполнение идеальных серийных и несерийных продуктов интеллектуальной деятельности. Очевидно, что труд педагога - это индивидуально-ориентированный процесс с элементами авторства. Социальное творчество, проектная культура, системосозидательная деятельность являются основой, составной частью компетентности педагога.

Результатом учебно-познавательного, организационно-управленческого, коммуникативного смыслопорождающего S- O- S' взаимодействия, понимания является информация, ее ценность, теоретическая и практическая значимость для педагога и студента. Информация есть объективный фактор и носитель ценности. Ценность информации можно определить как отношение субъекта информации и цели. Ценность информации выступает как результат взаимодействия субъективного и объективного факторов. Информация как таковая связана с ограничением, "снятием" разнообразия. Ценностная информация может передаваться от причины (S - отражаемого субъекта) к следствию (S' - отражающему субъекту) полностью или частично. В педагогической системе информационное отражение можно рассматривать как интересубъектное взаимодействие (S- O- S' и/или S -S'- O), особый вид причинной, телеологической связи, сопряженный с передачей разнообразия от причины (преподавателя) к следствию (студенту).

Следовательно, основной задачей совместной (совместно-раздельной), коэволюционной деятельности субъектов образовательного процесса в высшей профессиональной школе следует признать уменьшение "доли субъективности" в процессе индивидуального познания, достижение совпадения между объективным содержанием образования и субъективным его восприятием.

В результате взаимообусловленного S -S'-O учебно-познавательного взаимодействия достигается эквивалентность (конгруэнтность) психологических (когнитивных, интеллектуальных) состояний субъектов познания и физической (биохимической, биосоциальной) познавае-

мой реальности, и таким образом, устанавливается телеологическое, синергетическое единство субъекта и изучаемого объекта.

В условиях фундаментализации университетского образования важен не только анализ структуры учебно-познавательной деятельности педагога и студента, но и педагогической системы (СУГ) в которой происходит профессиональное образование и воспитание, поло-ролевые, социально-статусные, когнитивные взаимодействия (транссубъектные функции).

Социализация студента происходит в процессе совместной, взаимообусловленной профессионально-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося в условиях СУГ. В СУГ студент имеет возможность проявить свою индивидуальность (неповторимость, атипичность), реализовать потребность в достижении оптимальных результатов в профессионально-педагогической деятельности.

СУГ образует социально-педагогическую среду, которая оказывает непосредственное влияние на формирование будущего профессионала. От адаптации студента к внутригрупповым отношениям, педагогическому коллективу, как показывают исследования психологов, социологов, зависят темпы и сроки профессиональной и социальной адаптации.

Понятие педагогического коллектива сложилось значительно позднее понятия детского коллектива, сообщества. В 20-е годы XX века С.Т.Шацкий концептуально обосновал необходимость содействия явлениям роста, индивидуального и группового, детей в специально организованных детских сообществах. Субъектом деятельности учения, труда, игры и общения выступают ученик или "детское сообщество". Задача изучения, организации, формирования "детских сообществ", ученических, производственных коллективов, СУГ с различной целевой направленностью актуальна и в настоящее время. В научный тезаурус понятие "педагогический коллектив" было введено А.С.Макаренко. Педагогический коллектив рассматривался А.С.Макаренко как целое, как единый школьный коллектив, целесообразно объединяющий и педагогов, и учащихся, прообраз современной педагогической системы.

СУГ следует отнести к динамично, нелинейно развивающимся системам. Такая группа, в отличие от лабораторной, функционирует в реальных, жизненных условиях вуза. СУГ, находящаяся на этапе временной дезинтеграции, является объектом нашего исследования. Организационно-управленческая структура студенческого сообщества первых-вторых курсов находится в хаосогенном состоянии.

В синергетике "хаос", "неустойчивость", "нестабильность" рассматриваются в качестве созидającego начала, конструктивного механиз-

ма эволюции. Через хаос, т.е. через дезорганизацию осуществляется связь между различными уровнями организации системы.

Взаимопереходы (бифуркации): “беспорядок - порядок”, “порядок - хаос” происходят в самых различных областях познания от физики до социологии. Для исследователя системных объектов важно определить момент бифуркации, это позволит в дальнейшем понять, спрогнозировать процесс становления нового качества системы. В синергетике хаосогенная среда выступает как носитель будущих форм организации. На наиболее перспективные пути развития системы выводят структуры-аттракторы. Универсальность явления бифуркации, диагностика структур-аттракторов эволюции стали отправной точкой для прогнозирования, проектирования, организационного структурирования педагогических систем с различной целевой направленностью.

Познание социоприродного явления всегда связано или с сохранением, или с увеличением (уменьшением) структурной информации объекта, а следовательно, и с изменением структуры, качественной определенности системы. Таким образом, познание сущности социальной системы, в нашем случае студенческой учебной группы, происходит в момент зарождения структуры, организации ее “жизнедеятельности”, и может быть зафиксировано в законе.

Закон в определенном отношении есть структура познанного явления (его частей или класса явлений), тогда как явление есть то, что называется системой (А.Д.Урсул). Поскольку закон - это структура, а последняя есть нечто неизменное (инвариант), остающееся в системе при всех ее изменениях, то любой закон является ограничением разнообразия. Изучая процессы интерсубъектного взаимодействия (структуры-аттракторы коэволюции) в малой группе (СУГ), мы ставили своей целью определить естественный процесс организационного структурирования, самоорганизации педагогической системы, т.е. закон системосозидания.

Для студента - субъекта “учебного познания” (термин М.С.Слуцкого) основными видами деятельности являются: учебно-познавательная деятельность (предмет познания - содержание образования, система знаний, выраженная в теориях, науках), организационно-управленческая деятельность (предмет - целесообразное организационное структурирование СУГ) и общение (предмет взаимопознания - интерсубъектные отношения в формирующемся коллективе, студенческом сообществе). Именно в процессе познания, участвуя в межличностных отношениях в СУГ, студент становится субъектом познания, управления и общения.

Для диагностики феномена интерсубъектной самоорганизации в СУГ

мы выбрали именно эти виды аудиторной деятельности, а также, соответствующие им эвристические методы обучения: “мозговая атака”, организационный аспект научной дискуссии по педагогической проблематике и метод эмпатии (метод личной аналогии).

Технология проведения лонгитюдного эксперимента по выявлению феномена интерсубъектной самоорганизации в организационно-управленческой, учебно-познавательной деятельности, в общении (эмпатия) представлена в третьей главе нашей монографии.

ГЛАВА 3. ДИАГНОСТИКА ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

3.1. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) предъявляет серьезные требования к содержанию и уровню профессионально-педагогической подготовки студентов, будущих специалистов с квалификацией “бакалавр”. Согласно ГОС ВПО, “бакалавр” должен быть “готов к кооперации с коллегами по работе в коллективе, знаком с методами управления, уметь организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях противоречивых требований” (66, с. 139), многокритериальности оценок ситуации (учебной, когнитивной, межличностной и т.д.).

Понимание является одним из важнейших факторов осуществления данной управленческой задачи. Без понимания невозможно обеспечить достоверность научного (учебного) познания как внешнего (объективная реальность), так и внутреннего мира человека. Не решив проблему понимания, нельзя эффективно организовать процесс интериоризации, познания, обучения, учения, общения, мышления, управления социальными, педагогическими системами. Понимание является исходным (каузальным) моментом мышления. Мышление начинается с проблемы или вопроса. “Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять” (226, с. 369).

А.А.Бодалев, рассматривая проблему восприятия и понимания человека человеком, выделял этическую, эстетическую и аксиологическую характеристики данного процесса. Понимание одной личностью другой не есть полное погружение в отличную от собственной нормативно-ценностную систему, навязывание оппоненту своих взглядов, отношений. Межличностное понимание есть результат диалога, взаимодействия, конвенции. Выяснение семантических, психических механизмов процесса intersubjectного понимания, феномена социальной аттракции позволит “снять” неопределенность, которая всегда при-

суща познанию, учению, общению, управлению.

“Снятие” неопределенности внутригруппового взаимодействия достигается посредством осуществления субъектом общения, познания выбора, принятия решения, которое приводит к достижению сознательно поставленных целей, реализации той или иной системы ценностей. В качестве ценностей могут выступать другой человек, идеал, отношение - любой элемент культуры, социального опыта. “Положение человека в системе ценностей четко проявляется в том, насколько устойчиво субъект стремится к раскрытию индивидуально-неповторимых характеристик каждого из познаваемых им лиц и, стало быть, насколько он тяготеет в выборе оптимальных способов поведения по отношению к этим лицам” (35, с. 103). Наличие у педагога такого стремления способствует успеху процесса обучения, воспитания, управления учебными коллективами, СУГ. Накопление педагогом знания о других людях (учащихся, студентах) приводит к совершенствованию у него процессов различения, позволяет оптимально организовать педагогический менеджмент, в том числе антикризисное управляющее воздействие в группах-конгломератах, опосредованно разрешать межличностные проблемы в условиях неопределенности. Педагог должен уметь организовать управление педагогической системой (ученический класс, СУГ), находящейся на стадии формирования.

Существуют несколько вариантов целенаправленного “управляющего” воздействия на человека, группу, коллектив: прямое (директивное), косвенное (опосредованное), а также их различные комбинации. Для социально-педагогических систем “управляющие” воздействия являются информационными. Они могут быть строго детерминированными, такого рода воздействия характерны для целостных, имеющих иерархическую вертикальную структуру управления систем, а могут носить “случайный” (случайность рассматривается как пока еще не познанная, не реализовавшаяся закономерность), стохастический характер.

Организация педагогических систем в значительной мере основывается на целесообразных и целеполагающих факторах. Цели-ценности, объединяющие коллектив, воплощаются в конкретных действиях, поступках, суждениях, эмоциях, связаны с его организационной структурой и функциями субъектов совместной деятельности. Социальные организации есть иерархические целевые системы. Иерархия организации повторяет дерево целей, уровни притязаний, социализации субъектов группового взаимодействия. Социальные, педагогические системы способны к саморегуляции, самоорганизации. В педагогических системах, наряду с явлением саморегулирования, мы выявили

феномен самоорганизации, т.е. способность коллектива, находящегося на стадии дезинтеграции, к спонтанной структуризации. Центральной проблемой управления в неструктурированных организациях становится соотношение целенаправленного, планируемого “воздействия” на человека, педагогическую систему и спонтанного “толчка”, самопроизвольно возникающего внутри системы, выявление “естественной” причины саморазвития.

Несомненно, что организационный порядок педагогической системы включает в себя и “стихийную”, “спонтанную” составляющую, без учета которой невозможно прогнозирование, проектирование, эффективное управление, успешное решение нормативных, творческих педагогических задач. Цель исследователя педагогических систем, организатора образовательного процесса, руководителя образовательного учреждения состоит в определении “спонтанного” механизма intersubjectной самоорганизации и на этой теоретико-методологической основе осуществление педагогического менеджмента, антикризисного управления.

Для СУГ на начальном этапе развития (I-II курсы) свойственна организационно-управленческая неопределенность. “Организация” педагогической системы осуществляется по принципу “наименьшего взаимодействия” (И.М.Гельфанд, М.Л.Цетлин). Данный принцип носит информационный характер и формулируется следующим образом: коллектив на ранних стадиях развития состоит из слабо функционирующих, взаимодействующих между собой группы (диады, триады), каждая из которых выполняет свою частную задачу, не интересуясь действиями других микрогрупп. Ю.А.Шрейдер (278), автор семантической теории информации, выделил в нем две составляющие: принцип предсказуемости и принцип обусловленности.

Принцип предсказуемости состоит в том, что каждый член коллектива, располагая достаточно ограниченным объемом информации о поведении находящихся с ним в одном коллективе, способен с большой вероятностью спрогнозировать (на ограниченный срок) поведение значимой (референтной) для него части коллектива при конкретном выборе “модели” своего собственного поведения. Необходимо отметить, что время прогнозирования возможного последствия принятого решения должно совпадать со временем, в течение которого решение ответственного субъекта (формального или неформального лидера) межличностного общения, познания, деятельности может кардинально изменить ход событий в коллективе, нежели решение других членов педагогической системы. Причем, принятие решения, на этапе генерирования управляющей идеи, не должно быть эмоционально окрашено. Эмоции являются неотъемлемым атрибутом процесса принятия управляющего реше-

ния, но “эмоции возникают, когда существует недостаток информации о путях удовлетворения потребностей” (244). Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности доказала, что “недостаток информации порождает эмоцию, направленную на “снятие”, удовлетворение потребности”. Человек, способный к целеобразованию, в соответствии со складывающейся познавательной, управленческой, межличностной ситуацией, проективной, прогностической деятельности, рационально мыслящий, “убивающий” эмоцию, неопределенность быстрее, эффективнее других, имеет все шансы стать лидером, организатором, атипичным представителем студенческого (ученического) сообщества. Особенно наличие таких лидеров важно в студенческих сообществах, находящихся на ранних стадиях формирования.

Наилучшая предсказуемость развития событий существует в полностью детерминированных нормативными актами коллективах. В таких социальных системах любое значимое отклонение от принципа предсказуемости представляет реальную угрозу для организационно-иерархической целостности системы. Научные, педагогические коллективы развиваются исходя из наличия у всех членов коллектива “свободной воли”, решение признается истинным только на основе консенсуса.

Принцип предсказуемости взаимосвязан с другим принципом - принципом обусловленности. Смысл данного принципа состоит в том, что решения, принимаемые и выполняемые любым членом коллектива, существенны для любых его связей, отношений. Влияние извне на существующие, складывающиеся отношения между членами какой-либо структуры коллектива, может вызвать адекватную ответную реакцию внутри этой организационной структуры, способную преодолеть это влияние или его последствия. Принцип обусловленности декларирует, что у членов коллектива имеется возможность не только принимать, но и осуществлять в том числе и управленческие решения. По мнению Ю.А.Шрейдера (258, с. 160), такая возможность не противоречит принципу предсказуемости поведения системы. Оба принципа находятся в отношении дополнительности, и эффективное управление коллективом предполагает сохранение равновесия между ними. Реализация данных прогностических принципов развития первичного коллектива позволяет проектировать, целесообразно структурировать, формировать студенческие (ученические) сообщества с различной целевой направленностью.

Наиболее наглядно управленческие функции будущего специалиста проявляются при коллективном обсуждении, решении реальных профессионально-педагогических задач когнитивной направленности. Качество принимаемых решений зависит в том числе и от того, как организована внутригрупповая деятельность студентов, кто координи-

рует ход дискуссии, т.е. от преподавателя, студента-организатора. Межличностное понимание, согласованность целевых установок, герменевтических смыслов обсуждаемой научной, учебной, межличностной проблемы также способствует формированию организационно-управленческой компетенции.

Наличие общих целей-ценностей у субъектов организационно-управленческой деятельности, единый механизм формирования целеобразования определяет эффективный способ решения профессионально-педагогических задач, носящих имитационно-нормативный характер. В высшей профессиональной школе основной объект усвоения - нормативный способ деятельности, общепринятый, апробированный, актуальный для современного общества. Результатом усвоения должны стать не умения выполнять конкретные деятельности, а способность самостоятельно проектировать различные типы деятельностей (в том числе и креативные) на основе соответствующих норм, требований. Педагог должен организовать образовательный процесс как процесс рефлексивного управления "другой" деятельностью (деятельностью учащихся, студентов), которая является объектом управления. "Главный момент рефлексивного управления - это постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению" (170, с. 11), взаимному отображению в системе "педагог - студент" ("принцип отраженной субъектности"). Рефлексивный характер педагогической деятельности находит свое проявление и в отношении педагога к самому себе. Общность цели носит рефлексивный (внутренний), интерсубъектный характер, связанный с особенностями мышления и личностными качествами субъектов совместной профессионально-педагогической деятельности.

Таксономия (от греч. taxis - расположение по порядку и nomos - закон) организационно-управленческих целей когнитивной деятельности координатора дискуссионного обсуждения научной проблемы разработаны нами на основе экспертных оценок (педагогический "консилиум") преподавателей вузов и анализа отечественной и зарубежной педагогической литературы (М.В.Кларин, В. Bloom и другие).

Разработка таксономии в образовательной деятельности предполагает построение четкой системы целей, структурой которой являются этапы, уровни (иерархии), и, соответственно, категории, отражающие логику организации и управления деятельностью. В табл. 4 представлены таксономия организационно-управленческих целей, присущих деятельности координатора дискуссии, а также качества личности, необходимые для оптимального достижения результатов на каждом из этапов дискуссии.

Таблица 4

**Организационно- управленческое целеполагание в
процессе профессионально-педагогической имитационной
деятельности**

Основные категории организационно - управленческих целей координатора дискуссионного обсуждения проблемы	Качества личности, определяющие оптимальное соответствие диалога и полилога в научной дискуссии
1	2
<p align="center">1. Информирование</p> <p>Эта категория обозначает умение координатора дискуссионного обсуждения профессионально-педагогической проблемы "снять" неопределенность в условиях многокритериальности выбора способа решения проблемы. Информирование собеседников заключается в следующем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - продемонстрировать значимость, актуальность для теории и практики рассматриваемой проблемы; - необходимо выявить факторы (причины, движущие силы), определяющие сущность того или иного события, факта, явления; - предложить всевозможные следствия, тенденции развития изучаемой проблемы <p align="center">2. Аргументация</p> <p>На этом этапе дискуссии оппонирующие стороны представляют альтернативные варианты разрешения рассматриваемой проблемы. Задача координатора дискуссии "следить" за научностью, достоверностью, доказательностью излагаемых альтернативных концепций, вариантов; замечать фактические ошибки, логические противоречия в рассуждениях и т.д.</p>	<p align="center">1. Целеустремленность (целеполагание - генерирование идей)</p> <p>Способность человека генерировать новые цели деятельности. Целеобразование - одно из важнейших проявлений мышления. Целеобразование зависит от мотивации деятельности, индивидуальной оценки достижимости поставленной цели. Не менее важен эмоционально-волевой аспект в целеобразовании и целедостижении. Система целеобразования образует содержательно-ценностную сторону направленности личности, ее отношение к действительности</p> <p align="center">2. Компетентность</p> <p>Эрудит - человек, обладающий компетентностью, имеющий основательные, фундаментальные знания в какой-либо области научного знания</p>
<p align="center">3. Замечания</p> <p>На этом этапе дискуссии оппонент задает вопросы, высказывает свои сомнения, возражения по сути обсуждаемой проблемы. Замечания вынуждают основного докладчика уточнить свою научную позицию, раскрыть возможные способы практического воплощения той или иной теории</p> <p align="center">4. Опровержение (конструктивная критика)</p> <p>Эта фаза дискуссии включает возражения, ответы на вопросы оппонентов. Понятие "опровержение" означает нейтрализацию ошибочного мнения, недопущение его распространения, оппонирование, конструктивную критику</p> <p align="center">5. Конtrarгументация</p> <p>Для данного этапа научной дискуссии характерна защита высказанной альтернативы после критического анализа. Конструктивная критика - эффективное средство достижения истины. Эффективность конtrarгументации будет зависеть от точности высказанных критических суждений, умения корректно доказать несостоятельность позиции оппонента</p> <p align="center">6. Выработка решения</p> <p>Учебная дискуссия традиционно завершается созданием экспертной группы, основная задача которой состоит в достижении конвенции по обсуждаемой проблеме</p>	<p align="center">3. Прогностичность (научная аргументация, эвристичность)</p> <p>Задача оппонента - сделать акцент на замеченных неточностях, ошибках, противоречиях, присущих обсуждаемому научному докладу. Реализовать эту задачу невозможно без фундаментальной научной подготовки, логики, доказательности, представленных аргументов, верификации прогноза. На этом этапе экспертом осуществляется т.н. верификация оппонентом, т.е. верификация прогноза путем опровержения критических замечаний оппонента по спору</p> <p align="center">4. Убедительность (доказательность, аргументированность)</p> <p>Эффективность ведения дискуссии предполагает, что лидер-логик (теоретик) - по типологии развития творческих способностей лидеров В.И. Андреева (9, с. 205), способен вокруг обсуждаемой проблемы развернуть и логически обосновать целостную научную теорию</p> <p align="center">5. Эффективность (квалифицированность)</p> <p>Приставка "контр" предполагает, что существующее достаточно аргументированное мнение, исключающее предложенную альтернативу. Ведущий дискуссии обязан квалифицированно организовать процесс обмена мнениями, оппонирование. Он должен сохранять объективность, следить за корректностью высказываний оппонентов, пресекать эмоции, необоснованную критику. Соблюдение этих условий позволяет достичь цели дискуссии, которая заключается в качественном "сдвиге" в познании</p> <p align="center">6. Конструктивность</p> <p>Факт обсуждения различных мнений позволяет координатору обнаружить взаимодополняющие друг друга научные положения, которые могут стать основанием для консенсуса</p>

Успех дискуссии, достижение конвенции по обсуждаемым вопросам, зависят от степени реализации студентом-координатором каждого из этапов совместного обсуждения научной проблемы. Процесс це-

леобразования, целедостижения обусловлен качеством профессионально-педагогической подготовки студентов, личностными качествами координатора дискуссии. Корреляционные связи (t-критерий Стьюдента) между качествами личности координатора дискуссии, необходимыми на каждом из шести этапов дискуссии, представлены на схеме 3.

По мнению студентов, для эффективной организации дискуссионного обсуждения научной проблемы координатор должен быть: “целеустремленным-прогностичным”, “целеустремленным-прогностичным - убежденным в своей правоте”, “компетентным-прогностичным”. На схеме 3 наглядно видно, что системообразующие, кластерообразующие студенты (№№ 3, 13) обладают зеркально отраженным набором данных качеств, что позволяет им эффективно руководить ходом дискуссии.

Координатор дискуссии, осуществляя организаторскую функцию по управлению когнитивной деятельностью оппонировавших сторон, решающих научную проблему, имеет в сознании прообраз (причину) возможного результата обсуждения. Будущая цель, определяющая коэволюционное развитие субъектов дискуссии, результат (достигнутая конвенция) являются действующей причиной (*virtus*), которая действует из будущего на настоящее, “будущее времени настоящее”. Именно, телеологическая обусловленность обеспечивает согласованное (когерентное) протекание во времени и пространстве (информационно-образовательном) мыследеятельности субъектов дискуссии.

Вне нашей целесообразной когнитивной, интеллектуальной, практической деятельности нет Природы-самой-по-себе. Проектная рациональность напрямую взаимосвязана с телеологией, логикой целей и результатов. Информационно-образовательная виртуальность, являющаяся проектом объективной действительности, становится интеллектуальным источником, “инструментом” познания реальности по мере “снятия” цели в результате решения учебной, научной задачи.

Студенты в процессе обучения, имитационного моделирования (мысленного и/или измерительного эксперимента), дискуссионного обсуждения научной проблемы, посредством проективной рациональности изучают, воссоздают, создают междисциплинарные понятия, теории, идеальные объекты, выстраивают множественные виртуальные информационно-образовательные реальности, гипотезы, затем доказывают, обосновывают их непротиворечивость, возможность осуществления в будущей профессиональной деятельности.

Студент как субъект учебного познания может реально существовать только на одном уровне компетентности, который отражает степень его субъективности. Чем более студент субъективен, тем менее объективны его знания. Все остальные уровни (страты) психокогнитив-

ных реальностей, в которых он потенциально может существовать имеют статус виртуальных, востребованных по мере решения задач предшествующего уровня сложности. В одной и той же СУГ разные студенты реально существуют в различных информационно-образовательных ВР, причем ВР стратифицированы. Как показали результаты нашего лонгитюдного исследования, стратификация ВР не иерархична. Это субъективное семантическое пространство (от лат. *subjectum* - подлежащее и греч. *semantikos* - обозначающий), структура индивидуального сознания, на основе которой студент осуществляет систематизацию, классификацию, категоризацию каких-либо объектов деятельности, познания, принимать решения в сфере своей компетентности.

Стратифицированные, многоуровневые информационно-образовательных ВР актуализируются по мере возникновения реальной учебной, коммуникативной, управленческой ситуации, проблемы атипичными (АТ) представителями студенческого сообщества. АТ студентом является тот, у кого совокупность отличий от остальных во мнениях, по рассматриваемой проблеме, наибольшая (мера отличия Хи-квадрат). Он обладает необходимым и достаточным научно-поисковым тезаурусом, способ принятия решения отличается прогностичностью, оперативностью, доказательностью.

В ходе лонгитюдного исследования нами выявлены три стратифицированных уровня индивидуального сознания: организационно-управленческий (координация, управление ходом научной дискуссии), когнитивно-интеллектуальный ("мозговая атака" и др.); коммуникативный (интерсубъектная эмпатия).

Интерсубъектная самоорганизация, смыслодеятельностная стратификация СУГ происходит по мере вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность, структура которой предполагает эвристическое разрешение профессионально-педагогических задач, проблем.

Проиллюстрируем этапы проведения лонгитюдного исследования по выяснению феноменов интерсубъектной самоорганизации СУГ в организационно-управленческой. Для выявления "точки" бифуркации, явления социальной аттракции, феномена интерсубъектной самоорганизации в СУГ нами было проведено лонгитюдное исследование. Лонгитюдное исследование проводилось на историко-правоведческом факультете КГУ. Специальность студентов, субъектов исследования - "История".

Лонгитюдный метод исследования (лат. *longus* - длинный, длительный) - исследование, объектом которого может быть как конкретная личность, так и группа людей. Оно проводится в несколько этапов, в течение достаточно длительного промежутка времени. Б.Г.Ананьев широко использовал данный метод, называя его методом лонгитудии-

нального наблюдения. С точки зрения экспериментатора, лонгитюдный метод можно назвать методом включенного (участвующего) наблюдения. Мы проводили параллельное наблюдение за действиями, суждениями, поступками конкретного студента, а также исследовали динамику развития, структурирования, организации студенческого сообщества как на уровне курса, так и на уровне СУГ.

Цель исследования - экспериментальным путем выявить момент возникновения явления интересующей самоорганизации в студенческом сообществе на этапе его становления (I-II курсы). В эксперименте участвовали 9 СУГ, использовались обычные и сверхординарные объемы выборки, количество респондентов варьировалось от 20 до 100.

Процедуру проведения лонгитюдного исследования мы рассматривали как педагогическую технологию. Педагогическая технология - это комплексный, полисистемный способ анализа субъективных (личностных, межличностных, внутригрупповых, межгрупповых ценностно-ориентационных отношений субъектов образовательной деятельности) и объективных (цели, задачи, содержание, принципы, формы и методы преподавания, обучения и учения) факторов, которые являются рефлексивными средствами оценки педагогической ситуации (педагогического факта), педагогического проектирования, отправными моментами реализации плана, обобщения, систематизации полученного результата и основой для последующего прогнозирования развития образовательного процесса, организации студенческого сообщества.

Личностное участие, помимо проведения учебных занятий по курсу "Педагогика", преподавателя в педагогическом эксперименте обеспечивается сознательным включением эталонных суждений в перечень норм, регулирующих систему ценностных отношений студентов к ведущим видам студенческого образа жизни. Шкалы суждений разработаны Н.В.Кузьминой, Л.С.Кондратьевой (252, с. 110-118).

Замеры по шкале суждений, выявляющей уровень ценностных отношений студентов, например, к общению, подтверждались данными педагогических наблюдений за их реальным поведением. Кроме шкалы суждений студентов о нормах и требованиях в общении, мы исследовали суждения о нормах и требованиях в трудовой и общественной деятельности, в учебной и научной работе.

Лонгитюдное исследование по выявлению феномена интересующей самоорганизации в студенческом сообществе проходило в три этапа, каждый из этапов состоял из двух лет. Эксперимент проводился со студентами первых-вторых курсов (1991-92-1993 гг.; 1992-93-1994 гг.; 1993-94-1995 гг.).

I этап (I курс, I семестр). Студенты обучались по учебному плану,

согласно которому они получали квалификацию специалиста - "учитель истории, социально-политических дисциплин и правоведения" (специальность 020700 "История"). Срок обучения - 5 лет. На первом курсе студенты изучали курс "Психолого-педагогические основы деятельности учителя" (Психолого-педагогический блок), который состоял из: аудиторных занятий - 20 час. (в том числе: лекции - 10 час, семинарские занятия - 10 час.); самостоятельной работы -20 час.; итоговый контроль - зачет (зимняя сессия). Всего: 40 часов.

Лонгитюдное исследование началось с выявления специфических особенностей образа (стиля) жизни вчерашних школьников, которые успешно выдержали вступительные экзамены и стали студентами. Под образом жизни мы понимаем совокупность видов деятельности, а также условия, потребности, ценностные ориентации, отношения личности, которые определяют ее направленность. Диагностика профессионально-педагогической направленности абитуриентов-студентов I курса ИПФ факультета КГУ проводилась по следующим методикам: ДДО, КОС-I, методика Айзенка, опросник Дж.Роттера и др.

II этап (II семестр). Исследование проводилось с теми же студентами по окончании I курса. Анкетирование осуществлялось по методике "Шкала суждений", разработанной Н.В.Кузьминой и Л.С.Кондратьевой. На этом этапе мы сопоставляли мнения студентов, которые уже адаптировались к условиям обучения в вузе, о нормах и требованиях к различным видам деятельности.

В качестве меры отличия рассматривалось расстояние между мнениями респондентов по конкретным вопросам анкеты, выраженное величиной Хи-квадрат. Взаиморасположение вопросов анкеты позволило нам создать некоторые конфигурации взаимозависимых мнений студентов - кластеры. Данная исследовательская процедура выявила педагогические условия, которые являются фактором для дальнейшей оптимизации образовательного процесса в вузе, организации учебно-познавательной, коммуникативной деятельности студентов.

На втором этапе эксперимента нами была осуществлена кластеризация (группировка) студентов на основе их отношения к учебной, научной, управленческой, коммуникативной деятельности. Нас интересовало, в какой мере мнения респондентов оказываются зависимыми (общность интересов или целей), образуя сообщества-кластеры (персонифицированные "диады", "триады" и т.д.). Для определения зависимости мнений использовался агломерационный метод кластерного анализа, где мерой зависимости (корреляции мнений) между отдельными студентами служил коэффициент Фехнера (47, с. 448 с.).

III этап (IV семестр). На втором курсе студенты изучали интегриро-

ванный курс “Педагогика” (“Теоретико-методологические основы педагогики как науки”, “Дидактика”, “Теория и технология организации воспитательной работы в образовательном учреждении”). Структура курса следующая: аудиторных занятий 72 часа (в том числе: лекций - 42 часа, семинарских занятий - 30 час.); самостоятельная работа под руководством преподавателя - 10 час.; самостоятельная работа в школе под руководством преподавателя - 20 час.; самостоятельная работа - 36 час. Всего 138 часов. Итоговый контроль - экзамен (летняя сессия).

На этом этапе исследовательская работа по диагностике явления самоорганизации студенческого сообщества была продолжена. Она проводилась на групповом уровне в процессе семинарских занятий по курсу “Педагогика”. Студенты участвовали в разрешении различных проблемно-творческих заданий, таких как “мозговой штурм”, “ситуация сопереживания”, “ваш способ разрешения межличностного конфликта”, “компетентность в дискуссии”, “волевой способ разрешения проблемы” и др. Оценка эффективности действий, поступков, суждений студентов проводилась по следующим критериям: стимулирование, регулирование, информирование, поддержка, оценка.

В ходе учебно-игрового взаимодействия по разрешению когнитивных, социально-педагогических, межличностных проблемных задач, педагог особое внимание уделял индивидуальной, парной (АТ - АТ) работе с атипичными представителями студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются кластерообразующими, системообразующими субъектами деятельности, самоорганизации СУГ. В дальнейшем наше предположение нашло свое экспериментальное подтверждение.

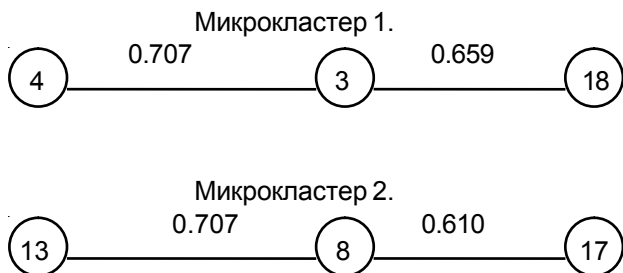
По окончании психолого-педагогического тренинга проводилась повторная кластеризация студенческого сообщества на уровне студенческой учебной группы. Кластеризация была проведена на основе представлений студентов о зависимости (корреляции) их суждений о нормах и требованиях в учебной, научной, организационно-управленческой деятельности, общении (коэффициент Фехнера).

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1993-94-1995 гг.) в организационно-управленческой деятельности

I этап (1993 г., I семестр). Студенты первого курса еще слабо знакомы с формами организации образовательного процесса в университете, методами самообразования. Доминирует “школярская” привычка воспроизводить полученную от преподавателя информацию. Интерсубъектные отношения находятся на стадии формирования. СУГ № 101(количество студентов - 20 чел.) существует как формальная структура, самоидентифи-

фикация у студентов, вчерашних школьников, еще не завершена.

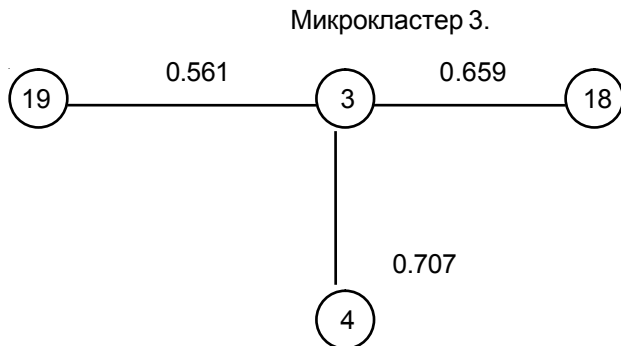
II этап (1994 г., II семестр). В процессе изучения интегрированного курса "Педагогика" студенты знакомятся с методикой организации деловой учебной, имитационной, ситуативной игр. В процессе учебно-игрового взаимодействия проявляется "ролевая" предрасположенность каждого студента (эрудит, интеллектуал, организатор, "дезорганизатор" и др.), формируются организационно-управленческие структуры (диады, триады и т.д.) в ранее хаосогенной СУГ. На этом этапе исследования были зафиксированы микрокластеры (микрокластер 1,2), микрогруппы (микрокластер 3,4), которые объединяют студентов по их отношению к организации учебного взаимодействия.



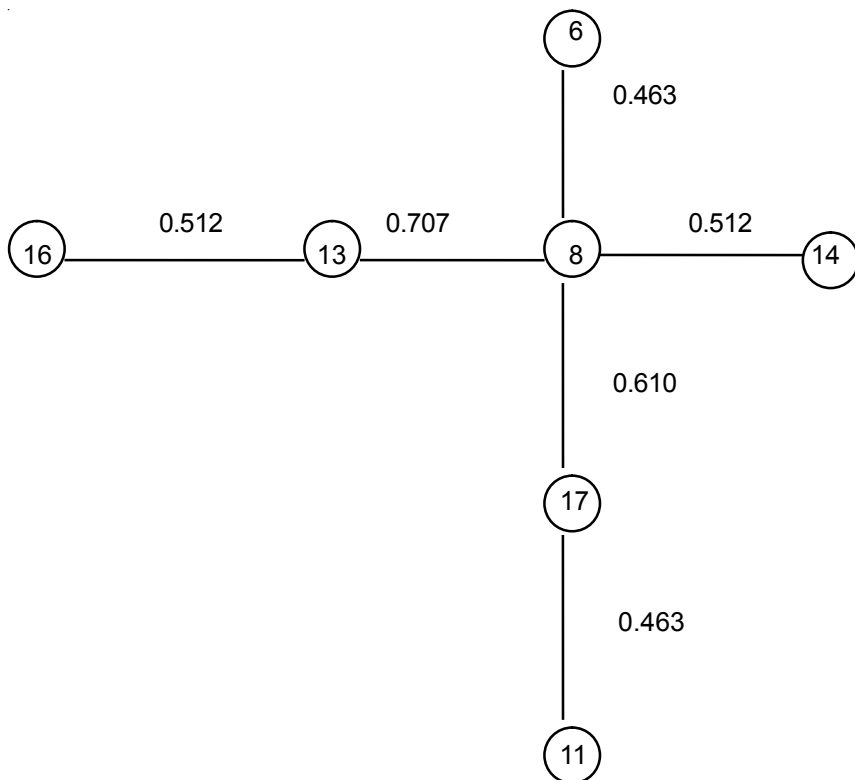
№№ 3, 4 - порядковые номера студентов группы № 101.

0.707 и 0.610 - показатели меры зависимости суждений студентов о нормах и требованиях в организационно-управленческой деятельности.

На втором этапе лонгитюдного исследования (1994 г.) нами был зафиксирован феномен создания микрогрупп внутри единой СУГ (201 учебная группа).



Микрокластер 4.



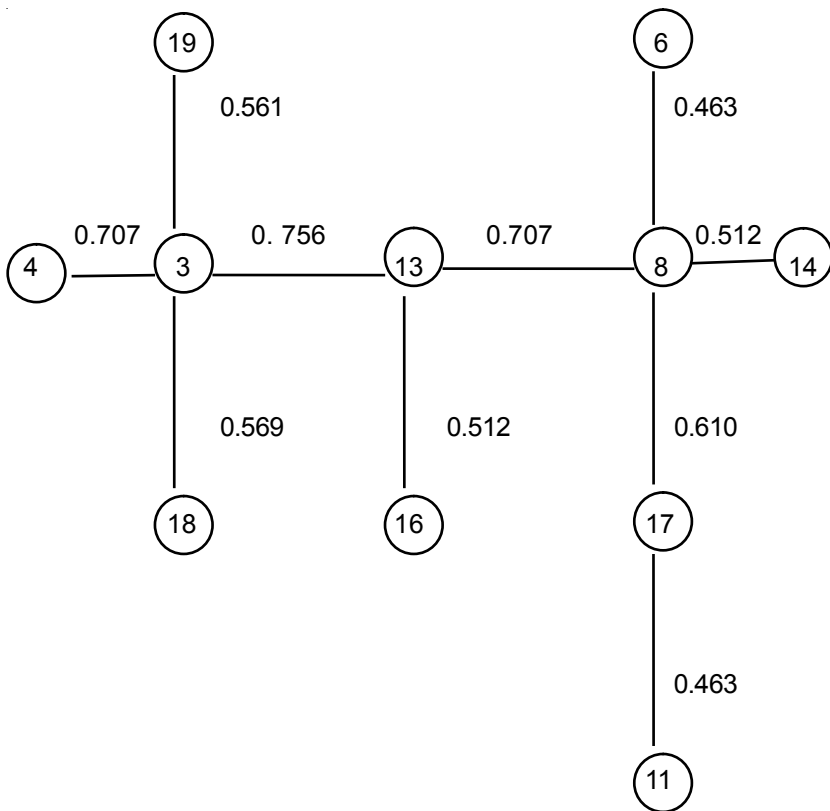
На этом этапе исследования нами была проведена типизация студентов (мера отличия Хи-квадрат) в зависимости от степени влияния студентов на принимаемое организационно-управленческое решение в конкретной педагогической ситуации. Студенты обозначенные под №№ 3, 4, 8, 13, 16, 17, 18 являются АТ представителями студенческого сообщества, №№ 6, 11, 14, 19 - типичными (50, с. 374).

На третьем этапе (1995 г., IV семестр) исследования перед нами стояли задачи: диагностировать феномен интересубъектной самоорганизации в СУГ, выявить структуры-аттракторы этого процесса, организационно-управленческие цели интересубъектного взаимодействия АТ студентов, которые они реализуют в процессе подготовки, организации научной дискуссии по педагогической проблематике. Феномен интересубъектной самоорганизации СУГ представлен на кластере 1 (50, с. 374).

Организационно-управленческие цели профессионально-педагоги-

ческой деятельности, по мнению студентов, экспертов зависят от личных качеств, которые причинно определяют успешность их реализации. Качества личности ранжированы по мере их значимости для студентов. Для анализа взаимосвязей между организационно-управленческими качествами личности нами был использован метод корреляционного анализа. Статистическая значимость вычисленных коэффициентов корреляции определялась по t-критерию Стьюдента.

Кластер 1.



Качества личности АТ студентов, их взаимосвязь с целями, этапами организационно-управленческой деятельности представлены на схеме 3 и в таблице 4.

“Координатор, организатор научной дискуссии”

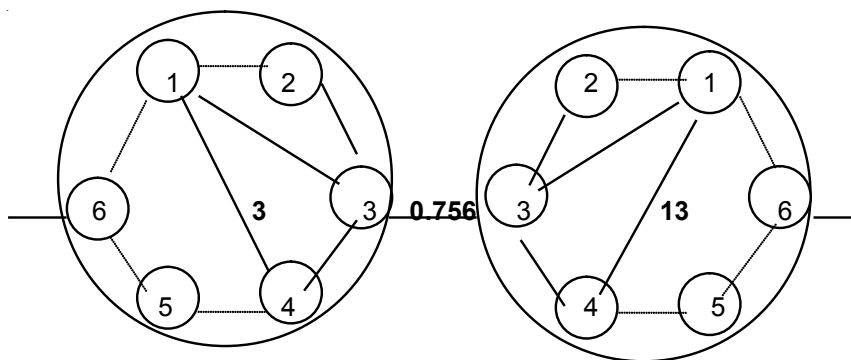


Схема 3

Корреляционные связи личностных качеств координатора, организатора научной дискуссии

Условные обозначения:

1. Целеустремленность
2. Компетентность
3. Прогностичность
4. Убежденность
5. Эффективность
6. Конструктивность

————— - сильная связь ($r \geq 0,8$)

..... - статистически незначимая связь

№№ 3, 13 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 3 (Е.....ва Юлия) студенческой группы № 201(50, с. 374):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.896 ($p < 0.001$); ранг -1.
- главные факторы (доля влияния - 0.078).

Характеристика студентки № 13 (Л.....на Светлана) СУГ № 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.832 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния - 0.131).

Обе кластерообразующие, АТ студентки оказались интерналами. Интернал (в отличие от экстернала) является более благожелательным, уверенным в себе человеком. Он терпимо относится к чужим мнени-

ям, реалистичен. Экстернал в значительной степени зависит от внешних, ситуативных влияний. Диагностика проводилась по методике Д.Роттера (83, с. 142-145), позволяющей выявить уровень субъективного контроля индивида в сфере значимых для него ситуаций.

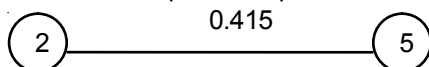
Как показало наше лонгитюдное исследование, именно телеологическое единство целей организационно-управленческой деятельности, коррелирующее с качествами личности АТ студентов, является смыслодеятельностными структурами-аттракторами самоорганизации студенческого сообщества.

Кластеризация (кластер 1), интересубъектная самоорганизация осуществляется АТ представителями СУГ № 201 на основе гендерной асимметрии. С точки зрения теоретико-информационных представлений данное взаимодействие носит симметричный характер.

СУГ № 201 (1995 г.) становится достаточно организованной, ее структура, по основанию организационно-управленческая деятельность, имеет два реально существующих сообщества, представленных в виде кластера 1, который в своем развитии прошел ряд стадий (микрoкластер 1, 2, 3, 4) и кластер 2 (микрoкластер 1, 2, 3).

Проиллюстрируем динамику развития, становления кластера 2 (50, с. 374). На II этапе лонгитюдного исследования (1995 г., II семестр), в результате организационно-управленческого взаимодействия студентов по разрешению педагогической проблемы в условиях неопределенности, многокритериальности принятия решения в СУГ образовались два микрoкластера.

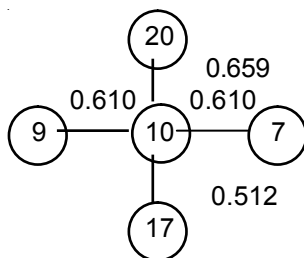
Микрoкластер 1.



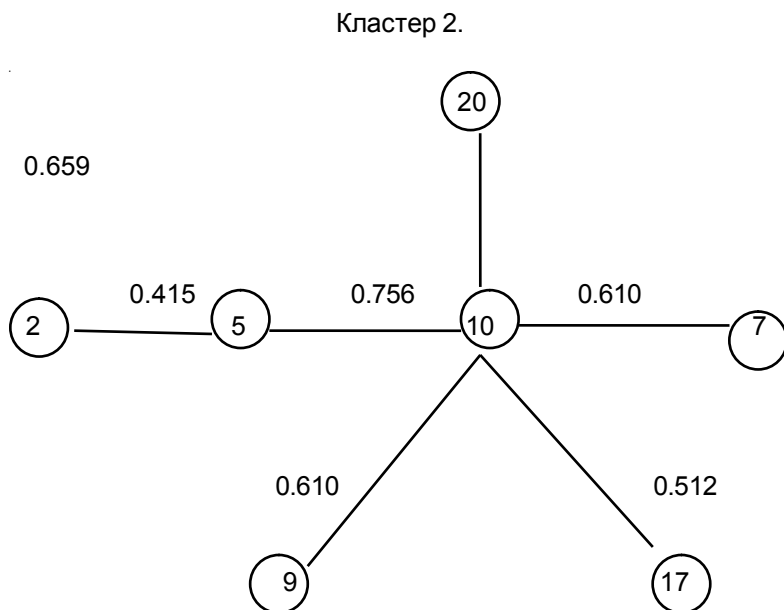
№№ 2, 5 - порядковые номера студентов группы № 101.

0.415 - показатель меры зависимости суждений студентов о нормах и требованиях в организационно-управленческой деятельности.

Микрoкластер 2.



На III этапе лонгитюдного исследования нами был зафиксирован феномен интесубъектной самоорганизации. Результат межгрупповой конвергенции представлен в форме кластера 2 (50, с. 374).



Типизация студентов, в зависимости от степени влияния на принимаемые организационно-управленческие решения, показала, что студенты, обозначенные под №№ 9, 10, 20 оказались АТ представителями студенческого сообщества СУГ № 201, а студенты №№ 2, 5, 7, 17 - типичными (50, с. 374).

Студенты П....н Андрей (№ 5) и Ш....в Сергей (№ 10) являются кластерообразующими (50, с. 374).

Характеристика студента № 5 СУГ № 201:

- типичный (Т) представитель;
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.817 ($p < 0.001$); Ранг - 4.

- главные факторы (доля влияния) - (-0.013). Когнитивно-коммуникативная сущность данного субъекта деятельности состоит в том, что в определенных ситуациях (в нашем случае организационно-управленческая деятельность) он вступает в противоречие с общегрупповым мнением, способом решения проблемы. Приведенная характеристика позволяет сделать вывод, что П....н Андрей - типичный антагонист.

Характеристика студента № 10:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.887 ($p < 0.001$);
- главные факторы (доля влияния) - 0.222.

Кластеризация (кластер 2), интересубъектная самоорганизация осуществляется АТ-Т студентами на основе гендерной асимметрии. Теоретико-информационное представление о изоморфизме когнитивных структур, познающих субъектов, позволяет сделать вывод о симметричности отношений по исследуемой проблеме, зафиксированной у данных студентов-историков. Интересубъектная интеграция кластерообразующих студентов (№№ 5, 10) в контексте «организационно-управленческая деятельность» происходила на телеологической основе, о чем свидетельствуют корреляционные связи между качествами личности, необходимыми, по мнению студентов, координатору научной дискуссии. Студенты связывают целеустремленность личности с прогностичностью и убежденностью в достижении цели. Причем, прогноз выступает как компетентный, обоснованный прообраз (модель) результата будущей совместной деятельности. Прогностичность организатора, координатора дискуссии увязывается с убежденностью генератора идеи в ее реальном осуществлении. Способ целеобразования, принятия организационно-управленческих решений был достаточно эффективным по мнению других участников учебно-игрового взаимодействия. Телеологическая составляющая АТ-Т студентов в организационно-управленческой деятельности, ее прогностическая направленность является доминирующей (соответственно взаимосвязаны следующие диады качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4 (схема 3).

По аналогичной лонгитюдной методике была проведена диагностика феномена профессионально-педагогической самоорганизации в СУГ № 102-202. Студенты обучались в 1993-1994 и 1994-1995 учебных годах.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1993-94-1995 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

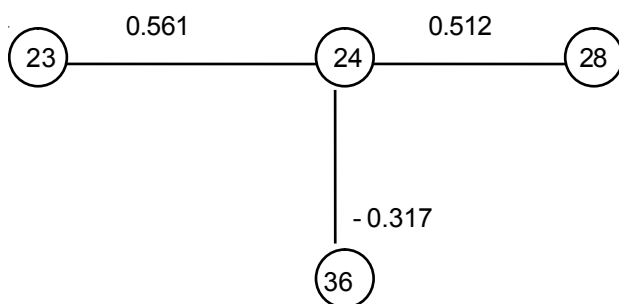
Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в организационно-управленческой деятельности. В СУГ № 102-202 обучалось 28 студентов. Нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии.

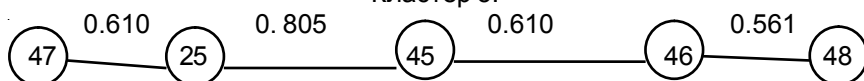
В СУГ № 102 межличностные контакты осуществляются бессистемно, по принципу “броуновского движения”.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы три диады студентов (микрокластеры 1, 2, 3). В дальнейшем графическое изображение микрокластеров, состоящих из двух-трех студентов, мы представлять не будем. На этом этапе исследования нами был диагностирован феномен создания микрогрупп внутри единой СУГ № 202.

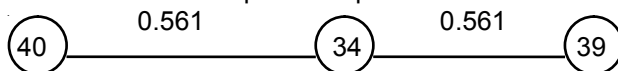
Микрокластер 4.



Кластер 5.



Микрокластер 6.

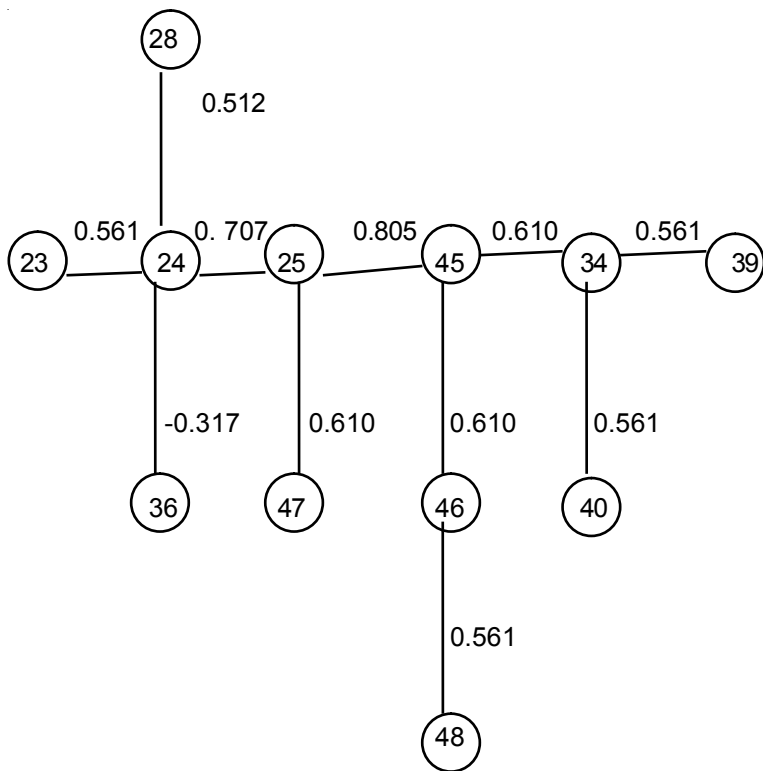


На этом этапе исследования нами была проведена типизация студентов (50, с. 375). Студенты, обозначенные под №№ 24, 25, 34, 45 оказались АТ представителями СУГ № 202, №№ 23, 36 - типичными представителями.

III этап лонгитюдного исследования (1995 г., IV семестр). Кластеризация СУГ № 202 выявила структурообразующие субъекты (№№ 24, 25, 34, 45). На шкале типирования студенты проявили себя как АТ пред-

ставители студенческого сообщества. АТ студенты организовали микрогруппы единомышленников, которые разделяют их нормы, требования и отношения к организационно-управленческой деятельности. Личностные качества студентов, необходимые для успешного проведения научной дискуссии, их корреляционная связь с целями, этапами проведения дискуссии распределились следующим образом: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4 (схема 3).

Кластер 1.



Комплексные характеристики АТ студентов, которые являются интерсубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202 (50, с. 375).

Характеристика студентки № 25 (П.....ва Жанна) студенческой группы № 202 (50, с. 376):

- АТ представитель;
- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.965 ($p < 0.001$); ранг - 1.

- главные факторы (доля влияния) - 0.096).

Характеристика студентки № 45 (Р.....на Наталья):

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.923 ($p < 0.010$); ранг - 3.

- главные факторы (доля влияния)- 0.039.

Характеристика студентки № 24 (К.....ва Ирина):

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.873 ($p < 0.05$); ранг - 6.

- главные факторы (доля влияния)- 0.037.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ-АТ студентки на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия организационно-управленческих решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

В процессе проведения лонгитюдного исследования на базе 102-202 студенческой группы были также выявлены кластера №№ 2 и 3. Динамика становления кластера 2 приводится в (50, с. 375).

I этап исследования (1993 г., I семестр) - СУГ № 102 представляет собой хаосогенное информационно-образовательное пространство.

II этап исследования (1994 г., II семестр) - организация СУГ представляет собой совокупность слабо взаимосвязанных между собой двух диад, триад, микрогрупп различной конфигурации (кластер 1-4).

III этап исследования (1995 г., IV семестр) - диагностика феномена интересубъектной самоорганизации в СУГ № 202 (кластер 2).

Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются интересубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202 (50, с. 376).

Характеристика студента № 29 (Б.....в Юрий) студенческой группы 202:

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.949 ($p < 0.001$); ранг - 2.

- главные факторы (доля влияния) - 0.171.

Характеристика студента № 43 (М...н Алексей):

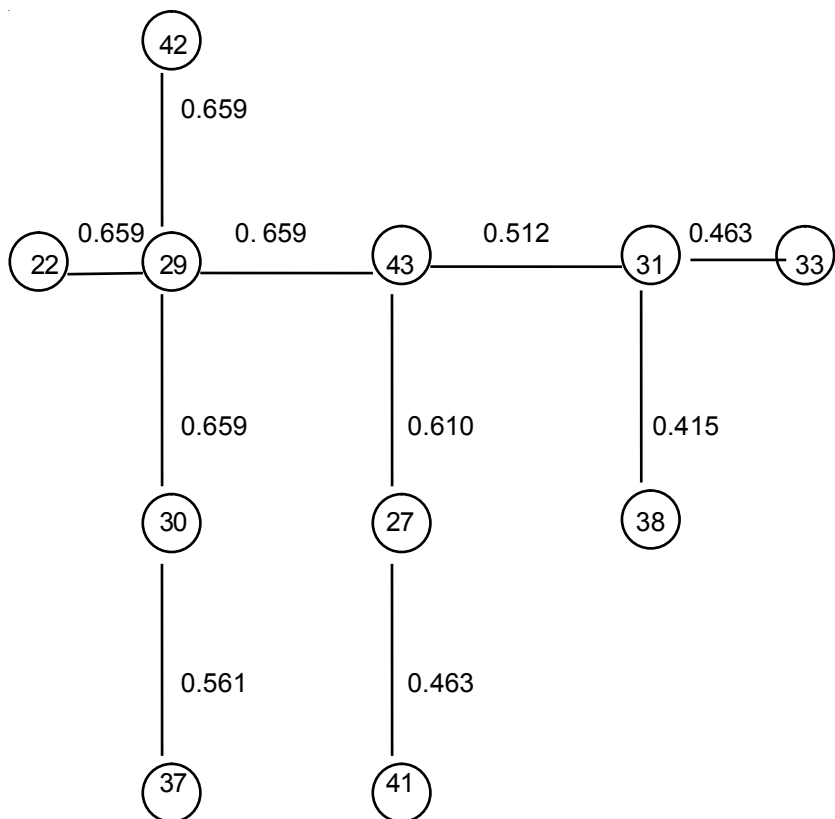
- Т представитель (типичный антагонист);

- экстернал;

- коэффициент детерминации - 0.909 ($p < 0.010$); ранг - 4.

- главные факторы (доля влияния) - (- 0.000).

Кластер 2.



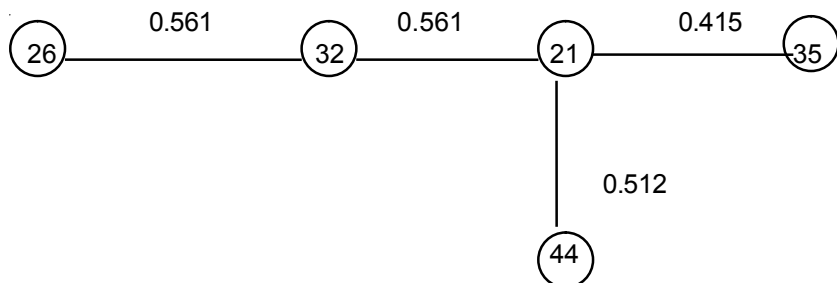
Телеологическая составляющая организационно-управленческой деятельности, ее прогностическая направленность проявляется во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.

Динамика становления кластера 3 (СУГ № 102-202):

II этап (1994 г., II семестр) исследования. На этом этапе были зафиксированы диада, триада (микрочластер 1,2).

На третьем этапе (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации студенческого сообщества в контексте организационно-управленческой деятельности (50, с. 375).

Кластер 3.



Комплексные характеристики Т студентов, которые являются интерсубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202 (кластер 3).

Характеристика студентки № 21 (Т...на Надежда) студенческой группы № 202 (50, с.376):

- АТ представитель;
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.873 ($p < 0.050$); ранг -7.
- главные факторы (доля влияния) - 0.035.

Характеристика студентки № 32 (К...на Элеонора):

- Т представитель (типичный антагонист);
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.860 ($p < 0.050$); ранг - 10.
- главные факторы (доля влияния) - 0.049.

Телеологическая составляющая организационно-управленческой деятельности, ее прогностическая направленность проявляется во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.

Условия кластеризации таковы, что чем больше номер кластера, тем менее "плотны" связи между субъектами микрогруппы. Изучая конфигурации кластеров 1-3 СУГ № 202, мы наблюдаем, что зависимость между кластеросоставляющими субъектами "предметного" взаимодействия ослабевает по мере возрастания номера кластера. Отсюда можно предположить, что в дальнейшем не исключено расформирование "слабовязанной" организационной структуры, т.к. мнения, суждения студентов по исследуемой проблеме имеют локальный, сиюминутный характер. Не исключена также и возможность включения субъектов данной (кластер 3) слабовыраженной организационной структуры в другие структуры с более "плотными" (тесными) связями, которыми являются микрогруппы с более высоким информационно-образовательным статусом.

В дальнейшем, при анализе кластеров мы будем руководствоваться

данным обоснованием и рассматривать кластеры только с более “плотными” (тесными) интересубъектными связями.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1993-94-1995 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

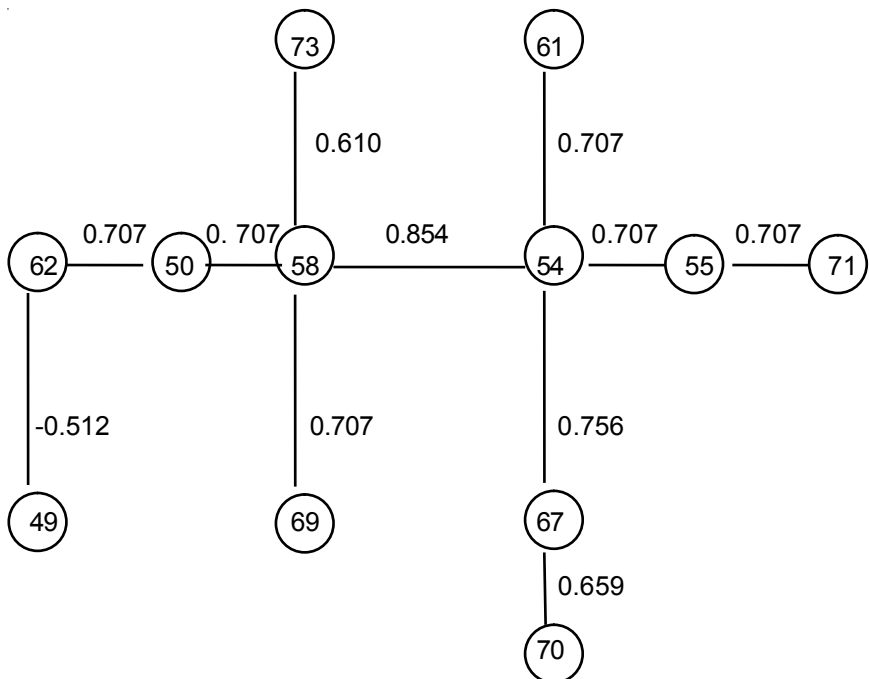
Количество студентов - 25 человек. Организационная структура СУГ № 103-203 сформировалась в течение двух лет (1993-1994 уч.г.; 1994-1995 уч.г.). Диагностика феномена самоорганизации соответствует II и III этапам лонгитюдного исследования.

На II этапе исследования были выявлены диады, триады (кластера 1, 2, 3, 4) внутригруппового развития. На III этапе был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации (кластер 1, 3). Кластер 2, его состав, структура не претерпели изменений на протяжении двух лет (50, с. 377).

III этап лонгитюдного исследования (1995 г., IV семестр).

Комплексные характеристики АТ студентов, которые являются интересубъектной основой самоорганизации СУГ № 203 (кластер 1).

Кластер 1.



Характеристика студентки № 54 (Д.....я Анна) студенческой группы 203 (50, с. 377):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.944 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.223.

Характеристика студентки № 58 (П.....ва Мария):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.928 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.145.

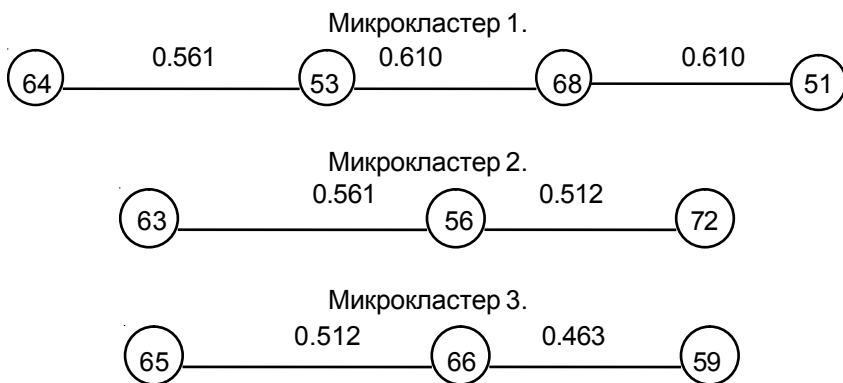
Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студенток № 54 и № 58, ее прогностическая направленность является доминирующей и проявляется во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 1) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной асимметрии.

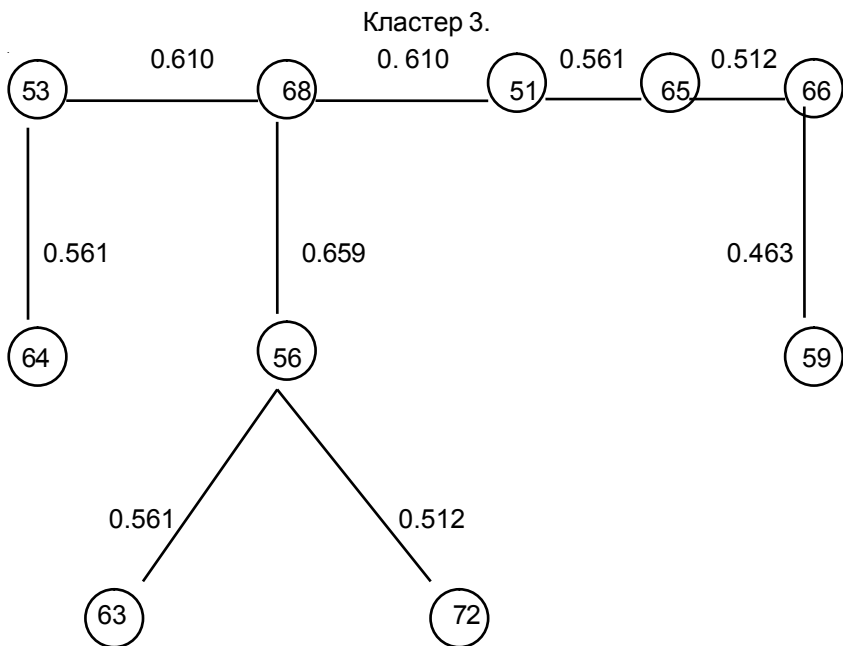
Организационная структура СУГ № 203 не ограничивается только кластером 1. Существуют также кластер 2 и 3. Кластер 2 в своем развитии не изменился на протяжении двух лет, он состоит из трех АТ студенток.

Динамика развития кластера 3 (50, с. 377) состоит из двух этапов.

II этап лонгитдного исследования (1994 г., II семестр). На этом этапе были зафиксированы три микрогруппы (микрочластер 1, 2, 3).



На III этапе (1995 г., IV семестр) был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации (кластер 3).



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой самоорганизации СУГ № 203 (кластер 3).

Характеристика студента № 68 (Ч.....ой Вячеслав) студенческой группы 203 (50, с. 377):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.901 ($p < 0.001$); ранг -4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.201.

Характеристика студентки № 56 (Ч.....ва Елена):

- Т представитель (типичный антагонист);
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.830 ($p < 0.050$); ранг - 17.
- главные факторы (доля влияния) - (- 0.020).

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности координатора дискуссии: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.

Intersубъектная (парная) самоорганизация студенческого сообщества (кластер 3) СУГ № 203 происходит на основе гендерной симметрии.

По аналогичной лонгитюдной методике была проведена диагностика феномена профессионально-педагогической самоорганизации в СУГ

№ 101-201. Студенты обучались в 1992-1993 и 1993-1994 учебных годах. Результаты лонгитюдного исследования представлены ретроспективно от 1993-94-1995 гг. к 1992-93-1994 гг. до 1991-92-1993 гг.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1992-93-1994 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

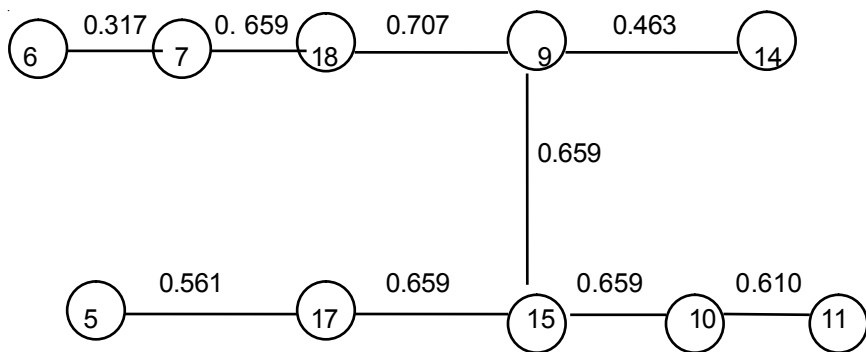
Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в организационно-управленческой деятельности. В СУГ № 101-201 обучалось 20 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 101 межличностные контакты осуществляются бессистемно.

II этап (1993 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы две диады, пять триад взаимодействия студентов (микрокластеры 1-7).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интерсубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 101-201 (кластеры 2, 3). Кластер 1 состоит из трех студентов (50, с. 378). За два года проведения исследования его структура не изменилась. Рассмотрим структуры кластеров № 2 и 3.

Кластер 2.



Комплексные характеристики АТ студентов, которые являются интерсубъектной основой самоорганизации СУГ № 201 (50, с. 378).

Характеристика студентки № 9 (П.....ва Светлана) СУГ № 201 (50, с. 378):

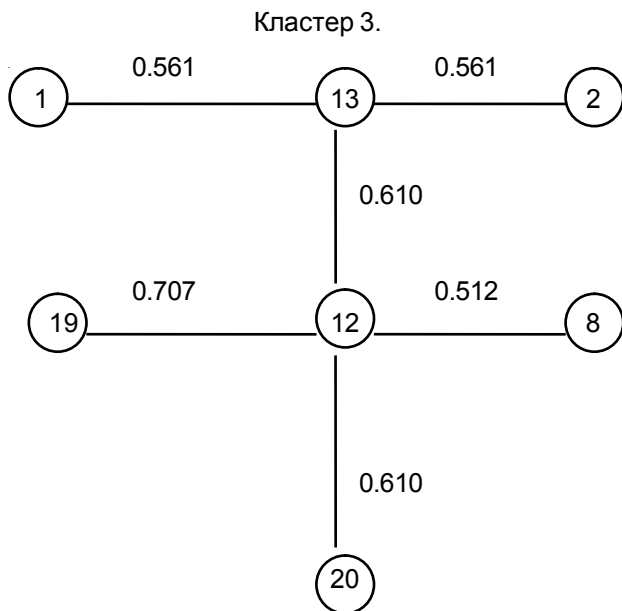
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.872 ($p < 0.001$); ранг -1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.209.

Характеристика студентки № 15 (С.....ва Анна):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.816 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.039.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студенток № 9 и № 15, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 2) СУГ № 201 осуществляется на основе гендерной асимметрии.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 201 (50, с. 378).

Характеристика студента № 12 (П.....в Анатолий) студенческой группы 201 (50, с. 378):

- АТ представитель;
 - интернал;
 - коэффициент детерминации - 0.828 ($p < 0.001$); ранг -3.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.243.
- Характеристика студентки № 13 (Б.....в Андрей):
- Т представитель;
 - экстернал;
 - коэффициент детерминации - 0.761 ($p < 0.010$); ранг - 8.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.067.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студенток № 12 и № 13, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.

Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 2) СУГ № 201 осуществляется на основе гендерной асимметрии.

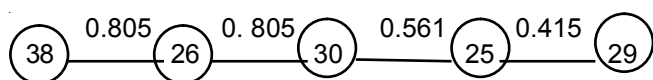
Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1992-93-1994 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

На I этапе лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) мы определили характеристические особенности образа (стиля) жизни вчерашних абитуриентов - студентов I курса. Количество студентов, обучающихся в СУГ № 202, - 19 человек.

На втором этапе (1993 г., II семестр) нами проведена кластеризация студентов по проблеме подготовки и организации дискуссии. На этом этапе исследования мы выявили шесть диад и одну триаду intersубъектного взаимодействия студентов (микрочластеры 1-7).

На третьем этапе (1994 г., IV семестр) был зафиксирован феномен intersубъектной самоорганизации студенческого сообщества СУГ № 202 в контексте организационно-управленческой деятельности (кластер 1). Другие кластеры (3, 5) либо сохранили свою первичную конфигурацию, либо по мере увеличения номера кластера уменьшалась "плотность" связи между кластерообразующими субъектами (например, кластер 4).

Кластер 1.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202 (50, с. 379).

Характеристика студентки № 26 (В.....на Людмила) студенческой группы № 202 (50, с. 379):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.850 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.022.

Характеристика студентки № 30 (К.....ва Ирина):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.828 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.267.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студенток № 26 и № 30, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

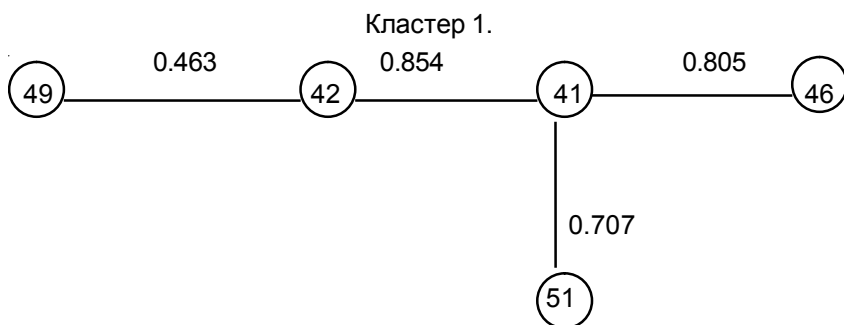
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 1) СУГ № 202 осуществляется на основе гендерной асимметрии.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1992-93-1994 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

На I этапе лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) мы определили характеристические особенности образа (стиля) жизни вчерашних абитуриентов - студентов I курса. Количество студентов, обучающихся в СУГ № 203, - 18 человек.

На втором этапе (1993 г., II семестр) нами проведена кластеризация студентов по проблеме подготовки и организации дискуссии. На этом этапе исследования мы выявили пять диад и одну триаду intersубъектного взаимодействия студентов (микрочластеры 1-6).

На третьем этапе (1994 г., IV семестр) был зафиксирован феномен intersубъектной самоорганизации, структурирования студенческого сообщества СУГ № 203 в контексте организационно-управленческой деятельности (кластеры 1, 2). К концу второго года обучения сформировалась intersубъектная структура СУГ № 203, которая представляет собой два кластера (1, 2) и три диады взаимодействия в организационно-управленческой деятельности. Динамика становления кластера 1, 2 представляет собой наглядный пример феномена самоорганизации в студенческом сообществе (50, с. 380).



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 203 (кластер 1).

Характеристика студента № 41 (Б.....н Константин) студенческой группы 203 (50, с. 380):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.862 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.068.

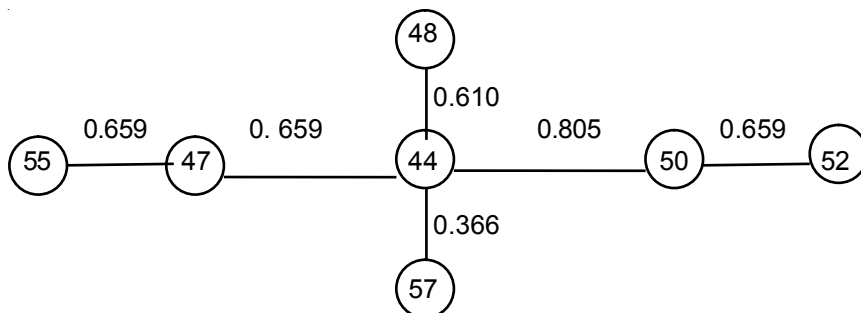
Характеристика студентки № 42 (В.....ва Татьяна):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.807 ($p < 0.001$); ранг - 5.
- главные факторы (доля влияния) - 0.080.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 41 и № 42, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 1) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной симметрии.

Кластер 2.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 203 (кластер 2).

Характеристика студента № 44 (К.....в Александр) студенческой группы 203 (50, с. 380):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.854 ($p < 0.001$); ранг -2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.255.

Характеристика студента № 50 (Л.....в Денис):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.811 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.115.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 44 и № 50, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 2) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной асимметрии.

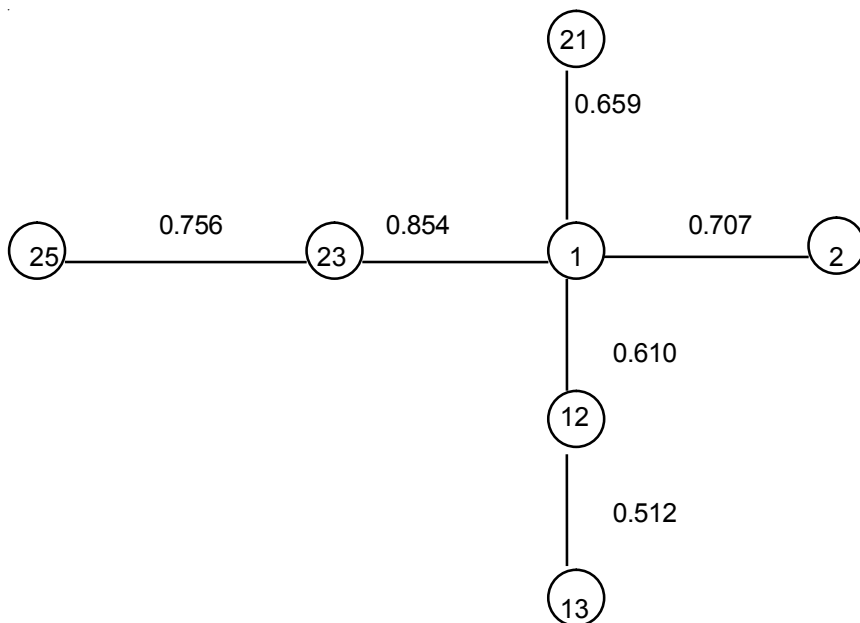
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1991-92-1993 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

На I этапе лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) мы определили характеристические особенности образа (стиля) жизни вчерашних абитуриентов - студентов I курса. Количество студентов, обучающихся в СУГ № 201, - 25 человек.

На втором этапе (1992 г., II семестр) нами проведена кластеризация студентов по проблеме подготовки и организации дискуссии. На этом этапе исследования мы выявили семь диад и две триады интересубъектного взаимодействия студентов (миккластеры 1-9).

На третьем этапе (1993 г., IV семестр) был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации, структурирования студенческого сообщества СУГ № 201 в контексте организационно-управленческой деятельности (кластеры 1, 2, 4). Рассмотрим структуру кластера № 1.

Кластер 1.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются intersубъектной основой самоорганизации СУГ № 201.

Характеристика студента № 1 (Б...в Владимир) студенческой группы № 201(50, с. 381):

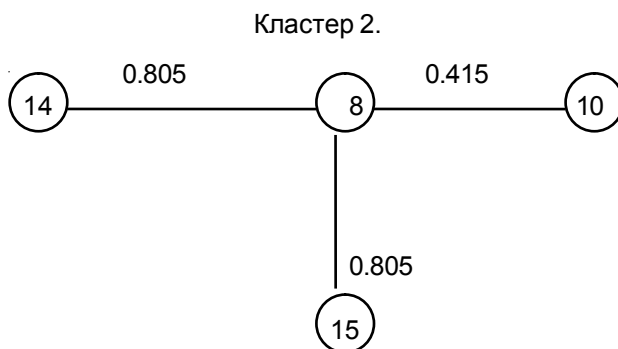
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.933 ($p < 0.001$); ранг -2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.302.

Характеристика студента № 23 (П...в Евгений):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.935 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.042.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 1 и № 23, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 1) СУГ № 201 осуществляется на основе гендерной асимметрии.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой самоорганизации СУГ № 201.

Характеристика студента № 8 (К.....в Денис) студенческой группы 201 (50, с. 381):

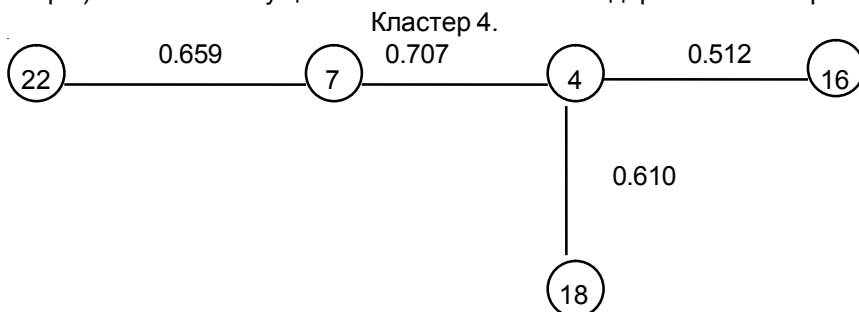
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.919 ($p < 0.001$); ранг -3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.133.

Характеристика студента № 14 (С.....н Денис):

- Т представитель (типичный антагонист);
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.884 ($p < 0.010$); ранг - 5.
- главные факторы (доля влияния) - (- 0.059).

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 8 и № 14, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.

Intersубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 2) СУГ № 201 осуществляется на основе гендерной асимметрии.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 201.

Характеристика студентки № 4 (В.....ва Наталья) студенческой группы 201 (50, с. 381):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.803 ($p < 0.050$); ранг - 15.
- главные факторы (доля влияния) - 0.030.

Характеристика студента № 7 (К.....с Максим):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.874 ($p < 0.010$); ранг - 7.
- главные факторы (доля влияния) - 0.128.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 4 и № 7, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 4) СУГ № 201 осуществляется на основе гендерной симметрии.

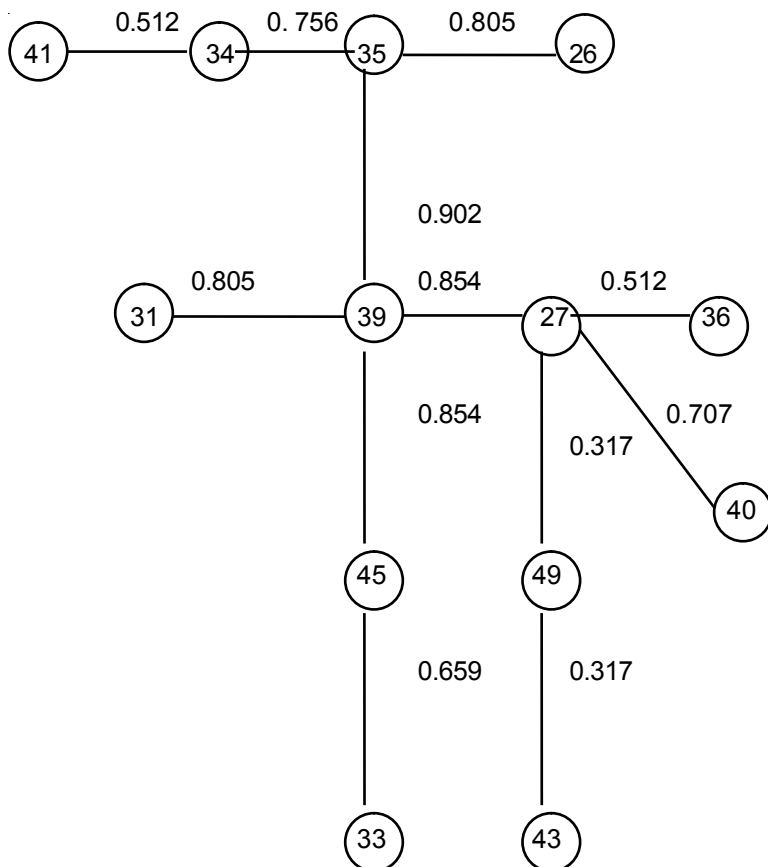
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1991-92-1993 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

На I этапе лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) мы определили характеристические особенности образа (стиля) жизни вчерашних абитуриентов - студентов I курса. Количество студентов, обучающихся в СУГ № 202, - 26 человек. Номерация студентов носит сквозной характер, поэтому № 1 СУГ 202 будет № 26.

На втором этапе (1992 г., II семестр) нами проведена кластеризация студентов по проблеме подготовки и организации дискуссии. На этом этапе исследования мы выявили пять диад и две триады интересубъектного взаимодействия студентов (миккластеры 1-7).

На третьем этапе (1993 г., IV семестр) был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации, структурирования студенческого сообщества СУГ № 202 в контексте организационно-управленческой деятельности (кластер 1-3).

Кластер 1.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202.

Характеристика студента № 39 (О...в Денис) студенческой группы 202 (50, с. 382):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.979 ($p < 0.001$); ранг -1.
- главные факторы (доля влияния - 0.395).

Характеристика студентки № 35 (З...на Наталья):

- Т представитель (атипичный антагонист);
- экстернал;

- коэффициент детерминации - 0.933 ($p < 0.001$); ранг - 7.

- главные факторы (доля влияния) - (-0.096).

Характеристика студента № 27 (Б... в Константин):

- Т представитель (типичный антагонист);

- экстернал;

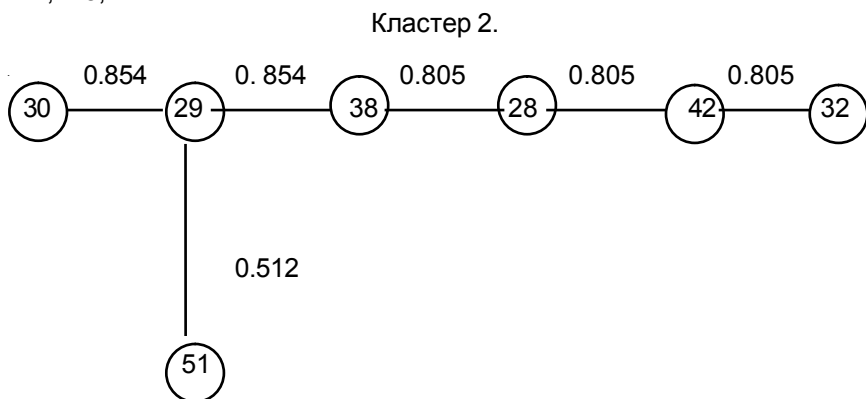
- коэффициент детерминации - 0.954 ($p < 0.001$); ранг - 4.

- главные факторы (доля влияния) - (-0.017).

№№ 27, 35 - типичные антагонисты. Данные респонденты пытаются оказывать серьезное негативное влияние на принимаемые в микрогруппе (кластер 1) решения, но организационно-управленческие решения О...ва Дениса (№ 39) являются более оптимальными, конструктивными, результативными, что, несомненно, способствует сплочению непримиримых, на первый взгляд, оппонентов.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-Т-Т студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия организационно-управленческих решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 39 и № 27, 35, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-5; 1-4; 2-3; 4-2.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202.

Характеристика студентки № 28 (В.....ва Светлана) студенческой группы 202 (50, с. 382):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.954 ($p < 0.001$); ранг -2.
- главные факторы (доля влияния)- 0.041.

Характеристика студентки № 29 (В.....ва Татьяна):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.943 ($p < 0.001$); ранг - 5.
- главные факторы (доля влияния)- 0.131.

Характеристика студента № 38 (Н.....ва Елизавета):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.912 ($p < 0.001$); ранг - 8.
- главные факторы (доля влияния) - 0.047.

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия организационно-управленческих решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов №№ 28, 29, 38, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1991-92-1993 гг.) в организационно-управленческой деятельности.

На I этапе лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) мы определили характеристические особенности образа (стиля) жизни вчерашних абитуриентов - студентов I курса. Количество студентов, обучающихся в СУГ № 203, - 26 человек. Нумерация студентов носит сквозной характер, поэтому № 1 СУГ 203 будет № 52.

На втором этапе (1992 г., II семестр) нами проведена кластеризация студентов по проблеме подготовки и организации дискуссии. На этом этапе исследования мы выявили восемь диад и одну триаду интересубъектного взаимодействия студентов (миккластеры 1-7).

На третьем этапе (1993 г., IV семестр) был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации, структурирования студенческого сообщества СУГ № 203 в контексте организационно-управленческой деятельности (кластер 1-3). Представим анализ структур данных кластеров.

Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой самоорганизации СУГ № 203.

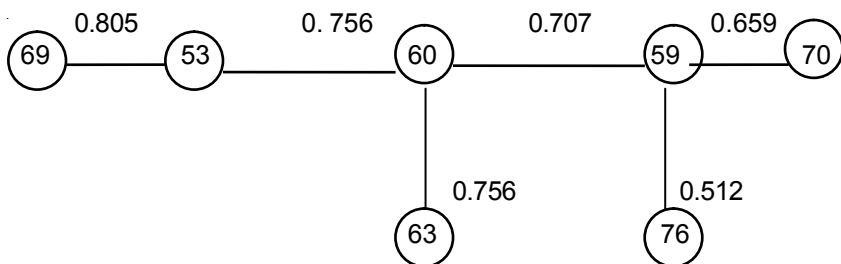
Характеристика студента № 60 (К.....н Игорь) студенческой группы 203 (50, с. 383):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.938 ($p < 0.001$); ранг -3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.051.

Характеристика студентки № 59 (Д.....ва Елена):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.869 ($p < 0.010$); ранг - 10.
- главные факторы (доля влияния)- 0.157.

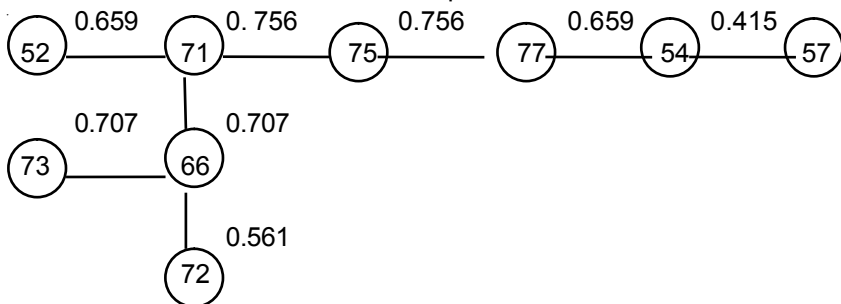
Кластер 1.



Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 60 и № 59, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 1) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной симметрии.

Кластер 2.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 203.

Характеристика студента № 71 (С.....в Александр) студенческой группы 203 (50, с. 383):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.878 ($p < 0.010$); ранг -7.
- главные факторы (доля влияния) - 0.109.

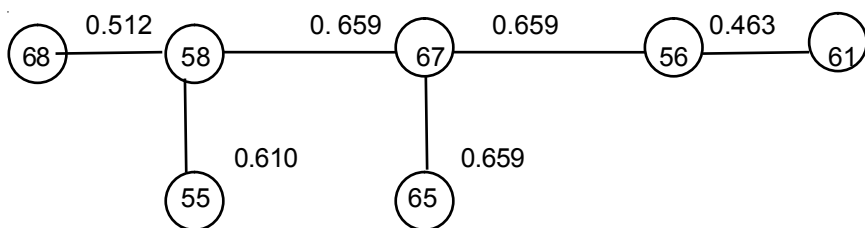
Характеристика студента № 75 (С.....в Сергей):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.942 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния)- 0.202.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 71 и № 75, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 2) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной асимметрии.

Кластер 3.



Комплексные характеристики АТ-АТ студентов, которые являются интересубъектной основой самоорганизации СУГ № 203.

Характеристика студента № 58 (Д.....й Сергей) студенческой группы 203 (50, с. 383):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.849 ($p < 0.050$); ранг -11.
- главные факторы (доля влияния) - 0.050.

Характеристика студентки № 67 (П.....ц Лариса):

- АТ представитель;
- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.814 ($p < 0.050$); ранг - 16.

- главные факторы (доля влияния)- 0.062.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 58 и № 67, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении организационно-управленческих задач, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-3; 3-4.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества (кластер 3) СУГ № 203 осуществляется на основе гендерной симметрии.

За три двухгодичных (учебный год) цикла проведенного лонгитюдного исследования по выявлению феномена интересубъектной самоорганизации в организационно-управленческой деятельности нами был диагностирован 21 факт проявления межличностной аттракции (диад - 17 (80,9%); триад - 4 (19,1%). Структуры-аттракторы самоорганизации в виде диады построены на основе гендерной асимметрии - 12 пар (70,5%); гендерной симметрии - 5 пар (29,5%). Триады построены на основе гендерной асимметрии (2) и гендерной симметрии (2). По полоролевому признаку диады-структуры-аттракторы самоорганизации СУГ в организационно-управленческой деятельности представлены следующим образом: женская гендерная асимметрия - 4 пары (33,3%; АТ-АТ); мужская гендерная асимметрия - 8 пар (66,6% ; АТ-Т, где Т - является типичным антагонистом). В организационно-управленческой деятельности предположение о том, что интересубъектные отношения студентов предопределены гендерным доминированием, нашло свое подтверждение.

В организационно-управленческой деятельности наблюдается доминирование мужской гендерной асимметрии (8 пар). Феномен интересубъектной самоорганизации в организационно-управленческой деятельности представлен только 4-мя парами, олицетворяющими женскую гендерную асимметрию, 5-ю парами, построенными на основе гендерной симметрии. Организаторами, координаторами дискуссионного обсуждения проблемы в малой группе (СУГ) являются студенты, причем один из представителей диады - типичный антагонист.

Разработанный нами исследовательский алгоритм диагностики феномена самоорганизации в малой группе (СУГ) подтвердил свою эффективность и на следующих этапах проведения лонгитюдного исследования, когда мы диагностировали феномен интересубъектной самоорганизации и на других стратифицированных уровнях индивидуального сознания: когнитивно-интеллектуальном ("мозговая атака", дискуссия и другие) и коммуникативном (межличностная эмпатия).

3.2. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вторая часть лонгитюдного эксперимента по диагностике феномена интерсубъективной самоорганизации на когнитивно-интеллектуальном уровне (страте) также проводилась на базе ИПФ КГУ. Эксперимент проводился на протяжении двух лет (I-II курсы), во время изучения студентами интегрированного курса “Педагогика”.

Лонгитюдное исследование проводилось в три этапа.

1 этап (1991 г.; 1992 г.; 1993 г. - I семестр). По времени проведения он совпал с началом студенческой жизни, с этапом адаптации студентов к условиям обучения в университете. Цель этого этапа заключалась в определении профессионально-педагогической направленности вчерашних абитуриентов. Методы диагностики: ДДО, КОС-1, опросник Д. Роттера и другие методики.

2 этап (1992 г.; 1993 г.; 1994 г. - II семестр). На этом этапе нами была проведена кластеризация (группировка) студентов на основе их отношения к учебно-познавательной деятельности. Нас интересовало, в какой мере мнения респондентов оказываются зависимыми (общность интересов или целей-ценностей) при образовании сообществ-кластеров. Для определения зависимости мнений использовался агломерационный метод кластерного анализа, где мерой зависимости (корреляции мнений) между отдельными студентами служил коэффициент Фехнера (47). Результаты, полученные после математической обработки данных, позволили сделать вывод о том, что к концу первого года обучения произошла первичная, “естественная” самоорганизация, структурирование студенческого сообщества (на уровне диад, триад).

На этом же этапе исследования мы провели обобщение представлений о роли студентов (лидер - аутсайдер) на курсе и внутри СУГ. Степень влияния студентов в СУГ рассматривалась с позиции типичности или атипичности их мнений по изучаемой проблеме.

3 этап (1993 г.; 1994 г.; 1995 г. - IV семестр) исследования. Сущность этого этапа заключалась в целенаправленном педагогическом воздействии на студентов, которые по нашей классификации являются атипичными представителями в СУГ в контексте “учеба и наука”. Педагогическое воздействие на студентов осуществлялось преподавателем в процессе проведения учебных занятий по педагогике. Формы проведения таких занятий были различными: дискуссии, деловые учебные игры, имитационные, ролевые игры и т.д. Например, в контексте изучения темы “Педагогика как наука” нами проводилась “мозговая атака”.

Метод “мозговая атака”, “мозговой штурм”, метод коллективного генерирования креативных идей решения задач был разработан американским ученым А.Ф.Осборном. Он является современным вариантом эвристического диалога Сократа. Цель “мозговой атаки”: посредством порождения свободных, “предметных” (профессионально-педагогических) ассоциаций создать информационно-образовательное пространство, ВР в малой группе для решения творческих задач. По А.Ф.Осборну, основной принцип и правило данного метода учебно(теоретико)-познавательной деятельности - абсолютный запрет на критику предложенных субъектами эвристического диалога (полилога) идей. Оптимальное количество участников дискуссии (с каждой стороны) - 7 - 13 человек, что соответствует количеству субъектов малой группы. Продолжительность “мозговой атаки” варьируется от 15 минут до одного академического часа. Выделяют два основных этапа проведения “мозговой атаки”. На первом этапе происходит работа в малых группах. На этом этапе осуществляется генерирование различных идей, способствующих решению поставленных когнитивных задач. На следующем этапе координатор дискуссии (т.н. руководитель сессии) создает группы анализа проблемной ситуации, оценки идей и генерирования контридей. На завершающем этапе участники “мозговой атаки” выбирают оптимальный способ решения задачи.

Решение когнитивных задач с помощью метода коллективного генерирования идей с последующим формулированием, оценкой оптимальности контридей предполагает поэтапное выполнение следующих организационно-управленческих, когнитивных процедур:

1 этап - формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2 этап - создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной задачи в общем виде, сообщение задачи вместе с описанием метода деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;

3 этап - генерирование идей по правилам прямой коллективной “мозговой атаки”;

4 этап - систематизация и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5 этап - деструктирование идей, т.е. оценка идей на реализуемость в процессе “мозговой атаки”. “Мозговая атака” на этом этапе направлена только на всестороннее рассмотрение возможных препятствий реализации выдвинутых контридей;

6 этап - оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа, и составление окончательного списка практически реализуемых идей (9, с. 171).

В.И.Андреев предлагает, и дает соответствующее этому предложению обоснование, назвать метод “мозговая атака” методом коллективного поиска оригинальных идей. Эвристические правила применения метода проблемного обучения, метода коллективного поиска оригинальных идей подробно изучены, описаны Ю.К.Бабанским (184, с. 152-153) и В.И.Андреевым (9, с. 172-174).

В качестве примера решения научно-педагогической проблемы: “Педагогика - это наука о развитии человека” или “Педагогика - это искусство воспитания?” мы приведем когнитивные приемы разрешения научно-педагогической проблемы в процессе организации и проведения “мозговой атаки” со студентами II курса ИПФ КГУ.

Когнитивный механизм разрешения научной проблемы включает в себя следующие аналитико-синтетические, причинно-следственные, телеологические, взаимообусловленные мыслительные акты:

1. Поиск педагогического факта, встроенного в логическую канву той или иной научно-педагогической точки зрения.

2. Анализ совокупности педагогических, психологических, философских фактов. Истолкование факта в его существенных связях.

3. Возникновение научной ассоциации. Установление телеологической преемственной связи между педагогическим наследием прошлого и настоящим.

4. Формирование научно-педагогического представления о сущности исследовательской позиции, позиции оппонента. Воспроизведение в сознании ранее воспринятого.

5. Установление взаимосвязи между фактом и конкретной историко-педагогической, психолого-педагогической идеей.

6. Создание научно-педагогического обобщения. Приведение педагогических, психологических, социологических, философских фактов, идей в непротиворечивую научную систему.

7. Исследование взаимоотношений между педагогическими фактами и научно-педагогической, психолого-педагогической теорией.

8. Описание фактов, выведение факта из ряда высказываний. Порождение способности самостоятельно отстоять сознательно принятую ту или иную точку зрения.

9. Объяснение сущности зафиксированного педагогического факта. Способность раскрыть причину связи между наблюдаемыми педагогическими явлениями, убедить оппонента.

10. Результат: способность доказать выдвинутое научное предполо-

ложение о том, что педагогика является наукой о развитии человека, осуществляемом в условиях целесообразного, целенаправленно организованного процесса обучения и воспитания.

Представим систему доказательств, свидетельствующую, что педагогика - это наука о развитии человека средствами целесообразно организованного обучения и воспитания:

- способности человека развиваются динамично. Нельзя априори установить границы познавательных способностей обучаемого;
- процесс приобретения знаний отдельным человеком является универсальным для всех представителей человеческого рода. Педагогическую теорию нельзя строить исходя из индивидуальных различий.

При подготовке к “мозговой атаке” студенты использовали следующие источники по рассматриваемой проблеме: 230; 253; 184; 185 и другие.

Когнитивный механизм формирования педагогического мышления у студентов-историков нами генерирован на основе трудов И.Я.Лернера (143; 144, с. 23-26).

Учитывая специфический, учебно(теоретико)-познавательный характер деятельности студентов высшей профессиональной школы (I -II курсы), мы разработали новую таксономию целей обучения в университете.

Образовательные цели-ценности, декларируемые обществом (“Национальная доктрина развития образования”), сформулированы в достаточно общем для описания и формализации виде. Цели, заложенные в нормативно-правовых документах, представлены в не однозначных для понимания формулировках. Зачастую не прописаны реальные технологические, организационно-педагогические механизмы, временные границы их воплощения в учебно-воспитательном процессе конкретного образовательного учреждения. На наш взгляд, цели образования должны носить многоуровневый, вариативный, антропомерный характер. Цели в области профессионального образования должны быть определены не только через содержание изучаемого учебного предмета, но и через проектирование целей, прогнозирование результатов совместной, коэволюционной профессионально-педагогической деятельности педагога и студента. В.И.Гинецинский (64), В.И.Андреев (10), В.А.Сластенин (248) обоснованно считают, что проблемами целеполагания должна заниматься специальная отрасль педагогики - педагогическая аксиология.

Право педагога на самостоятельное осуществление целеполагания в образовательной деятельности закреплено в ГОС ВПО: “Вуз (фа-

культет) имеет право: осуществлять преподавание общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам (разработанным в самом вузе и учитывающим ... профессиональную специфику, а также научно-исследовательские предпочтения преподавателей), обеспечивающим квалифицированное освещение тематики дисциплин)" (66, с. 149)

Немаловажное значение имеет постановка личностно-ориентированных целей, разработка на этой основе индивидуальных образовательных траекторий развития, реализации модели специалиста. Разнообразием таких траекторий развития могут стать образовательные технологии, построенные на принципе гендерной (поло-ролевой) идентификации. Проблему социокультурного пола студента (студентки) целесообразно рассматривать в контексте другого раздела педагогики - педагогической антропологии.

Образовательную, коэволюционную деятельность педагога и студента в высшей профессиональной школе мы рассматриваем как учебно-познавательную. В нашем понимании, учебно-познавательная деятельность - это целенаправленная деятельность педагога и студента по эвристическому разрешению междисциплинарных, профессионально-педагогических проблем, задач. Иерархию целей познавательной деятельности, построенную на основе классификации, систематизации объектов познания разработал в 1956 г. коллектив американских педагогов и психологов под руководством Б.Блума (310). Фундаментальный педагогический труд получил название "Таксономия". Вторая часть таксономии (в аффективной сфере) была разработана позднее Д.Кратволом.

Таксономия познавательных целей получила международное признание. Система когнитивных целей, предложенная в ней используется при планировании, организации образовательного процесса, оценке его результатов.

Учебно-познавательная деятельность в университете определяет специфику обучения в высшем профессиональном образовательном учреждении. Когнитивные цели, эталоны познавательной деятельности могут быть изложены в нормативно-педагогических документах (государственных образовательных стандартах); сформулированы педагогом самостоятельно; разработаны совместно со студентами (например, цели научной дискуссии). Когнитивные цели учебно-познавательной деятельности объективны, т.к. они ранее были идеальными целями (моделями), а затем закономерно стали результатами научного позна-

ния. Именно взаимообусловленная взаимосвязь научной и учебно-познавательной деятельности позволяет говорить о нормативных целях-эталонах образовательного процесса в университете. Формирование образовательных целей когнитивной направленности осуществляется в два этапа. На первом этапе (этап дидактического конструирования) формулируются цели нормативной педагогической деятельности (ГОС ВПО). На втором этапе (этап построения образовательной технологии) педагог (зачастую совместно со студентами) определяет конкретные цели когнитивной деятельности, в зависимости от содержания образования, особенностей intersubъектного взаимодействия в определенных, контролируемых, управляемых организационно-педагогических условиях; форм обучения в малой группе.

В научном познании исследователь изучает объективную реальность эмпирически - путем проб и ошибок, посредством постановки гипотез, моделирования, эксперимента. В учебном познании творческая деятельность студентов носит нормативный характер. И.П.Калашина (104, с. 158) определила ее как творческую деятельность с нормативным интеллектуальным компонентом. Она выполняется сознательно, по определенному плану, методом восхождения от абстрактного к конкретному. Когнитивную деятельность, которую осуществляет студент в образовательном процессе, Дж.Брунер назвал: "учение как акт открытия".

В университете знания о профессионально-педагогической деятельности, ее структуре, компонентах, функциях, формах используются в качестве единого типа методологических знаний, составляющих фундаментальную основу различных, изучаемых студентами предметных (образовательных) областей. Фундаментальные знания являются первопричиной, одной из основных категорий учебных целей в таксономии Б.Блума (111, с.22). Эта категория обозначает понятийную структуру содержания образования: от конкретного факта до научной теории. Общая черта данной категории - припоминание (представление) соответствующего факта, проблемной ситуации, задачи, совокупности классифицированных научных фактов.

Понимание - следующая категория учебных целей в таксономии Б.Блума. Понимание - это способность ученика постичь смысл и значение усвоенного знания. Понимание не в полной мере отождествляется со знанием, поскольку возможно знание без понимания. На понимании базируется другая категория таксономии - применение. Эта категория обозначает умение ученика использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях.

На основе практической деятельности у ученика формируется уме-

ние анализировать, систематизировать учебный материал на уровне оперирования понятиями. Анализ как необходимый этап процесса познания неразрывно взаимосвязан с синтезом. Синтез, также как и анализ, является одной из основных мыслительных операций (умение, способность действовать “в уме”), составляющих реальный процесс мышления. Оценка результатов учебной деятельности с когнитивными целями завершает таксономию Б.Блума. Эта категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям типологии.

По нашему мнению, знание как результат познания не является собственно предметом учебного познания. Не менее важен процесс получения научного факта. Для формирования научного мышления студентов необходимо показать технологию открытия научного факта.

Научный факт эмпирического происхождения (имплицитная форма познания) на созерцательном уровне его восприятия изначально трактуется как нечто реальное, конкретное, единичное - объект познания. Для адекватного отражения, превращения объекта познания в его идеальный прообраз, модель, педагогу необходимо определить организационно-педагогические условия для наглядно-образной фиксации научного факта. Дидактическим средством реализации принципов научности и наглядности является наблюдение, лабораторный, натуральный эксперименты, опыт.

На этапе учебного познания, целеполагания педагог выполняет информационно-рецептивную функцию. В процессе реализации этой общепедагогической функции педагог формирует у студентов умение наблюдать, сравнивать, анализировать, классифицировать факты и явления социоприродной действительности. На опытно-экспериментальной основе происходит становление ментальной основы (мироощущение: ощущение - восприятие - представление) научного мировоззрения, формируется НКМ, создается виртуальное информационное пространство. Главной отличительной чертой которого является информационное разнообразие.

Педагог и студент, соотнося наблюдаемый факт с существующими научными теориями, его объясняющими, конструируют модель явления, где эмпирический факт становится теоретическим, а теоретическое знание приобретает свою эксплицитную, междисциплинарную, метанаучную форму.

Компьютеризация образовательного процесса, его визуализация (мироощущение, мирозозерцание как неотъемлемый этап процесса познания становится первопричиной учебно-познавательной деятельности) создает необходимые и достаточные условия для разработки

новой типологии учебно-познавательных целей в высшей школе, формирования визуалистического типа образования, образования для XXI века.

Новая таксономия учебно-познавательных целей состоит из следующих взаимосвязанных категорий: наблюдение (включенное), классификация, эвристическое прогнозирование, верификация прогноза (квалиметрия), осознание, объяснение. Категории учебно-познавательных целей “мозговой атаки” и соотнесение их с качествами личности, необходимыми для успешного решения когнитивной задачи, представлены в табл. 5.

Таксономия целей Б.Блума и новая таксономия образовательных целей, адаптированная для университета, представлена в табл. 6.

Таблица 5

Категории учебно - познавательных целей “мозговой атаки” - диалога с деструктивно отнесенной оценкой

Основные категории учебно-познавательных целей	Качества личности, определяющие оптимальные результаты “мозговой атаки”
1	2
1. Наблюдение	1. Наблюдательность
2. Классификация	2. Аналитичность
3. Эвристическое прогнозирование	3. Прогностичность
4. Верификация прогноза (квалиметрия)	4. Критичность
5. Осознание	5. Логичность (доказательность)
6. Объяснение	6. Осознанность

Таблица 6

Сравнительная таксономия целей в учебно- познавательной деятельности

Основные категории учебных целей по Б.Блуму	Новая типология учебно-познавательных целей
1	2
1. Знание	1. Наблюдение (включенное)
Эта категория включает содержание образования - от конкретных фактов до научной теории. Задача ученика: запомнить и воспроизвести изученный материал	Эта категория обозначает готовность и способность студента преднамеренно воспринимать явления, процессы, факты в сфере профессионально-педагогической компетенции с целью изучения их специфических изменений в специфических условиях и отыскания смысла наблюдаемых явлений, который непосредственно не определен. Специально организованное на-

1	2
<p style="text-align: center;">2. Понимание</p> <p>Ученик осуществляет самостоятельную интерпретацию (объяснение, изложение) изученного учебного материала, делает прогноз о вероятностном развитии, практическом воплощении теоретически осмысленного процесса, явления. Ученик способен транслировать учебный материал из одной формы выражения в другую (например, преобразует словесную форму представления знания в математические выражения)</p> <p style="text-align: center;">3. Применение</p> <p>Ученик обладает умением использовать изученный учебный материал в стандартных и новых практических ситуациях. Данная категория предполагает правильное применение ранее изученных, усвоенных понятий, правил, законов, технологий, принципов, теорий</p>	<p>блюдение включает элементы теоретического мышления (целеполагание, методика проведения наблюдения, анализ, оценка зафиксированных фактов) и количественные методы анализа. Студент должен уметь применять наблюдение для приписывания анализируемым фактам определенных значений показателей</p> <p style="text-align: center;">2. Классификация</p> <p>В эту категорию входят различные способы группирования (систематизации) фактов, наблюдаемых в процессе опытно-экспериментальной деятельности, теоретического осмысления результатов исследования. Классификация предназначена для установления закономерных связей между понятиями и (или) классами объектов. Классификация также является ориентировочной основой (научно-поисковый тезаурус) в многообразии научных фактов, понятий, и им соответствующих объектов действительности. Разнообразные типологии, классификации способствуют развитию, переходу науки со ступени эмпирического накопления знаний на уровень теоретического синтеза. "Теоретическая типология предполагает построение идеальной модели объекта, обобщенное выражение признаков, фиксацию принципов таксономического описания множества изучаемых объектов. Типология служит одним из главных средств объяснения объекта и создания его теории" (263, с. 685). Создание классификации одновременно подводит итоги предшествующего этапа развития науки и открывает начало нового. Наличие научной классификации позволяет сделать обоснованный прогноз относительно пока неизвестных еще фактов или закономерностей</p> <p style="text-align: center;">3. Эвристическое прогнозирование</p> <p>Научная дисциплина о закономерностях развития прогнозов - прогностика имеет своим предметом исследование законов и способов прогнозирования. Прогнозирование в учебно-познавательной деятельности образовательных учреждений высшей профессиональной школы может осуществляться в виде: 1) оценки перспектив развития наблюдаемого явления при помощи аналогии, на основе опыта с хорошо известными исходами; 2) "экстраполяции и интерполяции закономерности развития явления, с учетом линейной тенденции эволюции, известной в прошлом и настоящем; 3) моделирования - построения поисковых и нормативных моделей будущего состояния исследуемого явления, процесса в контролируемых и управляемых условиях. Необходимый эффект достигается посредством изменения ряда условий, перспективы развития которых хорошо известны" (213, с. 20). В образовательном процессе высшей профессиональной школы прогнозирование приобретает форму эвристических (интуитивных) процедур и соответствующих им правил</p>

Продолжение таблицы 6

1	2
<p>4. Анализ</p> <p>Анализ содержания учебного материала предполагает выявление компонентов (элементов) целого, рассмотрение взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого, его структуры. Учебные результаты учащихся характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение</p> <p>5. Синтез</p> <p>Эта категория обозначает умение ученика интегрировать элементы в единое целое, обладающее новизной. Учебные результаты - есть продукт творческой деятельности. Для этой деятельности характерен внутрипредметный и междисциплинарный перенос знаний</p> <p>6. Оценка</p> <p>Эта категория обозначает умение оценивать (критерии оценивания могут задаваться педагогом, а могут определяться учеником самостоятельно) содержание учебного материала для конкретной цели. Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям</p>	<p>учебно-познавательной деятельности по решению профессионально-педагогических задач. В.И.Андреев (9, с. 167) следующим образом определяет эвристические методы учебно-творческой деятельности - это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанных с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач. Эти методы реализуются в парно-групповой форме обучения. Итак, метод эвристического прогнозирования - это аналитический метод прогнозирования, состоящий в построении и последующем усечении дерева поиска эксперной оценки с использованием педагогической эвристики</p> <p>4. Верификация прогноза (квалиметрия)</p> <p>Оценка достоверности, точности, обоснованности (верификации) прогноза, уточнение гипотетических моделей развития предмета исследования достигается методами опроса экспертов. Важными факторами достижения точности прогноза в процессе научной дискуссии являются верификация прогноза путем опровержения критических замечаний оппонента, а также верификация прогноза путем сравнения с мнением наиболее компетентного эксперта</p> <p>5. Осознанность</p> <p>Проблема сознательности в обучении непосредственно связана с формированием творческого мышления. Черты творческого мышления определены И.Я. Лернером: - самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; - видение новой проблемы в знакомой учебной ситуации; - видение новой функции объекта; - осознание структуры объекта; - поиск альтернативы решения или способа решения; - комбинирование ранее известных способов решения проблемных задач (144, с. 13-14); - создание принципиально нового идеального (модель, алгоритм решения задачи) или материального продукта.</p> <p>В высшей профессиональной школе творческое мышление формируется в совместной деятельности педагога и студента в малой группе. Осознанность как результат совместной деятельности субъектов "преподавания - обучения - учения" характеризуется: активностью; интенциональностью (направленностью на предмет); способностью к рефлексии; мотивационно-ценностным отношением; различной степенью (уровнями) усвоения</p> <p>6. Объяснение</p> <p>Наличие различных типологических групп студентов, дифференцированных по признаку успешности (или неуспешности) усвоения учебного материала предполагает реализацию парно-групповой формы обучения. Объяснение как достаточно высокий уровень профессионального мышления раскрывает проблемы, неяс-</p>

1	2
	ные места, определяет предмет дальнейшего научного поиска. Успешность объяснения на этом этапе обучения предполагает реализацию следующих принципов педагогической синергетики: дополнительности, конвенциональности и дуального управления. Для менее успешных типологических групп студентов таксономия познавательных целей может быть скорректирована

Таблица 7

Когнитивно-интеллектуальное целеполагание в процессе дискуссионного обсуждения проблемы

Этапы проведения научной дискуссии	Качества личности, определяющие оптимальные результаты "мозговой атаки"
1	2
<p style="text-align: center;">1. Информирование</p> <p>Этот этап обозначает умение организатора дискуссионного обсуждения профессионально-педагогической проблемы "снять" неопределенность в условиях многокритериальности выбора способа решения проблемы. Информирование собеседников заключается в следующем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - продемонстрировать значимость, актуальность для теории и практики рассматриваемой проблемы; - необходимо выявить факторы (причины, движущие силы), определяющие сущность того или иного события, факта, явления; - предложить всевозможные следствия, тенденции развития изучаемой проблемы 	<p style="text-align: center;">1.Наблюдательность</p> <p>Способность человека, обладающего качествами эрудита или интеллектуала, выявить противоречия, присущие научной теории, точке зрения оппонента</p>
<p style="text-align: center;">2. Аргументация</p> <p>На этом этапе дискуссии оппонентирующие стороны представляют альтернативные варианты разрешения рассматриваемой проблемы. Задача организатора дискуссии - "следить" за научностью, достоверностью, доказательностью излагаемых альтернативных концепций, вариантов; замечать фактические ошибки, логические противоречия в рассуждениях и т.д.</p>	<p style="text-align: center;">2.Аналитичность</p> <p>Эрудит, интеллектуал способен в оптимально короткий промежуток времени компетентно обосновать ошибочность аргументации оппонента. Классификация оппонента подвергается сомнению</p>
<p style="text-align: center;">3. Замечания</p> <p>На этом этапе дискуссии оппонент задает вопросы, высказывает свои сомнения, возражения по сути обсуждаемой проблемы. Замечания вынуждают основного докладчика уточнять свою научную позицию, раскрыть возможные способы практического воплощения той или иной теории</p>	<p style="text-align: center;">3. Прогностичность</p> <p>(научная аргументация, эвристичность)</p> <p>Задача оппонента - сделать акцент на замеченных неточностях, ошибках, противоречиях, присущих обсуждаемому научному докладу. Реализовать эту задачу невозможно без фундаментальной научной подготовки, логики, доказательности, представленных аргументов, верификации прогноза.</p>

1	2
<p>4. Опровержение (конструктивная критика) Эта фаза дискуссии включает возражения, ответы на вопросы оппонентов. Понятие "опровержение" означает нейтрализацию ошибочного мнения, недопущение его распространения, оппонирование, конструктивную критику</p> <p>5. Контраргументация Для данного этапа научной дискуссии характерна защита высказанной альтернативы после критического анализа. Конструктивная критика - эффективное средство достижения истины. Эффективность контраргументации будет зависеть от точности высказанных критических суждений, умения корректно доказать несостоятельность позиции оппонента</p> <p>6. Выработка решения Учебная дискуссия традиционно завершается созданием экспертной группы, основная задача которой состоит в достижении конвенции по обсуждаемой проблеме</p>	<p>На этом этапе экспертом осуществляется верификация прогноза путем опровержения критических замечаний оппонента</p> <p>4. Критичность На этом этапе дискуссии осуществляется коррекция, оценка достоверности, точности и обоснованности прогноза. Уточняется прогноз на основе результатов его верификации и (или) на основании дополнительных материалов и исследований</p> <p>5. Логичность (доказательность) Оппонент предъявляет систему доказательств, свидетельствующих о достоверности и точности или обоснованности прогноза</p> <p>6. Осознанность Этап научного прогнозирования, на котором по результатам экстраполяции субъектами (оппонентами) проводится синтез прогнозов, выявляется оптимальная модель (теория), объясняющая развитие наблюдаемого явления, процесса</p>

Когнитивные цели, способ их образования у АТ студентов, по нашему мнению, являются гносеологическим основанием феномена интерсубъектной самоорганизации в учебно-познавательной деятельности. В процессе трехэтапного (1991-1992-1993 гг.; 1992-1993-1994 гг.; 1993-1994-1995 гг.) лонгитюдного исследования на трех выборках студентов (СУГ) ИПФ КГУ постараемся доказать обоснованность данного научного предположения.

Результаты лонгитюдного исследования представлены ретроспективно от 1993-94-1995 гг. к 1992-93-1994 гг. до 1991-92-1993 гг.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1993-94-1995 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

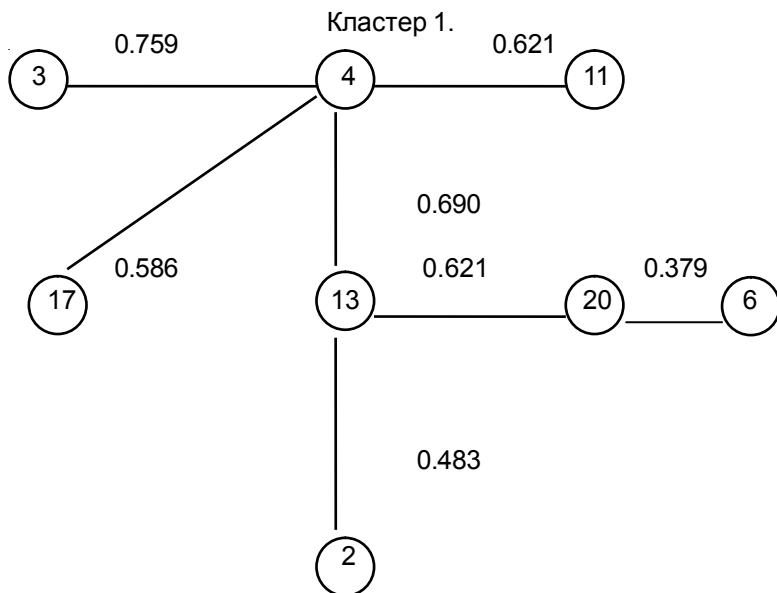
Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 101-201 обучалось 20 студентов.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенчес-

кое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, одна триада взаимодействия студентов (микроркластер 1-5).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен intersubъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 101-201 (кластеры 1, 2). Кластер №1 имеет следующую intersubъектную структуру.



Для того, чтобы выявить степень влияния АТ студентов на принятие решений при обсуждении проблемной задачи, мы определили качества личности, их совокупность, которые необходимы эрудиту, интеллектуалу для успешного решения проблемной задачи (схема 4).

Когнитивные цели профессионально-педагогической деятельности, по мнению студентов, экспертов зависят от личных качеств, которые причинно предопределяют успешность их реализации. Студенты-однокурсники считают, что интеллектуал должен обладать определенными качествами, которые предопределяют "победу" в научной дискуссии по педагогической проблематике. Качества личности ранжированы по мере их значимости для студентов. Для анализа взаимосвязей между исследовательскими качествами личности нами был использован метод корреляционного анализа. Статистическая значимость вычисленных

коэффициентов корреляции определялась по t-критерию Стьюдента (214, с. 172- 179). Матрицу коэффициентов корреляции можно считать математической моделью системы качеств личности, необходимых субъекту деятельности для ее успешного осуществления.

Качества личности АТ студентов, их взаимосвязь с целями, этапами научной дискуссии представлены на схеме 4 и в таблице 7.

“Мозговая атака”

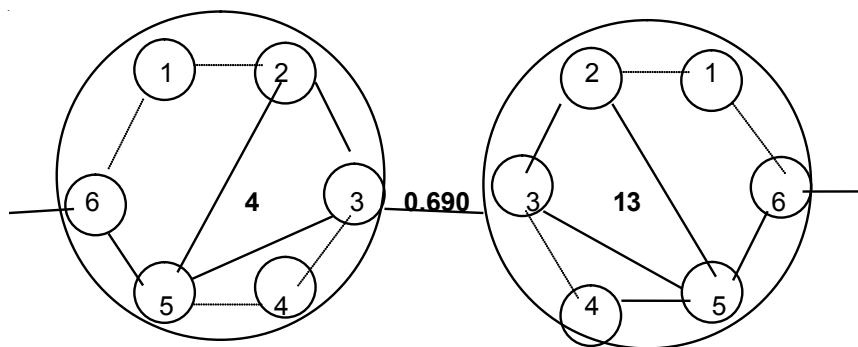


Схема 4

Корреляционные связи личностных качеств интеллектуала, эрудита

Условные обозначения.

Качества личности:

1. Наблюдательность
2. Аналитичность
3. Прогностичность
4. Критичность
5. Логичность (доказательность)
6. Осознанность

————— - сильная связь ($r \geq 0,8$)

..... - статистически незначимая связь

Анкетирование, ранжирование выявило, что студенты считают “диады” следующих качеств личности необходимыми для успешного решения когнитивных задач: “аналитичность-прогностичность”, “аналитичность-доказательность”, “прогностичность-доказательность”, “логичность-осознанность”. С некоторыми вариантами набор данных качеств присутствует и у других АТ студентов, студентов-интеллектуалов.

№№ 4, 13 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 4 (М.....ва Ирина) студенческой группы № 201(50, с. 384):

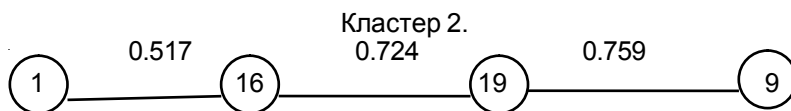
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.842 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния - 0.117).

Характеристика студентки № 13 (Л.....на Светлана) студенческой группы 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.683 ($p < 0.001$). ранг - 10.
- главные факторы (доля влияния - 0.084).

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 4 и № 13 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6 (схема 4).



№№ 9, 19 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 9 (К.....в Владислав) студенческой группы № 201(50, с. 384):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.802 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.105.

Характеристика студента № 19 (К....в Олег) студенческой группы 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.761 ($p < 0.001$), ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния - 0.044).

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 9 и № 19, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6 (схема 4).

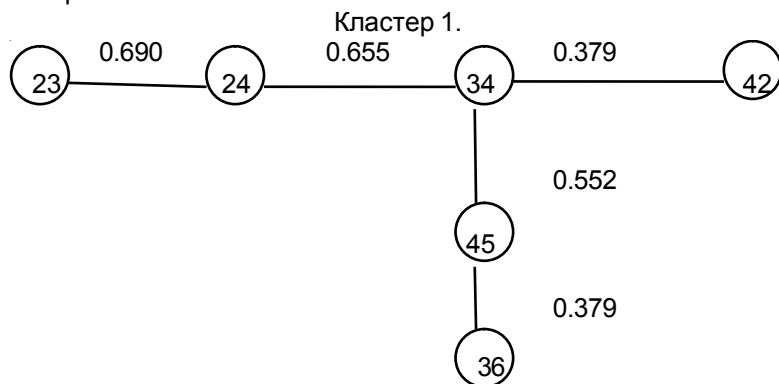
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1993-94-1995 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 102-202 обучалось 28 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 102 межличностные контакты осуществляются бессистемно, по принципу "броуновского движения".

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы шесть диад, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-7).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 102-202 (кластеры 1, 2). Представим интересубъектную структуру кластера № 1.



№№ 24, 34 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 24 (К.....ва Ирина) студенческой группы № 202 (50, с. 386):

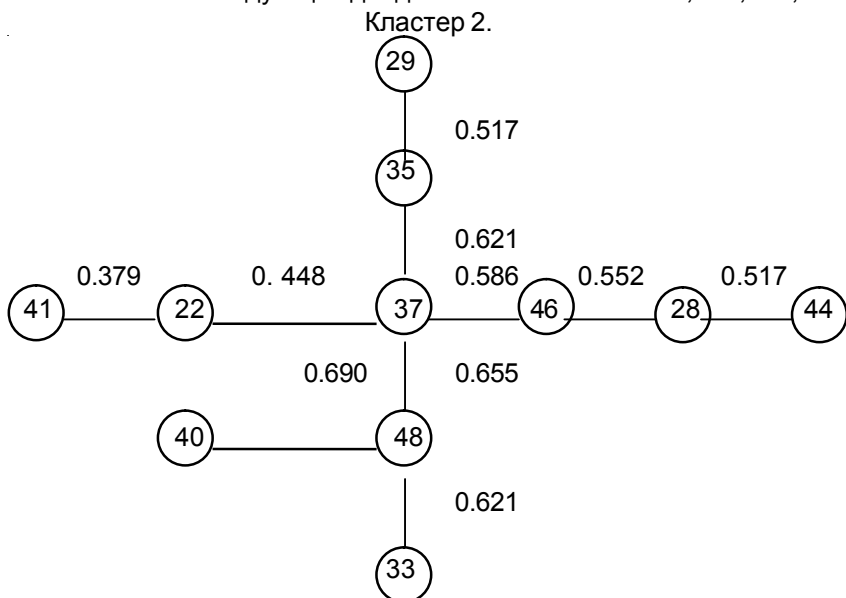
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.776 ($p < 0.001$); ранг - 6.
- главные факторы (доля влияния) - 0.079.

Характеристика студента № 34 (Г...н Алексей) студенческой группы № 202;

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.754 ($p < 0.010$); ранг - 8.
- главные факторы (доля влияния) - 0.039.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 24 и № 34 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.



№№ 37, 48 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 37 (П.....на Наталья) студенческой группы № 202 (50, с. 386):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.849 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.117.

Характеристика студентки № 48 (Р.....ва Марина) студенческой группы № 202:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.816 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.141.

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студенток № 37 и № 48 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1993-94-1995 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 103-203 обучалось 25 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103 (203) будет в дальнейшем иметь № 49 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 103 межличностные контакты осуществляются бессистемно.

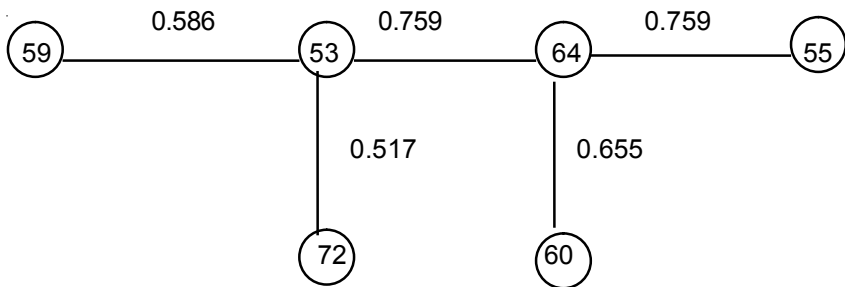
II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы три диады, две триады взаимодействия студентов (микрочластер 1-5).

На III этапе (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 103-203 (кластеры 1, 2).

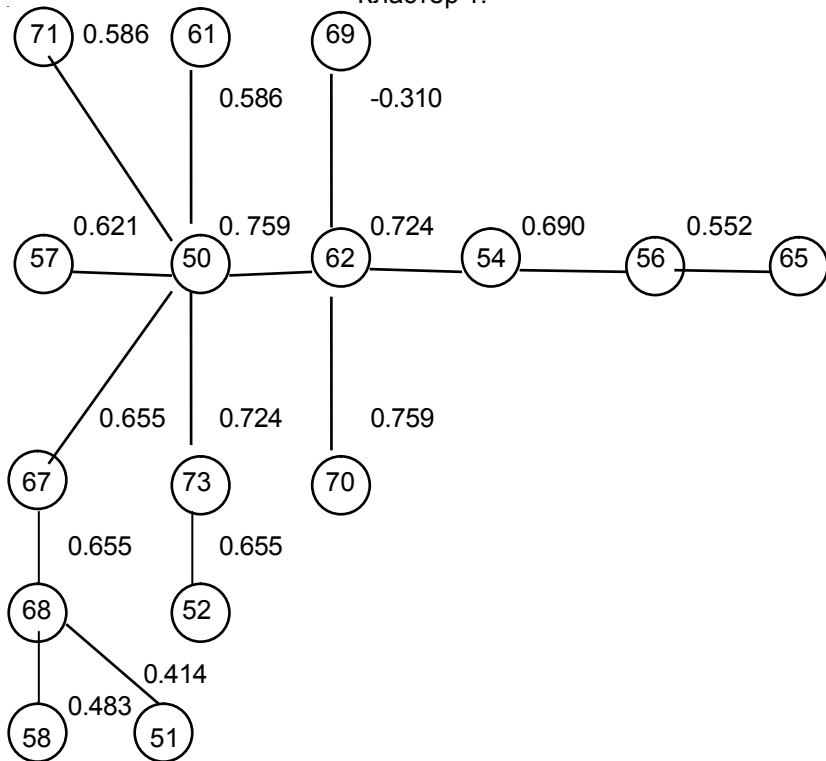
Ввиду многочисленности кластера № 1, мы несколько нарушили

логику представления информации. В начале будет представлен кластер № 2, а затем кластер № 1. Комплексные характеристики кластерообразующих студентов даны ниже топологических конфигураций кластеров №№ 1,2.

Кластер 2.



Кластер 1.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 2.

№№ 64, 53 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 64 (Б.....на Мария) студенческой группы № 203 (50, с. 387):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.864 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.153.

Характеристика студентки № 53 (М.....на Ирина) студенческой группы № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.806 ($p < 0.001$); ранг - 6.
- главные факторы (доля влияния) - 0.077.

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 64 и № 53 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Характеристики АТ студентов структурирующих кластер № 1.

№№ 50, 62 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 50 (М.....ва Мария) студенческой группы № 203 (50, с. 387):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.903 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.223.

Характеристика студента № 62 (У...н Алексей) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.817 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.046.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асиммет-

рия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 50 и № 62 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1992-93-1994 гг.) в учебно-познавательной деятельности

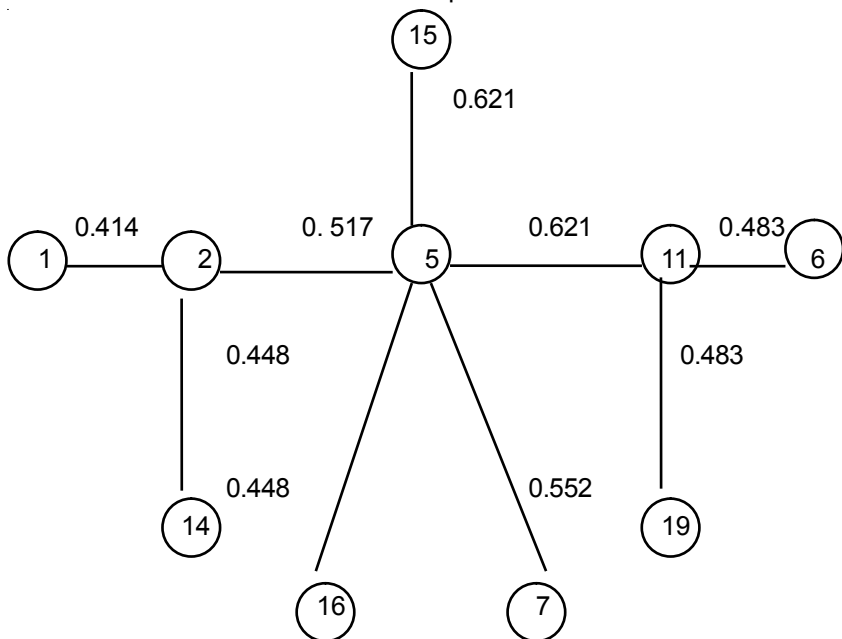
Цель исследования: выявить феномен intersубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 101-201 обучалось 20 студентов.

I этап лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1993 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады взаимодействия студентов (микрочластер 1-7).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен intersубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 101-201 (кластеры 2, 3). Проанализируем структуру кластеров №№ 2, 3.

Кластер 2.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 2.

№№ 5, 11 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 5 (З.в Анатолий) студенческой группы № 201 (50, с. 388):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.794 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.191.

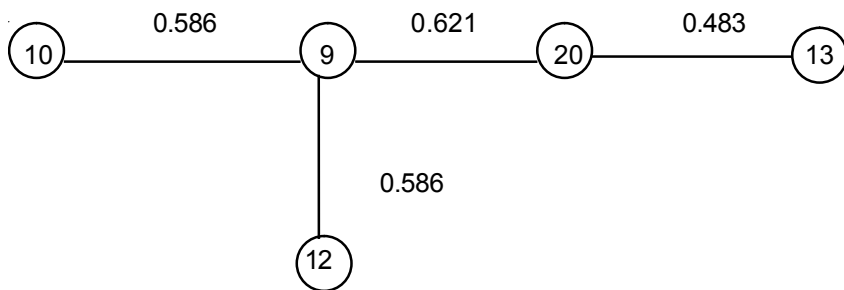
Характеристика студентки № 11 (П.....ва Юлия) СУГ № 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.733 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.012.

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 5 и № 11 ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Кластер 3.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 3.

№№ 20, 9 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 20 (Ш.....ва Елена) студенческой группы № 201 (50, с. 388):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.760 ($p < 0.001$); ранг - 2.

- главные факторы (доля влияния) - 0.143.
- Характеристика студентки № 9 (П.....ва Светлана) СУГ № 201:
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.678 ($p < 0.001$); ранг - 9.
- главные факторы (доля влияния) - 0.089.

Кластеризацию (кластер 3), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 20 и № 9, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1992-93-1994 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

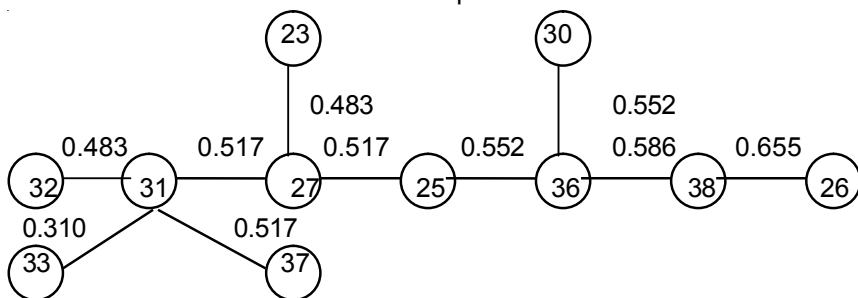
Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 102-202 обучалось 19 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 102 межличностные контакты осуществляются бессистемно.

II этап (1993 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, две триады взаимодействия студентов (микрочластер 1-6).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 102-202 (кластер 1). Структура кластера № 1 имеет следующую конфигурацию.

Кластер 1.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 1.

№№ 31, 25 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 31 (Л.... в Алексей) студенческой группы № 202 (50, с. 389):

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.643 ($p < 0.001$); ранг - 1.

- главные факторы (доля влияния) - 0.090.

Характеристика студентки № 25 (В..... на Наталья) СУГ № 202:

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.632 ($p < 0.001$); ранг - 2.

- главные факторы (доля влияния) - 0.108.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 31 и № 25, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1992-93-1994 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

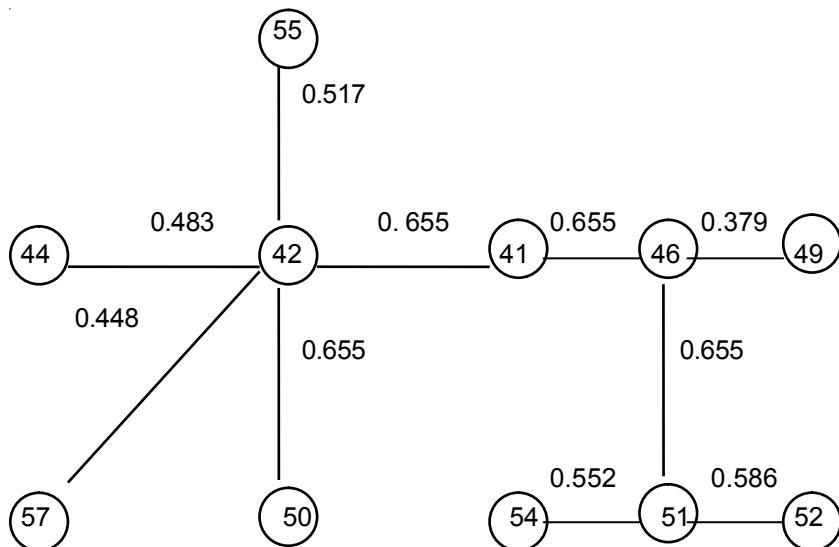
Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 103-203 обучалось 18 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103 (203) будет в дальнейшем иметь № 40 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1992 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 103 межличностные контакты осуществляются бессистемно.

II этап (1993 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы три диады, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-4).

На III этапе (1994 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 103-203 (кластер 1). Структура кластера № 1 имеет следующий вид.

Кластер 1.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 1.

№№ 42, 46 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 42 (В.....ва Татьяна) студенческой группы № 203 (50, с. 390):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.761 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.203.

Характеристика студента № 46 (К.....н Максим) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.662 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.082.

Кластеризацию (кластер 1), интерсубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интерсубъектного взаимодействия студентов № 42 и № 46, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

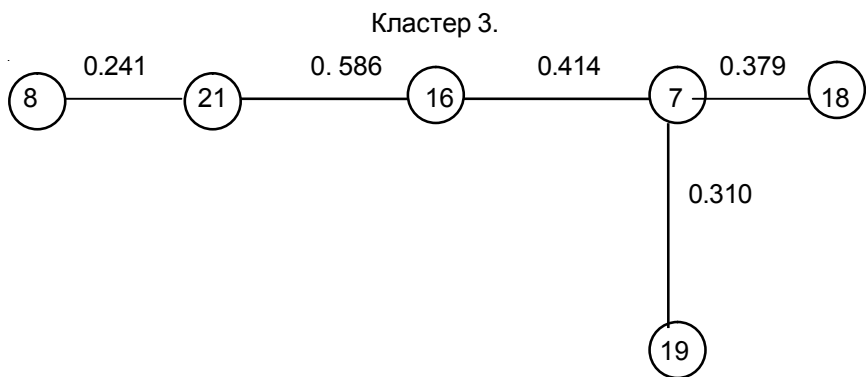
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1991-92-1993 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 101-201 на момент проведения анкетирования присутствовало 22 студента.

I этап лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 101 межличностные контакты осуществляются бессистемно.

II этап (1992 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-5).

На III этапе (1993 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интерсубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 101-201 (кластер 3). В остальных кластерах произошли незначительные изменения в интерсубъектных связях между кластерообразующими студентами.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 3.

№№ 21, 16 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 21 (Ф..... в Иван) студенческой группы № 201 (50, с. 391):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.684 ($p < 0.001$); ранг - 5.

- главные факторы (доля влияния) - 0.125.
- Характеристика студента № 16 (К.....н Максим) СУГ № 201:
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.642 ($p < 0.010$); ранг - 9.
- главные факторы (доля влияния) - 0.113.

Кластеризацию (кластер 3), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 21 и № 16, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

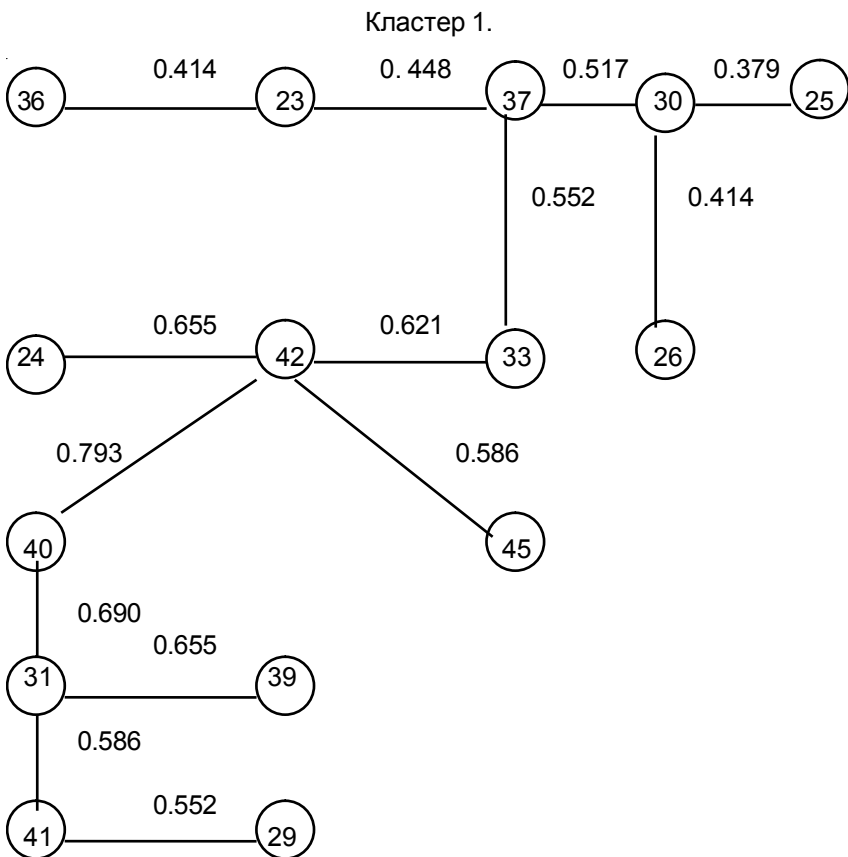
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1991-92-1993 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 102-202 на момент проведения анкетирования присутствовало 23 студента. Нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 23 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1992 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы шесть диад, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-7).

На III этапе (1993 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 102-202 (кластер 1,2). В остальных кластерах произошли незначимые изменения в интересубъектных связях между кластерообразующими студентами.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 1.

№№ 31, 40 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 31 (З.....в Виктор) студенческой группы № 202 (50, с. 392):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.762 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.078.

Характеристика студентки № 40 (Т.....ва Наталья) СУГ № 202:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.788 ($p < 0.001$); ранг - 2.

- главные факторы (доля влияния) - 0.064.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 34 и № 43, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Структурирование, когнитивно-интеллектуальная самоорганизация СУГ № 202 осуществляется на основе т.н. "сдвоенного центра", двух пар единомышленников: АТ (№ 31) - АТ (№ 40) + АТ (№ 42) - АТ (№ 33).

Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 1.

№№ 42, 33 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 42 (У...в Владимир) студенческой группы № 202 (50, с. 392):

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.826 ($p < 0.001$); ранг - 1.

- главные факторы (доля влияния) - 0.141.

Характеристика студентки № 33 (И....ва Наталья) студенческой группы 202:

- АТ представитель;

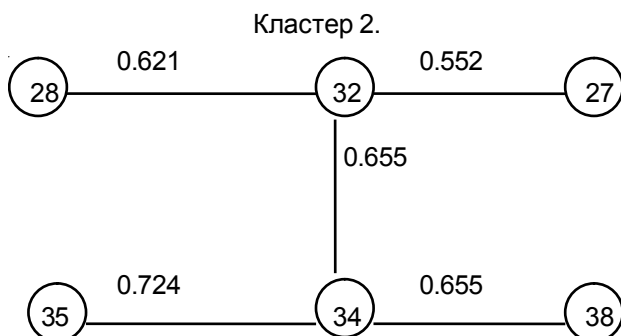
- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.672 ($p < 0.010$); ранг - 8.

- главные факторы (доля влияния) - 0.062.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 42 и № 33, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.



Характеристики АТ студентов, структурирующих кластер № 2.

№№ 32, 34 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 32 (З...на Наталья) студенческой группы № 202 (50, с. 392):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.727 ($p < 0.001$); ранг - 6.
- главные факторы (доля влияния) - 0.082.

Характеристика студентки № 34 (И.....ва Татьяна) СУГ № 202:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.736 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.061.

Кластеризацию (кластер 2), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия креативных решений при подготовке, проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 35 и № 37, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1991-92-1993 гг.) в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в когнитивной деятельности. В СУГ № 103-203 на момент проведения анкетирования присутствовало 23 студента. В дальнейшем нормация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103

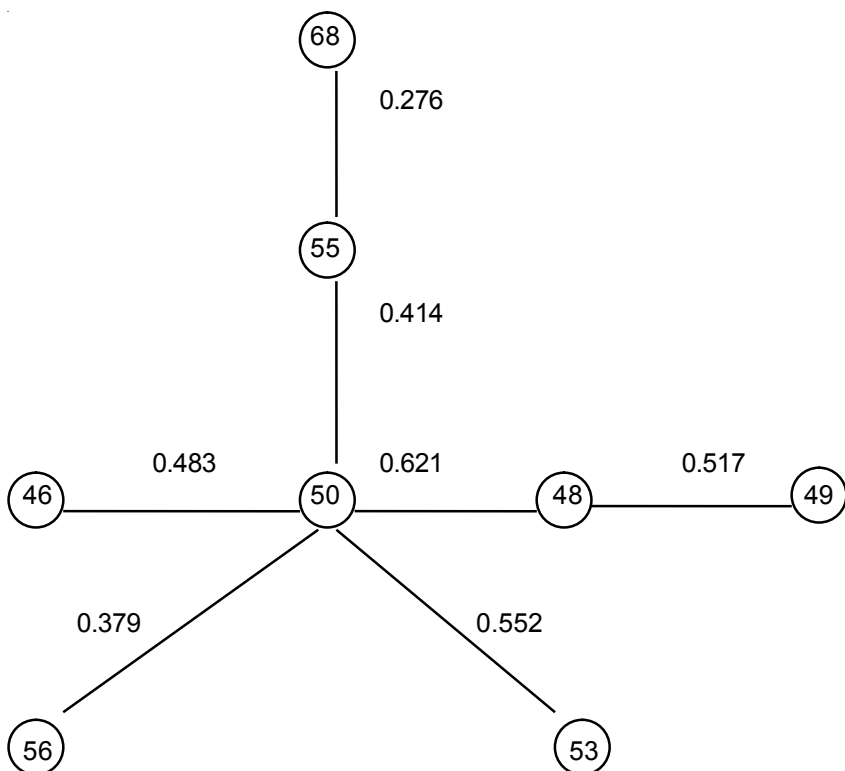
(203) будет в дальнейшем иметь № 46 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1991 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1992 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы семь диад взаимодействия студентов (микрочластер 1-7).

На III этапе (1993 г., IV семестр) лонгитюдного исследования был зафиксирован феномен интересубъектной самоорганизации в СУГ № 103-203 (кластер 3). В остальных кластерах (№№ 1,2,4,5,6,7) произошли незначимые изменения в интересубъектных связях между кластерообразующими студентами.

Кластер 3.



Характеристики АТ студентов структурирующих кластер № 3.

№№ 50, 48 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 50 (Б...на Любовь) СУГ № 203 (50, с. 393):

- АТ представитель;
 - интернал;
 - коэффициент детерминации - 0.709 ($p < 0.001$); ранг - 4.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.118.
- Характеристика студента № 48 (Б....н Алексей) СУГ № 203:
- АТ представитель;
 - интернал;
 - коэффициент детерминации - 0.622 ($p < 0.010$); ранг - 7.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.023.

Кластеризацию (кластер 3), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия креативных решений при проведении научной дискуссии наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 56 и № 54, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении исследовательских проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 2-3; 2-5; 3-5; 5-6.

За три двухгодичных (учебный год) цикла проведенного лонгитюдного исследования по выявлению феномена интересубъектной самоорганизации в учебно-познавательной деятельности нами были выявлены 15 фактов проявления явления межличностной аттракции (диад - 15 (100%; триад – нет). Структуры-аттракторы самоорганизации в виде диады построены на основе гендерной асимметрии - 7 пар (46,7%); гендерной симметрии - 8 пар (53,3%). По полоролевому признаку диады-структуры-аттракторы самоорганизации СУГ в когнитивной деятельности представлены следующим образом: женская гендерная асимметрия - 5 пар (71,4%; АТ-АТ); мужская гендерная асимметрия - 2 пар (28.6%; АТ-АТ).

В учебно-познавательной деятельности нами зафиксирован интересный факт. Структуры-аттракторы (АТ-АТ) интересубъектной самоорганизации студенческого сообщества имеют достаточно сбалансированный признак, построены исключительно на парной (диадной) основе. 7 пар обладают ярко выраженными признаками гендерной асимметрии; 8 пар - гендерной симметрии. Гендерная асимметрия распределилась следующим образом: женская гендерная асимметрия - 5 пар; мужская гендерная асимметрия - 2 пары. На основе полученной информации можно сделать обоснованный вывод: при обсуждении способов решения учебно-познавательных задач наиболее продуктивные гипотезы генерируются в парах, построенных на основе гендерной симметрии (8 пар), либо на основе женской гендерной асимметрии - 5 пар.

3.3. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ОБЩЕНИИ

Процесс познания, обучения, учения происходит эффективнее, если у его субъектов имеется общая нормативно-ценностная система. Любой объект или явление получают смысл благодаря их включению в определенную нормативно-ценностную систему. Понимание в образовании как нормативно-ценностная процедура реализуется в процессе обучения, “предметного” общения посредством передачи социального опыта по образцам различных видов деятельности (И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.С. Швырев и др.). Важнейшей функцией учебного, межличностного взаимодействия является понимание. Понимание выступает как цель, процесс, результат, условие присвоения знания, когнитивных смыслов, ценностных ориентаций других людей и обращение их в социопсихический, мировоззренческий механизм, который регулирует деятельность, поведение индивида.

Овладение познающим субъектом смыслом различных предметов культуры (содержания образования) зависит от его умения находить ответы с помощью реконструкции нормативно-ценностных систем, закодированных в этих предметах, и соотнесение их с собственными когнитивными, личностными целями. В образовательном контексте мы будем рассматривать понимание как процедуру совместного субъект - субъект - объектного эвристического поиска, выявления и реконструкции, овладения смыслом предмета учебно-познавательной деятельности.

Природа понимания диалогична, предполагает постоянное соотнесение информации, поступающей извне, с имеющимися у человека знаниями, научно(смысло)-поисковым тезаурусом. Встречные потоки внутренней и внешней информации имеют отношения взаимодополнительности. Только на конвенциональной основе возможно решить проблему интересубъектного понимания, формирования смыслообразования в профессионально-педагогической деятельности, повышения качества подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием.

Индивидуальный процесс понимания представляет собой следующую процедуру. Субъект познания, учения, общения, встречаясь с каким-либо объектом (предмет, понятие, слово, поступок другого человека), ассоциирует с ним некоторую смысловую единицу из своего индивидуального социального, профессионального опыта (контекста, тезауруса), интерпретирует его, наделяя личностным смыслом. С.С.Гусев, Г.Л.Тулчинский выделяют пять элементов смысловой структуры ценностей культуры (которые при определенных условиях становятся

элементами социального опыта, содержанием образования.- М.В.), выделяемых на соответствующих уровнях понимания: (1) материальная форма ценности (вещь, звук, изображение, движение и пр.); (2) предметное значение; (3) смысловое значение; (4) оценка; (5) переживание, чувство активной деятельности (68, с. 66-67). Если переход от позиции 5 к позиции 1 можно рассматривать как поэтапную объективацию, опредмечивание культурной ценности, воплощение смысла, то встречное движение от позиции 1 к позиции 5 - как такое же поэтапное ее распредмечивание, собственно понимание. Индивидуальный "предметный" контекст формируется в результате целенаправленного обучения, воспитания, усвоения человеком социального и личного жизненного опыта.

В процессе интерсубъектного понимания чувств, эмоций, актов поведения другого человека устанавливается или не устанавливается (в полном объеме или частично) ассоциативная связь с теми или иными смысловыми элементами (от 1 до 5) индивидуального контекста познающего человека. Чем более похожи смысловые контексты (тезаурусы) двух идивидов, тем легче и лучше они понимают друг друга, ибо придают словам и поступкам близкий смысл, разделяют одни и те же ценности. Овладение познающим субъектом элементами смысловой структуры социального опыта определяет уровень интерсубъектного понимания, индивидуальный, социально-статусный модус самоорганизации индивида в педагогической системе (СУГ).

Если процедура "распредмечивания" осуществляется, то индивид считает, что понял объект познания, изучения, своего собеседника, оппонента. Если индивид не может интерпретировать объект, наделить его смыслом, это является причиной для непонимания, функциональной неграмотности.

Мы разделяем точку зрения В.С.Швырева, что "понимание как реальное движение в смыслах, практическое владение этими смыслами сопровождает всякую конструктивную познавательную деятельность. Смыслы, которыми субъект познания наделяет объекты познания, он черпает из своего внутреннего мира - мира индивидуального сознания, образующего основу понимания"(273, с. 17). Такова телеологическая взаимосвязь объектного и субъектного миров, антропомерности всего сущего.

Б.Г.Ананьев, характеризуя основные составляющие общения, выделяет помимо словесных и невербальных средств общения внутреннюю сторону процесса - познание субъектами общения друг друга. "На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимосвязь между: а) информацией о людях и межличностными

отношениями; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразованием внутреннего мира самой личности” (4, с. 160). Б.Г.Ананьев отмечал взаимосвязь познания (самопознания), обучения, общения и социального научения. Обучение “не есть только передача и усвоение информации - знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация...” (6, с. 220). Механизм формирования рефлексивных свойств личности, формирующихся в результате обобщения опыта социального, интересубъектного познания и общения в коллективе, Б.Г.Ананьев описывает следующим образом: “... взаимопонимание, формирующееся на основе накопления жизненного опыта общения, важно не только для развития мотивов и способов общения, но и для того, чтобы познать самого себя...” (5, с. 65), сформировать отношение к самому себе. На основе общения, интересубъектной коммуникации развиваются рефлексивные черты личности, создается объективная основа оценочных отношений человека к самому себе.

В работах, посвященных онтогенезу человека, Б.Г.Ананьев пристальное внимание уделял проблеме взаимодействия социальной системы и личности. Б.Г.Ананьев обоснованно считал, что многообразие связей личности с социальными институтами, группами определяет интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств (качеств), внутренний мир человека. Вместе с тем, сформировавшиеся, устойчивые “комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития. Распад самих социальных объединений (интериндивидуальных структур) влечет ломку интраиндивидуальной структуры личности, возникновение острых внутренних кризисов, дезорганизующих индивидуальное поведение, вернее, совокупность индивидуального поведения участников таких распадающихся объединений” (4, с. 149). Когнитивная, смысловая, эмоциональная общность, единство необходимы как для субъектов познания, учения, общения, так и для успешного функционирования социальных, педагогических систем.

Значимость совместно выработанных целей сплачивает коллектив, делает его коллективом единомышленников. Цель является важным фактором интеграции индивидуальных потребностей, интересов, мотивов деятельности.

Таксономия целей в аффективной (эмоционально-ценностной) области была разработана Д.Кратводем и др. К данной области относятся цели формирования “эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса ...

до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели, как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности” (111, с. 20). Процесс целеобразования, основные категории аффективных целей, их взаимосвязь с качествами личности, сформировавшимися в процессе межличностного общения (эмпатия) студентов представлены в табл. 8.

Аффективные цели, способ их образования у АТ студентов, по нашему мнению, являются гносеологическим основанием феномена интерсубъектной самоорганизации в СУГ. В процессе трехэтапного (1991-1992-1993 гг.; 1992-1993-1994 гг.; 1993-1994-1995 гг.) лонгитюдного исследования на трех выборках студентов ИПФ КГУ постараемся доказать обоснованность данного научного предположения. Результаты лонгитюдного исследования представлены ретроспективно от 1993-94-1995 гг. к 1992-93-1994 гг. до 1991-92-1993 гг.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1993-94-1995 гг.) в общении.

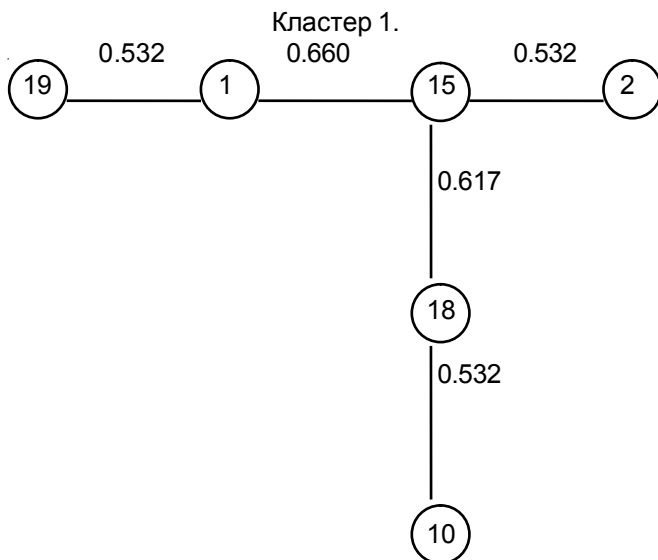
Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 101-201 обучалось 20 студентов.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-5).

На третьем этапе (1995 г., IV семестр) исследования перед нами стояла задача: выявить социально-психические, аффективные цели интерсубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества. По нашему мнению, аффективные цели являются системообразующим фактором, демонстрирующим коммуникативное единство СУГ.

На этом этапе исследования мы зафиксировали синергетический феномен социальной “аттракции” (от лат. *atrahere*- привлечь, притягивать), интерсубъектной (парной) самоорганизации в СУГ № 101-201 (кластеры 1, 2). Информационно-коммуникативные связи студентов представлены в форме кластера 1.



№№ 1, 15, 18 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов, №№ 2, 10, 19 - типичные представители студенческого сообщества (50, с.394).

Таблица 8

**Аффективное (эмоционально - ценностное) целеполагание
в процессе формирования intersубъектных отношений
в малой группе**

Основные категории аффективных целей	Качества личности, определяющие характер intersубъектных отношений
1	2
<p>1. Восприятие, понимание и оценка человека человеком</p> <p>Специфика восприятия человека человеком проявляется в единстве когнитивных и эмоциональных компонентов. Восприятие зависит от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего человека. Психологические механизмы восприятия межличностного:</p> <ul style="list-style-type: none"> - идентификация (в том числе полоролевая), понимание и интерпретация "Другого" человека путем отождествления; - рефлексия - понимание "Другого" как самого себя; - эмпатия - понимание "Другого" человека путем эмоционального сопереживания; - стереотипизация - восприятие и оценка "Другого" посредством распространения на него характеристики типичного - атипичного представителя социальной группы 	<p>1. Воспитанность</p> <p>Воспитанность рассматривается как первичный оценочный критерий на ранней стадии восприятия "Другого" человека.</p> <p>Воспитанность - это характер и степень сформированности у человека различных видов ценностных отношений (к себе, к "Другому", науке и т.д.), которые проявляются и закрепляются в различных видах деятельности (учебно-познавательная, общение и т.д.); поступках (действиях), суждениях и эмоциях</p>

1	2
<p>2. Реагирование (отклик)</p> <p>Эта категория обозначает ответную личностно окрашенную реакцию на ранее воспринятое событие, явление, связанное с "Другим" человеком. На этом этапе формирования социального поведения индивида, реагирование выступает как внешний стимул, причина интереса к предмету, явлению, деятельности другого человека</p>	<p>2. Сопереживание (отзывчивость)</p> <p>Отзывчивость - это психическое состояние человека, отражающее его отношение к "Другому" человеку, относительно координатных объектов (например, ценности, норм морали) внешней социальной среды.</p> <p>Сопереживание представляет в индивидуальном сознании субъекта соответствующий уровень межличностных отношений, опосредствованных совместной деятельностью, общими целями, нормами и ценностями социальной группы (210, с. 372)</p>
<p>3. Усвоение ценностных ориентаций</p> <p>Ценностные ориентации - это когнитивные основания оценок человеком окружающей социоприродной реальности, деятельности, субъектов деятельности, а также способов социального поведения, дифференциации объектов изучения по их значимости. Ценностные ориентации формируются в процессе социализации личности. Ценностные ориентации проявляются в целях (идеалах), интересах, убеждениях, мировоззрении личности. В структуре человеческой деятельности ценностные ориентации личности необходимо рассматривать в единстве с ее мыслительными, волевыми, эмоциональными аспектами</p>	<p>3. Уважительность</p> <p>Процесс усвоения ценностных ориентаций происходит в форме внутреннего диалога со значимым для субъекта учения, общения другим человеком. На уважении, доказательности (логичности), практической направленности, мировоззренческой позиции "Другого" основываются предметно-рефлексивные отношения внутри референтной группы.</p> <p>Важнейшими условиями, влияющими на формирование предметно-рефлексивных intersubъективных отношений являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> - направленность, интерес к "Другому", его мыслям, переживаниям, образу жизни; - адекватность воспроизведения точки зрения, мнения "Другого"; - принятие ценностных ориентаций "Другого"; - убежденность в истинности мировоззренческих представлений "Другого"
<p>4. Организация ценностных ориентаций</p> <p>"Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними" (111, с. 25-26) и формирование собственной мировоззренческой системы. Субкатегории данной категории:</p> <ul style="list-style-type: none"> - концептуализация ценностных ориентаций, осмысление своего отношения к внутреннему (субъективному) и внешнему (объективному) миру; - организация собственной системы ценностей (самоорганизация в трактовке К.К. Платонова (192, с. 126), самовоспитание личности) <p>5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность</p> <p>Эта категория носит мировоззренческий характер, определяет личностно-значимый, достаточно устойчивый уровень усвоения моральных, этических ценностей, которые в конечном итоге определяют поведение человека, его образ (стиль) жизни. Признаки целостного мировоззрения отражены в следующих субкатегориях:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обобщенная установка; - полная интернализация (усвоение) или распространение ценностных ориентаций на 	<p>4. Ответственность за свое поведение</p> <p>Студент сознательно принимает на себя ответственность за свое поведение, использует рефлекссию для осмысления своего поведения, в случае необходимости, корректирует его. Осознанно выстраивает траекторию поведения с другими людьми на основе этических представлений о добре и зле, единстве слова и дела. Человек выступает как субъект самопознания, познания по отношению к другим людям, понимая, что "поступок одного человека и его переход в обстоятельства жизни другого является характерной особенностью совместной жизни и деятельности людей..." (35, с. 104)</p> <p>5. Альтруизм</p> <p>Альтруизм - бескорыстная забота (термин О.Конта).</p> <p>Характеристические особенности, присущие альтруизму как качеству личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - моральный принцип, согласно которому благо других является большей нравственной ценностью, чем собственное благо (О.Конт); - поведение и деятельность, подтверждающие ющие, что индивид в практической деятельности, общении руководствуется приоритетом интересов других людей, чем собственным благом;

1	2
<p>деятельность</p> <p>6. Адаптация (социальная) Адаптация - это постоянный процесс активного приспособления индивида к социокультурным условиям социальной среды. Важным аспектом адаптации является сознательное принятие моральных целей, ценностных ориентаций малой группы. Адаптация - это один из основных социопсихических механизмов социализации личности</p>	<p>- индивид проявляет заинтересованность, стремление к сотрудничеству в групповой, интрасубъектной деятельности;</p> <p>- человек проявляет готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий, если представлены более веские, доказательные аргументы;</p> <p>- человек публично, аргументированно, последовательно декларирует свое жизненное кредо, убеждения, идеалы, которым следует в реальной жизни</p> <p>6. Понимание Интерсубъектная идентификация возможна, если человек понимает поведение другого человека, разделяет его взгляды, убеждения, мысли, мотивы и т.д. Интерсубъектное понимание имеет социокультурную основу. "Без понимания как особого состояния субъекта невозможно продолжение общения, координация действий и какие-либо другие осмысленные действия и воздействия" (210, с. 284)</p>

Для того, чтобы выявить степень влияния АТ студентов на принятие решений при обсуждении проблемной задачи, мы определили качества личности, их совокупность, которые необходимы человеку, экстраверту, вызывающему дружеские симпатии, который способен к сопереживанию. По мнению студентов, субъектов совместной коммуникативной деятельности, такой человек должен обладать следующими перечисленными в таблице 8. качествами. Качества личности ранжированы по мере их значимости для студентов, участников опроса. Качества личности, необходимые для успешной коммуникативной деятельности, взаимосвязь между ними, представлены на схеме 5.

“Сопереживание (эмпатия)”

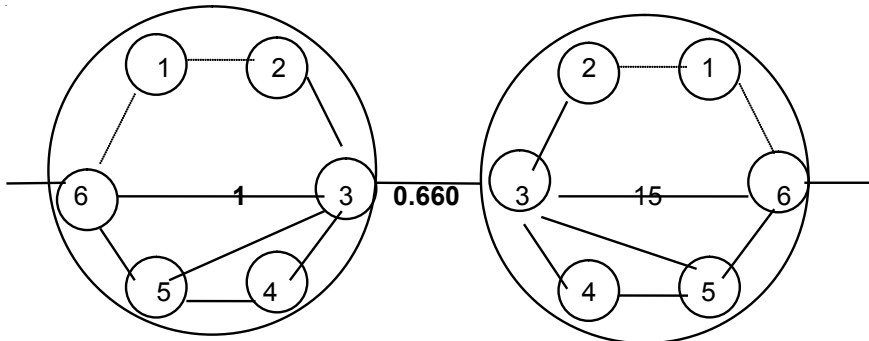


Схема 5

Корреляционные связи личностных качеств человека, способного к эмпатии

Условные обозначения

Качества личности:

1. Воспитанность
2. Сопереживание (отзывчивость)
3. Уважительность
4. Ответственность
5. Альтруизм
6. Понимание

————— - сильная связь ($r \geq 0,8$)

..... - статистически незначимая связь

Ранжирование личностных качеств, проведенное среди студентов, выявило статистически значимые связи между следующими парами качеств, необходимых человеку для осуществления эффективной коммуникации: “отзывчивость-уважительность”, “уважительность-ответственность”, “уважительность- альтруизм”, “уважительность- понимание”, “ответственность-альтруизм”, “альтруизм-понимание”. Зеркальное отражение этих пар (диад) качеств имеют студенты СУГ № 201 (№№ 1, 15).

Для анализа взаимосвязей между коммуникативными качествами личности нами был использован метод корреляционного анализа. Статистическая значимость вычисленных коэффициентов корреляции определялась по t- критерию Стьюдента (214, с. 172- 179).

№№ 1 и 15 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие:

Характеристика студентки № 1 (П..... ва Светлана) студенческой группы № 201(50, с. 394):

- АТ представитель;
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.696 ($p < 0.001$); ранг - 7.
- главные факторы (доля влияния - 0.078).

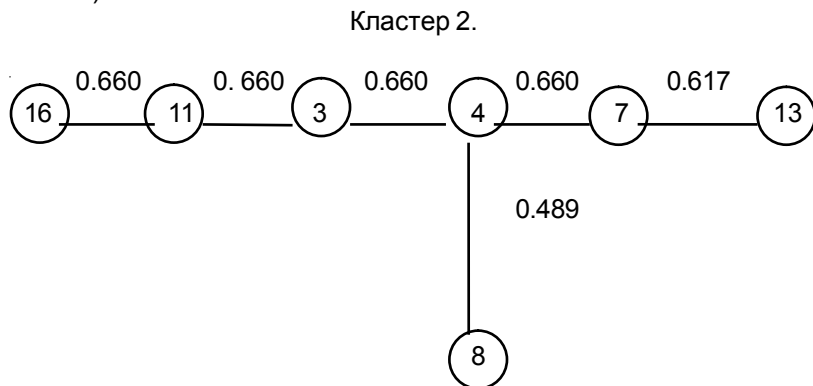
Характеристика студента № 15 (Я..... в Сергей); СУГ № 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.783 ($p < 0.001$). ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния - 0.174).

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асим-

метрия, асимметрия когнитивных структур, т.н. когнитивный диссонанс, который и позволяет принять правильное решение.

Телеологическая составляющая intersubъектного взаимодействия студентов № 1 и № 15, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6 (схема 5).



№№ 4 и 16 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие:

Характеристика студентки № 4 (М..... ва Ирина) студенческой группы № 201 (50, с. 394):

- АТ представитель;
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.719 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния - 0.070).

Характеристика студентки № 16 А.....ва Инна) СУГ № 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.723 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния - 0.093).

Кластеризацию (кластер 2), intersubъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersubъектного взаимодействия студентов № 4 и № 16, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6 (схема 5).

Анализируя полученные результаты, характеристики атипичности кластерообразующих студентов, можно предположить, что кластер № 2 будет “расширяться” за счет влияния студентки, обозначенной под № 16.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1993-94-1995 гг.) в общении.

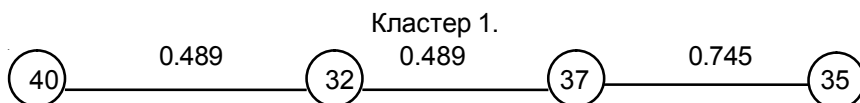
Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 102-202 обучалось 28 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 102 межличностные контакты осуществляются бессистемно, носят эпизодический характер.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы восемь диад взаимодействия студентов (микрочластер 1-8).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интерсубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 202.

За годы проведения лонгитюдного исследования по выявлению структур-аттракторов социопсихического развития, феномена интерсубъектной самоорганизации в СУГ № 202 организационно оформилась только одна структура (кластер 1). В остальных микрогруппах (№№ 2-8) расстояния между кластерообразующими субъектами коммуникативного взаимодействия уменьшаются по мере возрастания номера кластера, зачастую, становясь незначимыми. Информацией, содержащейся в этих кластерах, можно пренебречь.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются интерсубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 202.

Характеристика студентки № 35 (Ч..... х Нина) студенческой группы № 202 (50, с. 396):

- Т представитель (типичный антагонист);
 - экстернал;
 - коэффициент детерминации - 0.894 ($p < 0.001$); ранг - 1.
 - главные факторы (доля влияния) - (- 0.001).
- Характеристика студентки № 37 (П....на Наталья) СУГ № 201:
- АТ представитель;
 - интернал;
 - коэффициент детерминации - 0.874 ($p < 0.001$). ранг - 2.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.071.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-Т студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студенток № 35 и № 37, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-5; 4-6.

Анализируя полученные результаты, характеристики атипичности кластерообразующих студентов, можно предположить, что кластер 1 будет "расширяться" за счет влияния студентки, обозначенной под № 37.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1993-94-1995 гг.) в общении.

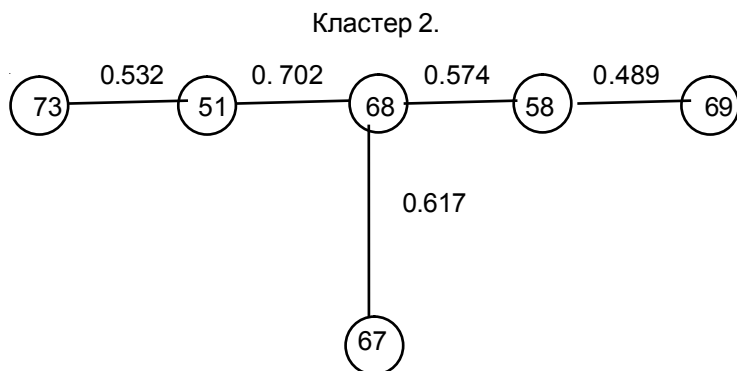
Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 103-203 обучалось 25 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103 (203) будет в дальнейшем иметь № 49 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 103 межличностные контакты осуществляются бессистемно, носят эпизодический характер.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы шесть диад взаимодействия студентов (микрочластер 1-6).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интересубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 203. Феномен интересубъектной самоорганиза-

ции был зафиксирован трижды (кластер 2,3, 4). Кластер 2 имеет следующую структуру.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 203.

Характеристика студентки № 51 (С..... на Татьяна) студенческой группы № 203 (50, с. 397):

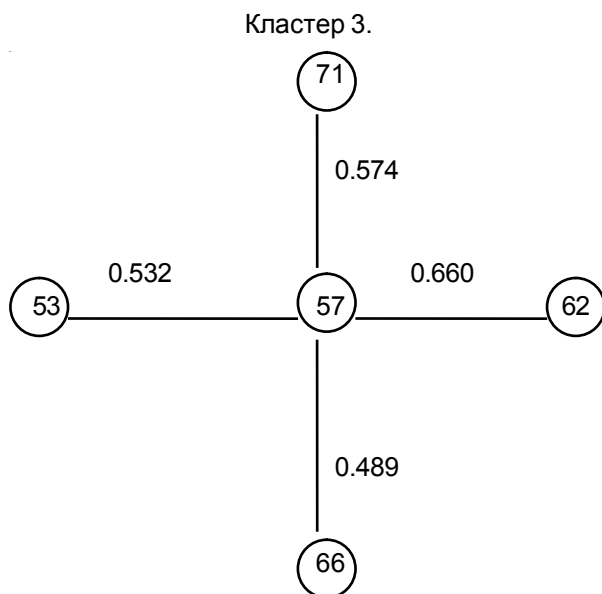
- Т представитель (типичный антагонист);
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.790 ($p < 0.010$); ранг - 8.
- главные факторы (доля влияния) - (- 0.013).

Характеристика студента № 68 (Ч.....й Владислав) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.858 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния - 0.150).

Кластеризацию (кластер 2), intersубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-Т студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 51 и № 68, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-5; 4-6.



Комплексные характеристики АТ-Т студентов, которые являются intersубъектной основой профессионально-педагогической самоорганизации СУГ № 203 (50, с. 397).

Характеристика студента № 62 (У... н Алексей) студенческой группы 203 (кластер 3):

- Т представитель (типичный антагонист);
- экстернал;
- коэффициент детерминации - 0.834 ($p < 0.001$); ранг - 5.
- главные факторы (доля влияния) - (- 0.034).

Характеристика студентки № 57 (К.т Татьяна) СУГ № 203:

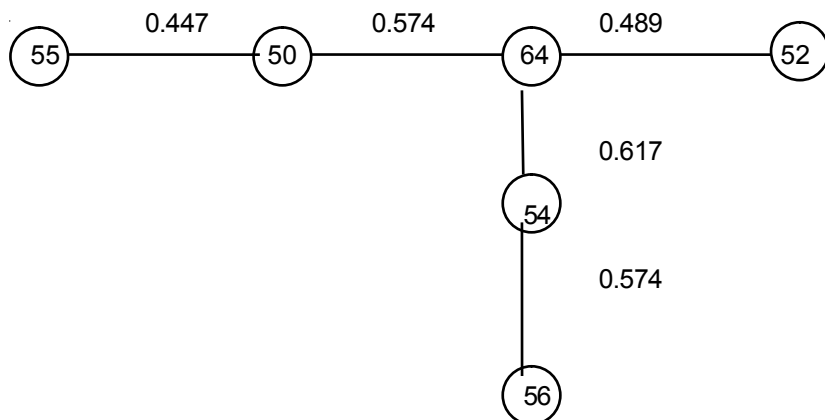
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.860 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния - 0.178).

Кластеризацию (кластер 3), intersубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-Т студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 57 и № 62, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во

взаимосвязи следующих диад качеств личности: 1-3; 1-4; 2-5; 4-6.

Кластер 4.



№№ 64, 54 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Комплексные показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 64 (Б.....на Мария) студенческой группы № 203 (50, с. 397):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.800 ($p < 0.010$); ранг - 7.
- главные факторы (доля влияния) - 0.144.

Характеристика студентки № 54 (Д.....я Анна) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.763 ($p < 0.010$); ранг - 10.
- главные факторы (доля влияния) - 0.031.

Кластеризацию (кластер 4), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 54 и № 64, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1992-93-1994 гг.) в общении.

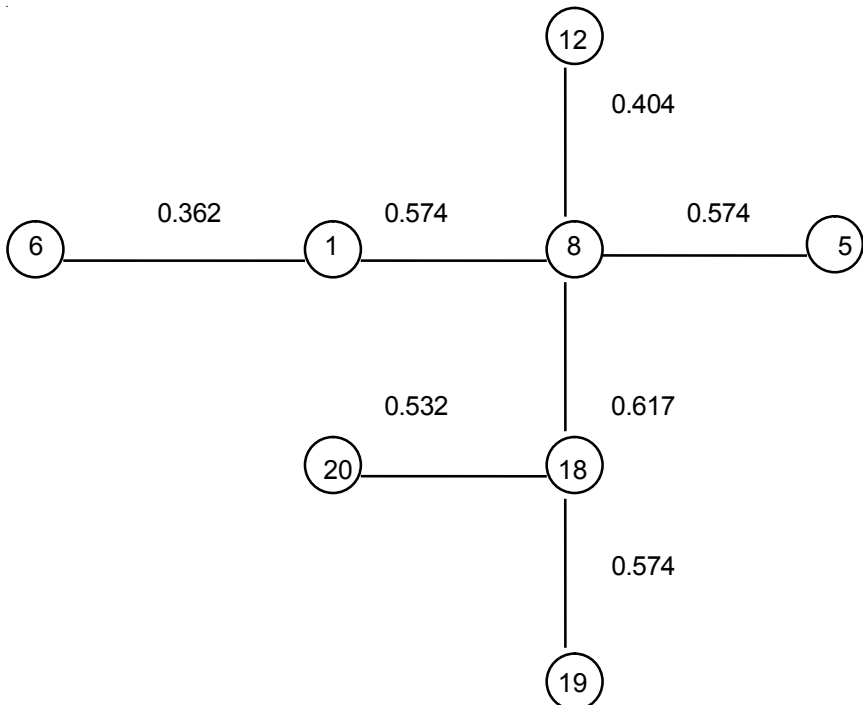
Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 101-201 обучалось 20 студентов.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, три триады взаимодействия студентов (микрочластер 1-7).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интерсубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 201. Феномен интерсубъектной самоорганизации был зафиксирован однажды (кластер 3).

Кластер 3.



Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 3) студентов.

№№ 8, 18 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 8 (М...н Алексей) студенческой группы № 201 (50, с. 398):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.798 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния - 0.143).

Характеристика студентки № 18 (С.....ва Татьяна) СУГ № 201:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.738 ($p < 0.001$); ранг - 5.
- главные факторы (доля влияния) - 0.127.

Кластеризацию (кластер 3), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 8 и № 18, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1992-93-1994 гг.) в общении.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 102-202 обучалось 19 студентов. Нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 21 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 102 межличностные контакты осуществляются бессистемно, носят эпизодический характер.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы две диады, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-3).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интересубъектного взаимодействия АТ представителей студенчес-

кого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 202. Феномен интересубъектной самоорганизации был зафиксирован однажды (кластер 1).

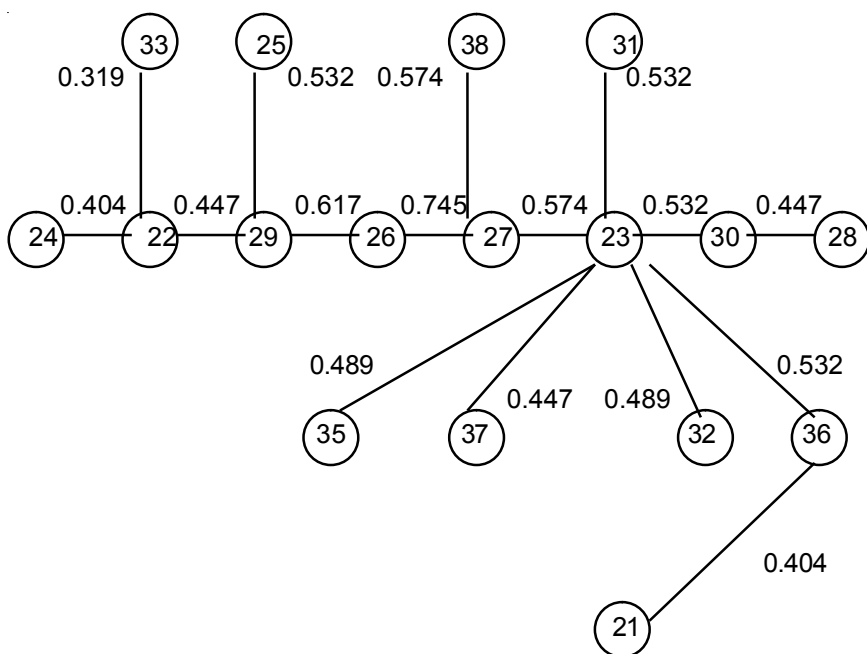
Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 1) студентов.

№№ 23, 26, 27 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студентки № 27 (Г.....ва Оксана) студенческой группы № 202 (50, с. 399):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.755 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.172.

Кластер 1.



Характеристика студентки № 26 (В.....на Людмила) СУГ № 202:

- АТ представитель;
- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.739 ($p < 0.001$); ранг - 2.

- главные факторы (доля влияния) - 0.029.

Характеристика студента № 23 (Б.....н Андрей) СУГ № 202:

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.729 ($p < 0.001$); ранг - 3.

- главные факторы (доля влияния) - 0.229.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ(№ 27)-АТ(№ 23) студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 27 и № 23, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1992-93-1994 гг.) в общении.

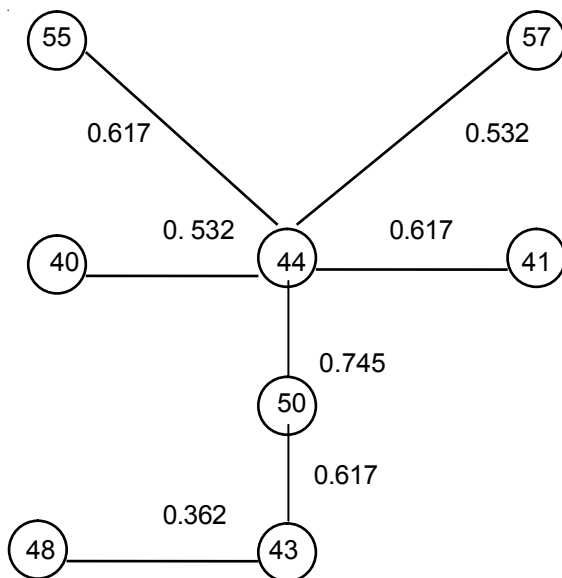
Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 103-203 обучалось 18 студентов. В дальнейшем нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103 (203) будет в дальнейшем иметь № 40 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии. В СУГ № 103 межличностные контакты осуществляются бессистемно, носят эпизодический характер.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-5).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интересубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 203. Феномен интересубъектной самоорганизации был зафиксирован дважды (кластер 1, 2).

Кластер 1.



Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 1) студентов.

№№ 44, 50 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 44 (К.....в Александр) студенческой группы № 203 (50, с. 400):

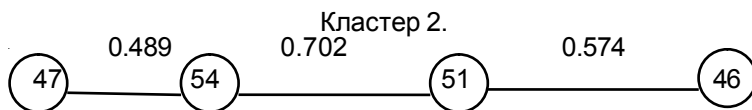
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.816 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.138.

Характеристика студента № 50 (Л.....в Денис) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.743 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.108.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТстуденты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 44 и № 50, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.



Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 2) студентов.

№№ 54, 51 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 54 (Ф...н Ярослав) СУГ № 203 (50, с. 400):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.793 ($p < 0.001$); ранг - 2.
- главные факторы (доля влияния) - 0.046.

Характеристика студентки № 51 (Л...ва Алена) СУГ № 203:

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.769 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.108.

Кластеризацию (кластер 2), intersубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая intersубъектного взаимодействия студентов № 54 и № 51, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 101-201 (1991-92-1993 гг.) в общении.

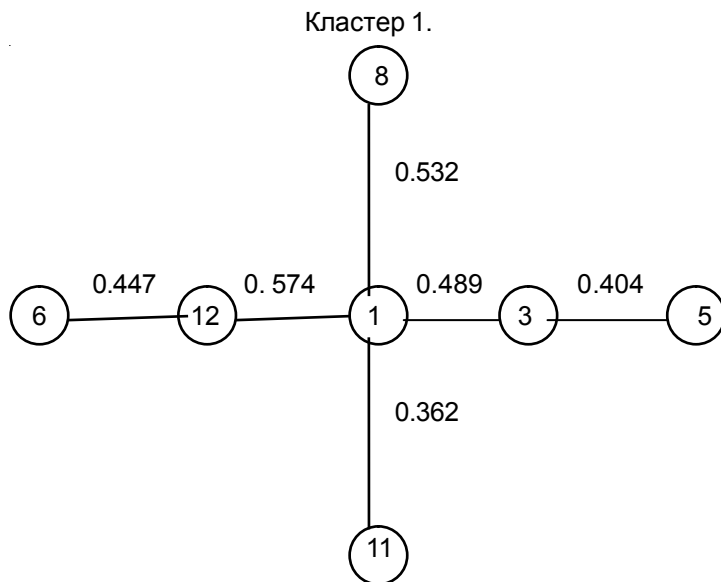
Цель исследования: выявить феномен intersубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 101(201) на момент проведения анкетирования было 16 студентов (всего -25 человек).

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенчес-

кое сообщество СУГ № 101 (201) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы три диады, одна триада взаимодействия студентов (микрокластер 1-4).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интересубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 201. Феномен интересубъектной самоорганизации был зафиксирован однажды (кластер 1).



Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 1) студентов.

№№ 1, 8 - порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 1 (Б... в Владимир) СУГ № 201 (50, с. 401):

- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.646 ($p < 0.010$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния)- 0.201.

Характеристика студента № 8 (К.....в Денис) СУГ № 203:

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.576 ($p < 0.050$); ранг - 3.

- главные факторы (доля влияния) - 0.151.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 101-201 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 1 и № 8, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 102-202 (1991-92-1993 гг.) в общении.

Цель исследования: выявить феномен интересубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 102(202) на момент проведения анкетирования был 21 студент (всего - 25 человек). Нумерация студентов дается сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 102 (202) будет в дальнейшем иметь № 26 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 102 (202) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы семь диад, одна триада взаимодействия студентов (микрочластер 1-8).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели интересубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство СУГ № 202. Феномен интересубъектной самоорганизации был зафиксирован однажды (кластер 1).

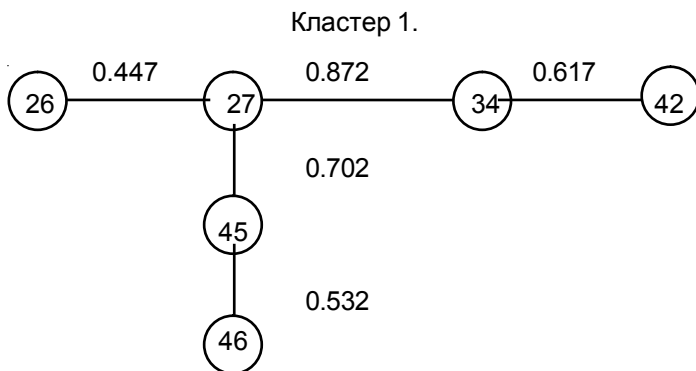
Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 1) студентов (№№ 34, 27). Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 34 (З.....в Виктор) студенческой группы № 202 (50, с. 402):

- АТ представитель;

- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.893 ($p < 0.001$); ранг - 1.
 - главные факторы (доля влияния)- 0.280.
- Характеристика студента № 27 (Б....в Константин) СУГ № 202:
- АТ представитель;
 - интернал;
 - коэффициент детерминации - 0.848 ($p < 0.001$); ранг - 4.
 - главные факторы (доля влияния) - 0.003.



Кластеризацию (кластер 1), интерсубъектную самоорганизацию СУГ № 102-202 осуществляют АТ-АТ студенты на основе гендерной асимметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная симметрия, симметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интерсубъектного взаимодействия студентов № 34 и № 27, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

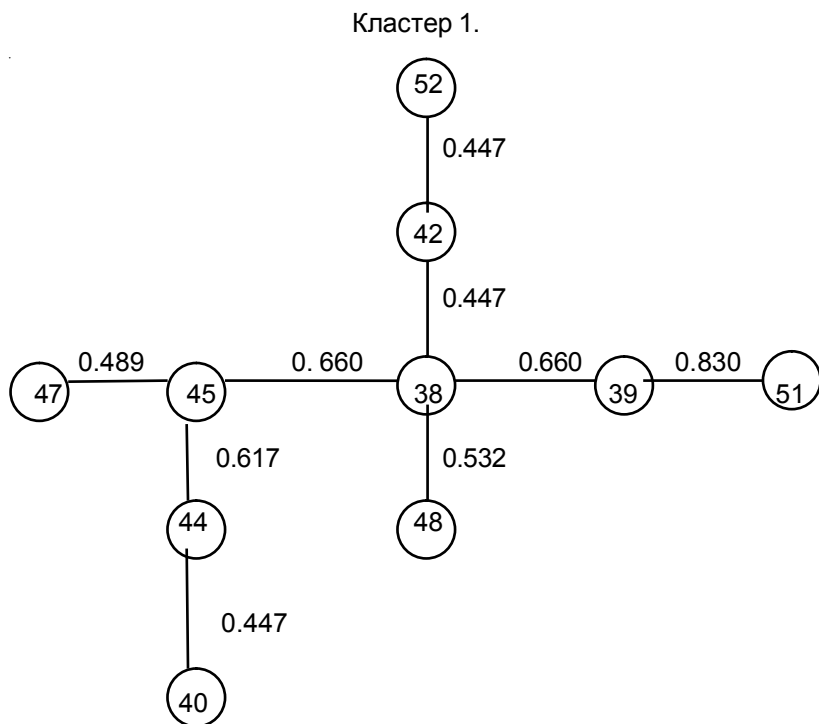
Интерсубъектная самоорганизация студенческого сообщества учебной группы 103-203 (1991-92-1993 гг.) в общении.

Цель исследования: выявить феномен интерсубъектной самоорганизации в коммуникативной деятельности. В СУГ № 103(203) на момент проведения анкетирования был 16 студент (всего - 26 человек). Номерация студентов сквозная, т.е. студент № 1 СУГ № 103 (203) будет в дальнейшем иметь № 52 и т.д.

I этап лонгитюдного исследования (1993 г., I семестр) - студенческое сообщество СУГ № 103 (203) находится в хаосогенном состоянии.

II этап (1994 г., II семестр). В студенческом сообществе зафиксированы четыре диады взаимодействия студентов (микрокластер 1-4).

III этап (1995 г., IV семестр) лонгитюдного исследования. На этом этапе исследования перед нами стояла задача: выявить аффективные цели intersубъектного взаимодействия АТ представителей студенческого сообщества, которые, по нашему мнению, являются системообразующим фактором, демонстрирующим информационно-коммуникативное единство, психо-эмоциональную общность СУГ № 203. Феномен intersубъектной самоорганизации был зафиксирован однажды (кластер 1).



Комплексные характеристики АТ, кластерообразующих (кластер 1) студентов. №№ 38, 39, 45 порядковые номера атипичных, кластерообразующих студентов. Показатели признака атипичности следующие.

Характеристика студента № 38 (А.....в Борис) СУГ № 203 (50, с. 403):

- АТ представитель;
- интернал;

- коэффициент детерминации - 0.704 ($p < 0.001$); ранг - 3.
- главные факторы (доля влияния) - 0.163.
- Характеристика студентки № 39 (Б.....ва Алена) СУГ № 203:
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.770 ($p < 0.001$); ранг - 1.
- главные факторы (доля влияния) - 0.144.
- Характеристика студентки № 45 (Д.....ва Елена) СУГ № 203:
- АТ представитель;
- интернал;
- коэффициент детерминации - 0.677 ($p < 0.001$); ранг - 4.
- главные факторы (доля влияния) - 0.158.

Кластеризацию (кластер 1), интересубъектную самоорганизацию СУГ № 103-203 осуществляют АТ(№ 52)-АТ(№ 59) студенты на основе гендерной симметрии. В процессе принятия решений по разрешению межличностных проблем, конфликтов наблюдается теоретико-информационная асимметрия, асимметрия когнитивных структур.

Телеологическая составляющая интересубъектного взаимодействия студентов № 52 и № 59, ее прогностическая направленность, которая проявляется при решении межличностных проблем, представлена во взаимосвязи следующих диад качеств личности: 3-4; 3-5; 3-6; 4-5; 5-6.

За три двухгодичных (учебный год) цикла проведенного лонгитюдного исследования по выявлению феномена интересубъектной самоорганизации в общении нами были диагностированы 13 фактов проявления явления межличностной аттракции (диад - 11 (84.6%); триад - 2 (15.4%). Структуры-аттракторы самоорганизации в виде диады построены на основе гендерной асимметрии - 6 пар (54.5%); гендерной симметрии - 5 пар (45.5%). Триады - 2 (обе гендерно симметричны). По полоролевому признаку диады-структуры-аттракторы самоорганизации СУГ в когнитивной деятельности представлены следующим образом: женская гендерная асимметрия - 3 пары (50%); мужская гендерная асимметрия - 3 пары (50%).

В коммуникативной (эмпатийной) деятельности интересубъектная самоорганизация СУГ, доверительные, дружеские отношения студентов формируются как на основе мужской гендерной асимметрии (3 пары), женской гендерной асимметрии (3 пары), так и на основе гендерной симметрии - 5 пар.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На ранних стадиях адаптации (I-II курсы) студентов к условиям обучения в университете, в новом коллективе - СУГ, межличностные отношения отличаются неопределенностью и высокой степенью институциональной неоформленности профессионально-педагогических интересов. Преподавателю приходится принимать педагогически целесообразные решения в условиях многокритериальности оценок субъектов образовательной деятельности, не структурированности студенческого сообщества, что, несомненно, приводит к неоправданному субъективизму, обезличенности при организации учебно-воспитательного процесса, установлении межличностных отношений. Студенческое сообщество на этом этапе развития можно представить в виде хаосогенного информационно-образовательного, межличностного пространства, а деятельность преподавателя, соответственно, как антикризисное управление (anticrisis pedagogic(al) management).

Педагог, организуя учебно-познавательную деятельность студентов, постоянно имеет дело со СУГ, которая является сложноорганизованной, динамично развивающейся, открытой социально-педагогической системой (малой группой). Студенческая учебная группа, ее внутренняя организация постоянно изменяется, т.к. система развивается нелинейно. Процесс "естественного" структурирования (кластеризации) студенческого сообщества изучен нами на протяжении двух учебных годов, экспериментальная база менялась трижды. В ходе лонгитюдного исследования нами были выявлены структуры-аттракторы (диады, триады) эволюции студенческой учебной группы - АТ - АТ - Т, которые мы определили как системообразующие кластеры, диссипативные структуры.

Межличностные диады, триады являются пространственно-временными "точками бифуркации", отправными моментами структурирования социального хаоса, царящего на первых курсах вузов, и возникновение веера возможностей перехода социально-педагогической системы в новое качественное состояние. Диагностика момента бифуркации позволяет педагогу:

- целенаправленно участвовать в системосозидательной деятельности по превращению студенческой группы-конгломерата в группу-кооперацию;
- научно обоснованно проводить работу по дифференциации, индивидуализации образовательного процесса;
- в комплексе применять различные формы организации учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная).

Преподаватель, осуществляя педагогически целесообразные дей-

ствия (флуктуации) в момент неустойчивости, формирования внутригрупповых, межгрупповых отношений, способствует превращению случайности (как одной из возможных альтернатив развития) в закономерный процесс структурирования, самоорганизации студенческого сообщества. В результате целенаправленного педагогического воздействия в СУГ появляются новые, более упорядоченные, обладающие более высоким уровнем организации структуры - диссипативные структуры (Т - АТ - АТ ; Т - АТ - АТ - Т), в нашей интерпретации - педагогические кластеры.

Проведенное лонгитюдное исследование позволило решить важную организационно-педагогическую задачу: экспериментальным путем диагностировать вероятностную возможность возникновения явления интересубъектной самоорганизации в студенческом сообществе на этапе его становления (I-II курсы университета).

Трехкратная повторяемость результатов лонгитюдного эксперимента свидетельствует о воспроизводимости полученных результатов в строго контролируемых, управляемых условиях, соответствии исследовательской технологии поставленной цели: диагностике феномена интересубъектной самоорганизации в организационно-управленческой, учебно-познавательной, коммуникативной деятельности.

В результате лонгитюдного эксперимента было выявлено 49 фактов структур-аттракторов самоорганизации в СУГ (по трем видам деятельности) - диад 43 (87%); триад - 6 (13%). Из 43 диад интересубъектной самоорганизации малой группы (СУГ) - 18 построены на гендерно симметричной основе, 25 - на основе гендерной асимметрии. Гендерная асимметрия распределилась почти пропорционально: женская гендерная асимметрии - 12 пар (48%), мужская гендерная асимметрия - 13 (52%). В целом, по итогам проведенного лонгитюдного исследования, можно сделать вывод о том, что явного асимметричного полоролевого доминирования (мужского или женского) в процессе самоорганизации студенческого сообщества не зафиксировано. Интересубъектная самоорганизация малой группы (СУГ) происходит на телеологической основе, на основе достижения оптимального целесообразования, целедостижения в зависимости от специфики проблемной ситуации, вида деятельности.

В процессе лонгитюдного эксперимента был выявлен педагогический факт: нет ни одной пары атипичных представителей (АТ-АТ) студенческого сообщества, которые бы доминировали в различных видах деятельности (в нашем случае в трех). Можно сделать педагогический вывод, что феномен самоорганизации в СУГ носит многоуровневый характер. При определении уровней (страт) интересубъектной самоорганизации, активности мы ориентировались на стратометрическую концепцию

психологии коллектива А.В.Петровского. Стратометрическая концепция рассматривает сущностные для коллектива межличностные отношения как опосредствованные содержанием групповой деятельности.

Как показало наше исследование, организационная структура студенческого сообщества (СУГ), находящегося на этапе формирования, имеет несколько достаточно автономных уровней (страт). Организация малой группы обладает многополюсной структурой, которая не сводима к одному управленческому центру. Управленческую основу организации составляют разноуровневые интересусубъектные (парные) “ядерные страты” (термин теории деятельностного опосредования А.В.Петровского). Разноуровневая структура СУГ не иерархична (вплоть до второго курса), обладает не концентрическими (управленчески формализованными) стратами, а разнонаправленными векторами парно-группового развития, взаимодействия.

Многоуровневая структура студенческого сообщества обусловлена системообразующими видами деятельности, которые отражают, формируют специфические черты образа жизни студента. В этих видах деятельности студенты осуществляют осознанное целеполагание, определяют средства достижения учебных, жизненных целей, прогнозируют результаты своих поступков, суждений, эмоциональных проявлений, формируют “модель потребного будущего”, адаптируются к условиям обучения в вузе, получают профессионально-педагогическую подготовку.

Потенциально возможный вектор (направление) внутригруппового целесообразного организационного структурирования, развития персоналифицируют интересусубъектные взаимоотношения атипичных студентов. Выбор вектора когнитивного, организационно-управленческого взаимодействия, общения, группового структурирования зависит от индивидуальных особенностей целеобразования, способов целедостижения, присущих этим студентам. Именно, АТ-АТ студенты являются кооперативным фактором, структурирующим внутригрупповые отношения, формирующиеся в конкретной деятельности.

Обобщенные, систематизированные результаты лонгитюдного исследования, проведенного со студентами I-II курсов университета, свидетельствуют о наличии в студенческом сообществе динамической закономерности, устойчивой, повторяющейся системообразующей зависимости между АТ-АТ студентами, носителями статусно-функциональных интересусубъектных модулов самоорганизации.

На основе познания педагогической закономерности (закона) появилась реальная возможность предвидеть тенденцию развития педагогической системы, управлять процессом структурирования, самоорганизации СУГ. Общепедагогическая закономерность развития, изуче-

ния, проектирования педагогических систем нами сформулирована следующим образом: структурирование, самоорганизация студенческого сообщества, находящегося на этапе временной дезинтеграции, происходит на статусно-функциональной intersubъектной (парной: АТ-АТ) основе. Хаосогенная педагогическая среда рассматривается нами как потенциальная система, обладающая непознанными закономерностями развития. Феномен intersubъектной самоорганизации есть системообразующий коэволюционный процесс, а общепедагогический закон есть структура изучаемого явления.

В нашей трактовке закон развития педагогических систем получил название - закон системосозидания. Выявленная закономерность организационного структурирования, самоорганизации студенческого сообщества позволяет говорить о принципиальной возможности формирования студенческих сообществ с различной целевой направленностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-педагогическая адаптация вчерашнего школьника к условиям обучения в вузе, образу (стилю) жизни студента, осознание себя как субъекта учебно-познавательной деятельности происходит в СУГ. В СУГ происходит становление будущего профессионала, организатора образовательного процесса, производственного, студенческого коллектива.

СУГ относится к разновидности социально-педагогических систем. Социально-педагогические системы - это динамические, открытые, нелинейно развивающиеся системы, связанные с внешней средой, другими социальными макро- и минисистемами. Научные, учебные коллективы характеризуются не только связями, но и общностью цели, общностью сознания, обеспечивающей взаимопонимание и способность к согласованным действиям.

Основной вопрос, который возникает перед исследователем при изучении различных коллективов, сводится к выяснению того, за счет каких свойств, внутренних потенциалов данная социальная организация способна эффективно функционировать и достигать поставленных учебных, научных, производственных целей. Цели-ценности коллектива, объединяющие субъектов совместной деятельности, тесно связаны с его организацией и со статусно-функциональными качествами его членов. Целеобразовательная, целенаправленная, телеологическая (S-S-O), взаимообусловленная деятельность человека является причиной, формой всеобщей связи, взаимодействия субъектов социального, педагогического творчества.

В научно-педагогическом сообществе, независимо от профиля проводимых исследований, возрождается древнегреческий принцип “человек, овладевший знаниями, есть мера всех вещей” (Платон). Задача, стоящая перед исследователем, руководителем педагогических систем с различной целевой направленностью, особенно находящихся на стадии формирования, состоит в определении “цели”, потенциально возможной тенденции предразвития, которая при определенных психолого-педагогических, организационных условиях может оформиться в дееспособную организацию.

В теории самоорганизации потенциально возможная тенденция предразвития получила название структуры-аттрактора. Наиболее вероятная тенденция развития, имеющая все шансы стать структурой, - это “структура-аттрактор”, в нашей интерпретации - интерсубъектные “диады”, “триады”, АТ-АТ студенты. Структуры - аттракторы развития предопределяют будущую конфигурацию, организацию педагогической системы, студенческого (ученического) сообщества.

Решая задачи по выявлению механизма интерсубъектной самоорганизации студенческого сообщества, находящегося на этапе временной дезинтеграции (I-II курсы университета), мы столкнулись со специфическим проявлением явления социально-психической аттракции в малой группе. Традиционно исследования межличностной аттракции ограничивались лишь изучением функции эмоциональной регуляции межличностных отношений. На наш взгляд, социально-психическое явление межличностной аттракции распространяется и на другие сферы отношений между людьми в организационно-управленческой, учебно-познавательной, коммуникативной деятельности. Самоорганизацию в малых группах мы рассматриваем как интеграцию оснований деятельности. Самоорганизующаяся микросоциальная система характеризуется не только общностью деятельности, но и исходными предпосылками деятельности, например, образом (стилем) жизни человека.

Аттракторы - это реальные социальные структуры, в поле притяжения которых попадают элементы (субъекты педагогической системы), потенциальные носители различных форм будущей организации студенческого сообщества. Если АТ или Т студенты СУГ находятся в “поле” притяжения определенного аттрактора (АТ-АТ или АТ-АТ-Т), то он эволюционирует к этому устойчивому состоянию (структуре), образуя микрогруппу с заданной целевой направленностью. Выявление экспериментальным путем структур-аттракторов коэволюции в педагогической системе (СУГ) позволяет педагогу прогнозировать развитие студенческого сообщества, а следовательно, управлять процессом профессионально-педагогической самоорганизации, как на групповом уровне (структури-

рование, превращение студенческого сообщества в научно-педагогическое), так и на интересубъектном уровне, осознанно, целенаправленно осуществлять личностно-ориентированный подход в образовании.

Организация педагогических систем в значительной мере основывается на целесообразных и целеполагающих факторах. Цели-ценности, объединяющие коллектив, воплощаются в конкретной деятельности, связаны с ее организацией и статусно-функциональными характеристиками субъектов совместной деятельности. Общность целей субъектов организационно-управленческой, учебно-познавательной, коммуникативной деятельности, единый телеологический механизм формирования целеобразования, целедостижения определяет эффективный способ решения профессионально-педагогических проблем, задач, носящих нормативно-творческий характер.

Для диагностики феномена самоорганизации в организационно-управленческой, учебно-познавательной, коммуникативной деятельности нами разработаны три таксономии, соответствующие трем видам деятельности. Гипотеза нашего исследования состояла в следующем: если цели координатора дискуссии (в другом случае: интеллектуала; человека, способного к эмпатии) совпадут с определенной совокупностью качеств личности студента, необходимых для осуществления обозначенных выше видов профессиональной, межличностной активности, то эти студенты и будут являться “структурами-аттракторами” эволюции, интересубъектной самоорганизации в СУГ.

В процессе двухлетнего лонгитюдного эксперимента (1991-1992-1993 гг.; 1992-1993-1994 гг.; 1993-1994-1995 гг.), на трех выборках студентов ИПФ КГУ данное научное предположение нашло свое подтверждение: аксиологические, телеологические, герменевтические основания совместной деятельности являются фактором интересубъектной самоорганизации в студенческом сообществе, малой группе (СУГ).

Целесообразные информационно-коммуникативные трансакции, способы решения научно-педагогических, межличностных задач АТ студентами составляют интересубъектную основу, смыслодеятельностные структуры-аттракторы самоорганизации студенческого сообщества, предметом педагогической синергетики (50). Включение педагога в диагностическую, прогностическую, проективную деятельности по самоорганизации студенческого сообщества (СУГ) позволило управлять этим процессом.

В нашем исследовании мы выявили статусно-функциональные модусы самоорганизации студентов, субъектов неформального общения, учебно-познавательной, управленческой деятельности в СУГ. Характеристика статусно-функционального интересубъектного модуса самоорганизации студенческого сообщества представлена в виде комплекс-

ных показателей признака атипичности и (или) типичности студента.

Каждый субъект деятельности, познания, общения имеет определенный социопсихический статус, который определяется типом его социальной, психической активности. Виды психической активности человека соответствуют способам его адаптации к окружающему миру. Включенность индивида в различные социальные группы, сообщества предполагает выявление степени актуализации, активности человека в различных значимых для него ситуациях (например, интернал, экстернал, эрудит, интеллеktуал и т.д.). В теории информации особенности информационного общения при многомерности связей субъекта определены понятием модус. Индивидуальный модус (от лат. *modus* - мера, способ, образ, вид) субъекта информационного взаимодействия определяет его качественные (содержание) и количественные (объем) характеристики. Качественная сторона модуса субъекта информационного взаимодействия определяет его социальный статус, принадлежность к определенной социальной страте, группе, психотипу. Количественная сторона определяет количество субъектов, участников конкретного события, действия. При этом объем модуса - это субъект-объект-субъектные, интересубъектные отношения АТ-Т, АТ-АТ студентов в различных видах деятельности, присущих студенческому образу жизни.

Самоорганизация в антропомерной системе происходит на интересубъектной, статусно-функциональной основе. Взаимосвязь эта устойчива, постоянна, что позволяет говорить о педагогической закономерности, которая оформилась в закон системосозидания. Закон системосозидания - самоорганизация студенческого сообщества, находящегося на этапе временной дезинтеграции, происходит на статусно-функциональной интересубъектной основе.

Выявление феномена интересубъектной самоорганизации в малой группе (СУГ) позволяет решить несколько насущных педагогических проблем:

- внутригрупповая самоорганизация - системное структурирование студенческого (ученического) сообщества с педагогически, организационно-деятельностно заданными целями может стать теоретико-методологическим, технологическим основанием для формирования коллективов с различной целевой направленностью;
- интересубъектная (парная) самоорганизация малой группы является методологической основой парно-групповой формы обучения.

Синергетическое понимание взаимопереходов “хаоса и порядка” в социально-педагогической системе, созидательной роли хаоса, неопределенности позволило автору разработать теоретико-методологические, экспериментальные основы педагогической синергетики (50).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. - М.: Политиздат, 1985. - 263 с.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов/ Пер. с англ. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 448 с.
3. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Сов. радио, 1974. - 271 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т., - М.: Педагогика, 1980. - Т.1. - 230 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т., - М.: Педагогика, 1980. - Т.2. - 287 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания: Перспективы педагогической антропологии// Советская педагогика. - 1965. - № 1. - С. 24-36.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 338 с.
9. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. - Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1988. - 238 с.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс.- Кн. 1.- Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1996. - 567 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник.- М.: Изд-во МГУ, 1988. - 432 с.
12. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Творчество и культура мышления: Дис. д-ра психол. наук в форме науч. доклада.- М., 1994. - 86 с.
13. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональных систем.- М.: Наука, 1978. - 400 с.
14. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии// Вопросы психологии.- 1974. - № 4. - С. 21-29.
15. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. - 111 с.
16. Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности// Принцип системности в психологических исследованиях.- М.: Наука, 1990. - С. 61-77.
17. Аршинов В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур// Высшее образование в России.- 1994. - № 4. - С. 13-16.

18. Асмус В.Ф. Античная философия: Учеб. пособие. - 2-е изд. - М.: Высш. школа, 1976. - 543 с.
19. Афанасьев В.Г. Общество: Системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.
20. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М.: Политиздат, 1980. - 368 с.
21. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедид. аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 254 с.
22. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
23. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 183 с.
24. Бейтсон Г. Некоторые особенности обмена информацией между людьми// Концепция информации и биологические системы. - М.: Мир, 1966. - 349 с.
25. Беляев Д.К. Современная наука и проблемы исследования человека// Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР: Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания. - М.: Наука, 1983. - С. 117-122.
26. Берг А.И. Управление, информация, интеллект. - М.: Мысль, 1976. - 383 с.
27. Берг А.И., Бирюков Б.В. Познание сложных систем и проблема нетранзитивности научного объяснения// Философско-методологические основания системных исследований: Системный анализ и системное моделирование. - М.: Наука, 1983. - С. 17-56.
28. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия/ Пер. с англ. - СПб.: Изд-во "Братство", 1992. - 224 с.
29. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы/ Пер. с англ. - М.: Прамеб, 1992. - 383 с.
30. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. - 304 с.
31. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.: Изд-во Института профессионального образования Мин. образования России, 1995. - 336 с.
32. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
33. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
34. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в

социальной психологии.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.- 143 с.

35. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком.- М.: Изд-во МГУ, 1982.- 200 с.

36. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.- 135 с.

37. Брудный А.А. Психологическая герменевтика.- М.: Лабиринт, 1998.- 332 с.

38. Брунер Дж. Психология познания / Пер. с англ.- М.: Педагогика, 1977.- 412 с.

39. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ.- М.: Мысль, 1979.- 230 с.

40. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности.- М.: Изд-во МГУ, 1968.- 268 с.

41. Буш Р., Мостеллер Ф. Стохастические модели обучаемости/ Пер. с англ.- М.: Физматгиз, 1962.- 483 с.

42. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования// Педагогика.- 1997.- № 3.- С. 15-19.

43. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: Рефлексивно-гуманистический подход.- М.: Институт психологии РАН, 1998.- 203 с.

44. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации.- СПб.: Лань, 1999.- 480 с.

45. Введение в научное исследование по педагогике/ Под ред. В.И. Журавлева.- М.: Просвещение, 1988.- 239 с.

46. Веденев М.В., Кремьянский В.И. К анализу общих и биологических принципов самоорганизации// Системные исследования: Ежегодник, 1969.- М.: Наука, 1969.- С. 140- 155.

47. Венецкий И.Г., Венецкая В.И. Основные математико-статистические понятия и формулы в экономическом анализе.- М.: Статистика, 1979.- 448 с.

48. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход.- М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.

49. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2 кн. - М.: Наука, 1977. - Кн. 2.- 191 с.

50. Весна М.А. Педагогическая синергетика: Монография.- Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2001.- 405 с.

51. Виненко В.Г. Синергетика в школе// Педагогика.- 1997.- № 2.- С. 55-50.

52. Винер Н. Кибернетика и общество.- М.: Изд-во иностранной литературы, 1958.- 220 с.

53. Воронова Т.А. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета: Дис. ... канд. пед. наук.- Л., 1986.- 280 с.
54. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие.- М.: Изд-во УРАО, 1992.- 288 с.
55. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Собр. соч.: В 6 т.- М.: Педагогика, 1983.- Т. III.- 366 с.
56. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: Педагогика-Пресс, 1999.- 533 с.
57. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.- 160 с.
58. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики/ Пер. с нем.-М.:Прогресс, 1988.- 704 с.
59. Галимов Б.С. Принцип развития в основаниях научной картины природы.- Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981.- 246 с.
60. Гвишиани Д.М. Организация и управление.- 2-е доп. изд. - М.: Наука, 1972.- 536 с.
61. Гейзенберг В. Что такое "понимание" в теоретической физике? / Природа.- 1971.- № 4.- С. 79.
62. Герович В.А. Проблема самоорганизации в исследованиях по ки-бернетике и искусственному интеллекту// Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе.- М.: Наука, 1994.- С. 125-145.
63. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века.-М.: Совершенство, 1998.- 608 с.
64. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.- 144 с.
65. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии/Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1976.- 495 с.
66. Государственный образовательный стандарт высшего профес-сио-нального образования.- М.: Логос, 1995.- 383 с.
67. Гумеров Ш.А. Методологические проблемы системного анали-за организации// Философско-методологические основания системных ис-следований: Системный анализ и системное моделирование.- М.: Наука, 1983.- С. 97-113 .
68. Гусев С.С., Тульчинский Г.А. Проблемы понимания в философии: Философско-гносеологический анализ.- М.: Политиздат, 1985. - 192 с.
69. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоре-тического и экспериментального психологического исследования.- М.: Педагогика, 1986.- 240 с.
70. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учеб. пособие.- СПб.: Питер, 2003.- 256 с.

71. Деятельность: Теории, методология, проблемы.- М.: Политиздат, 1990.- 366 с.
72. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов.- М.: Изд. группа "Форум"- "Инфра-М", 1998.- 272 с.
73. Диалектика в науках о природе и человеке. Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция научного знания: Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания.- М.: Наука, 1983.- 399 с.
74. Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР: Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания.- М.: Наука, 1983.- 431 с.
75. Диалектика познания сложных систем/ Под ред. В.С. Тюхтина.- М.: Мысль, 1988.- 316 с.
76. Диалектическое противоречие.- М.: Политиздат, 1979.- 343 с.
77. Днепров С.А. Педагогическое сознание: Теории и технологии формирования у будущих учителей: Монография.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998.- 297 с.
78. Довгялло А.М. Математические модели в исследовании программированного обучения// Организация учебного процесса. Программированное обучение.- Вып. 2.- Новосибирск: Изд-во НГУ, 1968.- С. 21-61.
79. Донцов А.И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования.- М.: Изд-во МГУ, 1984.- 208 с.
80. Дубровский Д.И. Человек как биосоциальное существо// Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР: Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания.- М.: Наука, 1983.- С. 334-340.
81. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления.- М.: Совершенство, 1997.- 204 с.
82. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие.- М.: Педагогика, 1989.- 160 с.
83. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.- 167 с.
84. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.- 112 с.
85. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке.- М.: Педагогика, 1990.- 168 с.
86. Загадка человеческого понимания/ Под ред. А.А.Яковлева.- М.: Политиздат, 1991.- 352 с.
87. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя.- М.: Педагогика, 1987.- 160 с.
88. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпрета-

ция.- М.: Академия, 2001.- 192 с.

89. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.- СПб, 1995.- 35 с.

90. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография.- Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001.- с. 152 с.

91. Заковоротная М.В. Становление информационного этапа саморазвивающихся систем// Системогенетика и учение о цикличности развития: Их приложение в сфере образования и общественного интеллекта: Тез. док. I международной конференции в Международной Академии бизнеса и банковского дела.- Тольятти, 1994.- 140 с.

92. Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании// Бюллетень гос. комитета РФ по высшему образованию.- 1996.- № 10.- С. 1-59.

93. Закон РФ "Об образовании".- М.: МП "Новая школа", 1996.- 60 с.

94. Земан И. Познание и информация: Гносеологические проблемы кибернетики.- М.: Прогресс, 1966.- 256 с.

95. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- Ростов на Дону: Изд-во "Феникс", 1997.- 480 с.

96. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования// Педагогика.- 1996.- № 4.- С. 105-109.

97. Иберла К. Факторный анализ/ Пер. с нем. - М.: Статистика, 1980.- 399 с.

98. Игнатова В.А. Основы современного естествознания: Учеб. пособие. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997.- 244 с.

99. Изгоев А.С. Об интеллигентной молодежи// Вехи: Сб. статей о русской интеллигенции.- Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991.- С. 94-118.

100. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач.- М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992.- 140 с.

101. Ильясов И.И. Структура процесса учения.- М.: Изд-во МГУ, 1986.- 200 с.

102. Исследование развития познавательной деятельности/Под ред. Дж. Брунера и др./ Пер. с англ.-М.: Педагогика, 1971.- 392 с.

103. Каган М.С. Человеческая деятельность.- М.: Политиздат, 1974.- 328 с.

104. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Нормативный подход.- М.: Изд-во МГУ, 1983.- 168 с.

105. Кант И. Критика чистого разума: Соч. в 6 т.- М.: Мысль, 1964.- Т.3.- 743 с.

106. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика.- Второй симпозиум. Кн. первая. Часть I/ Под науч. ред. А.И. Субетто, Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества

подготовки специалистов, 1993.- 189 с.

107. Квалиметрия человека и образования: Методология и практика.- Второй симпозиум. Кн. первая. Часть II/ Под науч. ред. А.И. Субетто, Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.- 238 с.

108. Кветной М.С. Человеческая деятельность: Сущность, структура, типы.- Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1974.- 224 с.

109. Кедров Б.М.Классификация наук. Прогноз К.Маркса о науке будущего.- М.: Мысль, 1985.- 543 с.

110. Кибернетика и проблемы обучения/ Под ред. А.И.Берга.- М.: Прогресс, 1970.- 388 с.

111. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике.- Рига: Эксперимент, 1995.- 175 с.

112. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта.- М.: Знание, 1989.- 75 с.

113. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление/ Пер. с англ./ Под ред. И.М.Верещагина.- М.: Сов. радио, 1974.- 278 с.

114. Клир Дж. Системология: Автоматизация решения системных задач/ Пер. с англ.- М.: Радио и связь, 1990.- 544 с.

115. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным// Вопросы философии.- 1992.- № 12.- С. 3-20.

116. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования// Высшее образование в России.- 1994.- № 4.- С. 31-36.

117. Ковалев А.М. Изменяющийся и самоорганизующийся мир: Идеи, размышления, гипотезы.- М.: Изд-во МГУ, 1999.- Т. 2.- 433 с.

118. Коган В.З. Маршрут в страну информологию.- М.: Наука, 1985.- 161 с.

119. Кольцова В.А., Мартин Л. Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности// Психологические исследования общения.- М.:Наука, 1985.- С. 207-219.

120. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий.- М.: Педагогика, 1988.- 416 с.

121. Кондильяк Э.Б. Сочинения: В 3 т. - М.: Мысль, 1983.-Т.2. - 388 с.

122. Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе.- М.: Наука, 1994.- 239 с.

123. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий.- М.: Просвещение, 1986.- 208 с.

124. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ.- М.: Педагогика, 1977.- 264 с.

125. Краткий очерк истории философии.- М.: Мысль, 1971.- 790 с.
126. Кричевский Р.Л. Динамика группового лидерства// Вопросы пси-хологии.- 1980.- № 2.- С. 42-52.
127. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты.- М.: Изд-во МГУ, 1991.- 207 с.
128. Крон В., Кюпперс Г., Паслак Р. Самоорганизация: Генезис научной революции// Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе.- М.: Наука, 1994.- С. 86-103.
129. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации.- Киев: Наук. думка, 1974.- 207 с.
130. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса.- 3-е изд., доп.- М.: Политиздат, 1986.- 399 с.
131. Кузьмин В.П. Системный подход в современном научном познании// Вопросы философии.- 1980.- № 1.- С. 55-73.
132. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.- 114 с.
133. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.- 184 с.
134. Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: Проблемы и тенденции// Вопросы философии.- 1985.- № 6.- С. 132-139.
135. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых.- М.: Просвещение, 1985.- 128 с.
136. Куписевич Ч. Основы общей дидактики.- М.: Высш. шк., 1986.- 368 с.
137. Кутырев В.А. Современное социальное познание: Общенаучные методы и их взаимодействие.- М.: Мысль, 1988.- 202 с.
138. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях/ Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1980.- 391 с.
139. Лабунская Н.А. Педагогическое исследование современного студента: Студент при получении образования.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.- 75 с.
140. Ламетри Ж.О. Сочинения.- 2-е изд.- М.: Мысль, 1983.- 509 с.
141. Лапицкий В.В. Структура и функции субъекта познания.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.- 159 с.
142. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1983.- Т. 2.- 320 с.
143. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М.: Педагогика, 1981.- 186 с.
144. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей.- М.: Просвещение, 1982.- 191 с.

145. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.- 184 с.
146. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки.- М.: Высш. шк., 1990.- 302 с.
147. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984.- 444 с.
148. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения// Принцип системности в психологических исследованиях.- М.: Наука, 1990.- С. 10-18.
149. Ломов Б.Ф. Человек в системах управления.- М.: Знание, 1967.- 48 с.
150. Лупандин И.В. История воззрений на самоорганизацию от античности до конца XVI века// Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе.- М.: Наука, 1994.- С. 7-35.
151. Льюис Р., Райфа Х. Игры и решения: Введение и критический обзор/ Под ред. Д.Б.Юдина.- М.: Изд-во иностранной литературы, 1961.- 642 с.
152. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы// Избранные педагогические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1977.- Т. I.- 397 с.
153. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.- Т. 7.- 583 с.
154. Маркова А.К. Диагностика профессионализма учителя.- М.: Новая школа, 1995.- 86 с.
155. Математика в социологии: Моделирование и обработка информации/ Под ред. А.Г.Аганбегяна, Ф.М.Бородкина.- М.: Мир, 1977.- 551 с.
156. Материалистическая диалектика: В 5 т. - М.: Мысль, 1983.- Т.3.- 343 с.
157. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.: Педагогика, 1972.- 207 с.
158. Махмурян К.С., Русанова С.В. Поиски критериев оценки качеств преподавателей// Квалиметрия человека и образования: Методология и практика.- Второй симпозиум. Кн. первая. Часть II/ Под науч. ред. А.И. Субетто, Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.- С. 44-49.
159. Межличностное восприятие в группе// Под ред. Г.М.Андреевой, А.И. Донцова.- М.: Изд-во МГУ, 1981.- 294 с.
160. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности.- М.: Педагогика, 1986.- 256 с.
161. Методологические проблемы развития педагогической науки/ Под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского.- М.: Педагогика, 1985.- 240 с.

162. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.- 172 с.
163. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике.- М.: Высш. шк., 1987.- 200 с.
164. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования/ Под ред. Е.Э. Смирновой.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.- 177 с.
165. Моисеев В.Д. Центральные идеи и философские основы кибернетики.- М.:Мысль, 1965.- 326 с.
166. Моисеев Н.Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность// Вопросы философии.- 1989.- № 8.- С. 52-66.
167. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе.- М.: Высш. шк., 1971.- 296 с.
168. Моросанова В.М., Сагиева Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов// Вопросы психологии.- 1994.- № 5.- С. 134-140.
169. Москвина Н.Б. Формирование опыта сотрудничества в процессе познавательной деятельности студентов педвузов: Дис. ... канд. пед. наук.- М., 1992.- 178 с.
170. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина.- М.: Педагогика, 1990.- 104 с.
171. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избр. психологические труды/ Под ред. А.А.Бодалева.- М.: Изд-во "Ин-т практической психологии", Воронеж: НПО "Модэк", 1995.- 356 с.
172. Назаретян А.П. Системное представление информационных процессов и интеграция наук// Философско-методологические основания системных исследований: Системный анализ и системное моделирование.- М.: Наука, 1983.- С. 130- 155 .
173. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент/ Педагогика.- 1996.- № 5.- С. 10-15.
174. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии/Пер. с англ.- М.:Прогресс, 1981.- 230 с.
175. Неверкович С.Д., Тюков А.А. Теоретические проблемы исследований процесса принятия решений в организационно-управленческой деятельности// Вопросы психологии.- 1981.- № 1.- С. 81-89.
176. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах.- М.: Мир, 1979.- 512 с.
177. Николов Л. Структуры человеческой деятельности/ Под ред. Л.П. Буевой.- М.: Прогресс, 1984.- 176 с.
178. Новик И.Б. Интеграция знаний и системное моделирование// Диалектика в науках о природе и человеке. Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция научного знания.- Труды III Все-

союзного совещания по философским вопросам современного естествознания.- М.: Наука, 1983.- С. 353-358.

179. Новик И.Б. и др. Логика научного познания и метод моделирования// Философско-методологические основания системных исследований: Системный анализ и системное моделирование.- М.: Наука, 1983.- С. 156- 179 .

180. Новик И.Б. Новый тип модельного познания// Вопросы философии.- 1980.- № 7.- С. 130-143.

181. Новик И.Б. О моделировании сложных систем.- М.: Мысль, 1965.- 335 с.

182. Орлов А.Н. Организационно-педагогические основы управления подготовкой учителей: Дис. ... д-ра пед. наук.- М., 1992.- 334 с.

183. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В. Петровского.- М.: Изд-во МГУ, 1986.- 303 с.

184. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.: Просвещение, 1983.- 608 с.

185. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений/ В.А. Сластенин и др.- М.: Школа-Пресс, 1997.- 512 с.

186. Петров М.Т. Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса.- М.: Наука, 1982.- 216 с.

187. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982.- 255 с.

188. Петровский В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. - Ростов на Дону: Феникс, 1996.- 512 с.

189. Петровский В.А. Личность в психологии с позиций системного подхода// Вопросы психологии.- 1981.- № 1.- С. 57-66.

190. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения: О влиянии философии на формирование теории систем.- М.: Мысль, 1975.- 286 с.

191. Платов В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение: Учебник.- М.: Профиздат, 1991.- 192 с.

192. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий.- 2-е изд.- М.: Высш. шк., 1984.- 174 с.

193. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения.- М.: Наука, 1982.- 309 с.

194. Платонов К.К. Структура и развитие личности.- М.: Наука, 1986.- 255 с.

195. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований.- М.: Педагогика, 1987.- 144 с.

196. Прайс Д. Малая наука, большая наука// Наука о науке.- М.: Прогресс, 1966.- 423 с.

197. Пригожин А.И. Организации: Системы и люди.- М.: Политиздат, 1983.- 176 с.
198. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. - М.: Прогресс, 1994.- 265 с.
199. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / Пер. с англ. - М.: Наука, 1985.- 327 с.
200. Пригожин И. Переоткрытие времени// Вопросы философии.- 1989.- № 8.- С. 3-19.
201. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой/ Общ. ред. В.И.Аршинова и др.- М.: Прогресс, 1986.- 431 с.
202. Пригожин И. Философия нестабильности// Вопросы философии.- 1991.- № 6.- С. 46-52 .
203. Принцип системности в психологических исследованиях.- М.: Наука, 1990.- 184 с.
204. Принципы самоорганизации.- М.: Мир, 1966.- 621 с.
205. Проблемность в профессиональной деятельности: Теория и методы психологического анализа.- М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1999.- 356 с.
206. Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза/ Под ред. Л.И.Рувинского.- М.: Педагогика, 1980.- 135 с.
207. Проблемы принятия решений/Под ред. П.К.Анохина, В.Ф.Рубахина.- М.: Наука, 1976.- 319 с.
208. Психологическая теория коллектива/ Под ред. А.В.Петровского.- М.: Педагогика, 1979.- 240 с.
209. Психология межличностного познания/ Под ред. А.А. Бодалева.- М.: Педагогика, 1981.- 224 с.
210. Психология: Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.-2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990.- 494 с.
211. Пугачева Е. В поисках языка научного общения и понимания/ / Высшее образование в России.- № 4.- С. 96-100.
212. Пугачева Е. Синергетический подход к системе высшего образования// Высшее образование в России.- № 2.- С. 41-45.
213. Рабочая книга по прогнозированию.- М.: Мысль, 1982.- 430 с.
214. Рабочая книга социолога/ Отв. ред. Д.М. Гвишиани, В.В. Колба-новский.- М.: Наука, 1976.- 510 с.
215. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций.- 2-е изд.- М.: Изд-во Центр, 1996.- 208 с.
216. Райфа Х. Анализ решений: Введение в проблему выбора в условиях неопределенности/ Пер. с англ.- М.: Наука, 1977.- 407 с.
217. Рассел Б. Искусство мыслить/ Пер. с англ./ Общ. ред. О.А.На-

заровой.- М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.- 240 с.

218. Рекомендации о положении учителей (1966, Париж) // Учительская газета. - 1992.- № 33-36.

219. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда.- М.: Высш. шк., 1990.- 112 с.

220. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителями и педагогическими коллективами.- М.: Владос, 1998.- 496 с.

221. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека/ Пер. с англ./ Под ред. Е.И.Исениной.- М.: Издат. группа "Прогресс"; "Универс", 1994.- 480 с.

222. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М.: БРЭ, 1993.- Т. 1.- 608 с.

223. Рубина Л.Я. Советское студенчество: Социологический очерк.- М.: Мысль, 1981.- 207 с.

224. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира.- М.: Изд-во АН СССР, 1957.- 328 с.

225. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования.- М.: Изд-во АН СССР, 1958.- 147 с.

226. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989.- Т. I.- 488 с.

227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989.- Т. II- 328 с.

228. Рузавин Г.И. Синергетика и системный подход// Философские науки.- 1985.- № 5.- С. 48-55.

229. Рунион Р. Справочник по непараметрической статистике.- М.: Финансы и статистика, 1982.- 198 с.

230. Саймон Б. Общество и образование/ Пер. с англ./ Под ред. В.Я.Пилиповского.- М.: Прогресс, 1989.- 200 с.

231. Самоорганизация и наука: Опыт философского осмысления.- М.: Знание, 1994.- 349 с.

232. Самоорганизация. Организация. Управление.- М.: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 1995.- 272 с.

233. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию/ Ю.Н.Кулюткин, Т.С.Сухобская.- М., 1977.- 152 с.

234. Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие.- Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-т, 1990.- 118 с.

235. Самоорганизующиеся системы / Пер. с англ. - М.: Мир, 1964.- 435 с.

236. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/ Под. ред. В.А.Ядова.- Л.: Наука, 1979.- 264 с.
237. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие.- М.: Нар. образование, 1998.- 256 с.
238. Семенов В.Д. Социальная педагогика.- Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993.- 127 с.
239. Сериков Г.Н. Качество подготовки специалистов в вузах и оптимизация обучения: Пособие для преподавателей и слушателей ФПК.- Челябинск: ЧПИ, 1982.- 246 с.
240. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография.- Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - 242 с.
241. Сетров М.И. Основы функциональной теории организации: Философский очерк.- Л.: Наука, 1972.- 164 с.
242. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом: Учеб. пособие.- М.: Роспедагентство, 1995.- 226 с.
243. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя.- М.: Междунар. пед. акад., 1995.- 192 с.
244. Симонов П.В. Созидающий мозг: Нейробиол. основы творчества.- М.: Наука, 1993.- 109 с.
245. Синергетика и методы науки.- СПб.: Наука, 1998.- 437 с.
246. Синергетический подход к моделированию психологических систем.- М.: Ин-т психологии РАН, 1998.- 57 с.
247. Системогенетика и учение о цикличности развития: Их приложение в сфере образования и общественного интеллекта: Тез. док. I международной конференции в Международной Академии бизнеса и банковского дела. - Тольятти, 1994.- 140 с.
248. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие.- М.: Издательский центр "Академия", 2003.- 192 с.
249. Слуцкий М.С. Узловые проблемы образования: Опыт философского анализа// Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР: Труды III Всесоюзного совещания по философским вопросам современного естествознания.- М.: Наука, 1983.- С. 415-419.
250. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие.- М.: Аспект Пресс, 1995.- 271 с.
251. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.- 136 с.
252. Современные психолого-педагогические проблемы высшей

школы: Межвуз. сб. Вып. 5. / Отв. редакторы: А.А.Крылов, Н.В.Кузьмина.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.- 120 с.

253. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения/ Пер. с англ.- М.: Педагогика, 1984.- 471 с.

254. Субетто А.И. Проблемы квалиметрии человека, системогенетика и социогенетика// Квалиметрия человека и образования: Методология и практика.- Второй симпозиум. Кн. первая. Часть I/ Под науч. ред. А.И. Субетто, Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.- С.8-29 с.

255. Теоретические основы непрерывного образования/ Под ред. В.Г.Онушкина.- М.: Педагогика, 1987.- 208 с.

256. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.- М.: Педагогика, 1983.- 352 с.

257. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека/ Под ред. Н.Ф.Талызиной и др.- М.: Изд-во МГУ, 1975.- 214 с.

258. Управление. Информация. Интеллект/ Под ред. А.И.Берга и др.- М.: Мысль, 1976.- 383 с.

259. Управление познавательной деятельностью учителя/ Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной.- М.: Изд-во МГУ, 1972.- 212 с.

260. Урсул А.Д. Отражение и информация.- М.: Мысль, 1973.- 231 с.

261. Урсул А.Д. Природа информации: Философский очерк.- М.: Политиздат, 1968.- 288 с.

262. Ферстер Г. О самоорганизующихся системах и их окружении/ Самоорганизующиеся системы.- М.: Мир, 1964.- С. 113-139.

263. Философский энциклопедический словарь.- М.: Сов. энциклопедия, 1983.- 840 с.

264. Философско-методологические основания системных исследований: Системный анализ и системное моделирование.- М.: Наука, 1983.- 324 с.

265. Формирование интереса к учению у школьников/ Под ред. А.К.Марковой.- М.: Педагогика, 1986.- 192 с.

266. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник/ Пер. с англ. и нем.- М.:Прогресс, 1990.- 368 с.

267. Хакен Г. Информация и самоорганизация.- М.: Мир, 1991.- 240 с.

268. Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах/ Пер. с англ.- М.: Мир, 1985.- 419 с.

269. Хейс Д. Причинный анализ в статистических исследованиях.- М.: Финансы и статистика, 1981.- 255 с.

270. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение.- СПб.: Питер Ком, 1998.- 608 с.

271. Шарден П.Т. Феномен человека.- М.: Наука, 1987.- 240 с.

272. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1980.- т. II - 416 с.
273. Швырев В.С. Научное познание как деятельность.- М.: Политиздат, 1984.- 232 с.
274. Швырев В.С. Рефлексия и понимание в современном анализе науки// Вопросы философии.- 1985.- № 6.- С. 44-56.
275. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии.- М.: Владос, 1995.- Часть 1.-544 с.
276. Шевелева С.О. Теория самоорганизации и образование// Самоорганизация. Организация. Управление.- М., 1994.- С. 108-123.
277. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике/ Пер. с англ.- М.: Изд-во иностр. литературы, 1963.- 656 с.
278. Шрейдер Ю.А. Об одной модели семантической теории информации// Проблемы кибернетики: Сб. ст.- М.: Наука, 1965.- Вып. 13.- С. 116-121.
279. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания// Вопросы философии.- 1990.- № 7.- С. 32-41.
280. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания: Учеб. пособие.- М.: Высш. школа, 1978.- 271 с.
281. Штофф В.А. Моделирование и познание.- Минск: Изд-во БГУ, 1974.- 212 с.
282. Штофф В.А. Моделирование и философия.- М.-Л.: Наука, 1966.- 301 с.
283. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика.- М.: Касталь, 1993.- 415 с.
284. Эйген М. Молекулярная самоорганизация и ранние стадии эволюции// Успехи физических наук.- 1973.- Т. 109.- вып. 3.- С. 545-589.
285. Эйген М. Самоорганизация материи и эволюция биологических макромолекул/Пер. с нем.- М.: Мир, 1973.- 216 с.
286. Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды.- М.: Педагогика, 1989.- 560 с.
287. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. - М.: Рос. акад. образования, 1999.- Т.2.- 440 с.
288. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов.- М.: Высш. шк., 1982.- 283 с.
289. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач.- М.: Высшая школа, 1972.- 216 с.
290. Юдин Б.Г. Некоторые особенности развития системных исследований// Системные исследования:Методологические проблемы. - Ежегодник, 1980.- М.: Наука, 1981.- С. 7-23.

291. Юдин Б.Г. Процессы самоорганизации в малых группах// Системные исследования:Методологические проблемы.- Ежегодник, 1969.- М.: Наука, 1969.- С. 193-201.
292. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методол. проблемы совр. науки.- М.: Наука, 1978.- 391 с.
293. Юнг К. Архетип и символ.- М.:Ренессанс, 1991.- 304 с.
294. Юнг К. О становлении личности// Собр. соч.: Конфликты детской души/Пер с нем.- М.: Канон, 1994.- С. 185-208 с.
295. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного// Архетип и символ/Пер. с нем.- М.:Ренессанс, 1991.- С. 97-128.
296. Юнг К. Персона как фрагмент коллективной психики// Собр. соч.: Психология бессознательного/ Пер. с нем.- М.:Канон, 1994.- С.215-223.
297. Юнг К. Синхронистичность: Сб. ст./ Пер. с англ.- М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997.- 320 с.
298. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.- 159 с.
299. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.- 112 с.
300. Янг С. Системное управление организацией/ Пер. с англ.- М.: Сов. радио, 1972.- 455 с.
301. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования/Пер. с польск.- М.: Высш. шк., 1986.- 135 с.
302. Ярошевский М.Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива// Вопросы психологии.- 1978.- № 3.- С. 40-53.
303. Bandura A. Behavior theory and the models of man.- Amer. Psychol., 1974.- № 9.
304. Bandura A. Principles of behavior modification.- N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
305. Bandura A. Self-regulation of motivation and action through goal system// In L.A.Pervin (ed.), Goal concepts in personality and social psychology.- Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
306. Bandura A. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.). Annals of child development (Vol. 6, pp. 1-60).- Greenwich, CT: JAI Press, 1989.
307. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.- Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
308. Bandura A. Social-learning theory.- Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
309. Bandura A. Techniques of behavior modification.- N.Y., 1969.
310. Bloom B.S. Taxonomy of Educational objectives: The Classification of Educational Goals.- Hand book № 1: Cognative Domain.- N.Y.: Mc Kay, 1956.- 207 p.

311. Cattell R.B., Stice J.F. The dimensions of groups and their relations to the behavior of members.- N.Y., 1960.

312. Dilthey W. Gesammelte Schriften.- Stuttgart, 1958.- Bd. 7.

313. Harrah D. Communication: A logical Mode.- Pr. 2.- Cambridge (Mass.), 1967.

314. Prigogine I. From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences.- San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1980.- XIX, 272 p.

315. Prigogine I., Stengers I. The New Alliance.- Scientia.- Milano, 1977, Vol. 112, N 5-8, p. 319-332.- Part I - From Dynamics to Thermodynamics: Physics, the Gradual Opening towards the World of Natural Processes; N 9-12, p. 643-653.- Part II - An Extended Dynamics: towards a Human Science of Nature.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Антропосинергетизм - объективный, взаимообусловленный процесс, интересующая самоорганизация в малой группе (СУГ), осуществляемая на основе социопсихических задатков (аксиологических, гендерных, телеологических и т.д.) и условий жизнедеятельности (образ жизни) индивидов.

Атипичный (АТ) представитель студенческого сообщества - это студент (респондент, неформальный лидер), суждения которого по различным проблемам студенческой жизни (учеба, наука, общественная деятельность, общение) наиболее отличаются от мнений других студентов. У него совокупность (нормированная сумма) отличий во мнениях является наибольшей. По итогам нашего исследования, АТ студенты стали системообразующими субъектами профессионально-педагогической самоорганизации, целесообразного структурирования, стратификации СУГ в определенной деятельности.

Виртуальное информационно-образовательное пространство (ВИОП)- (от лат. virtus - то, что заставляет событие осуществляться, т.е. причина; от англ. virtual - фактический, действительный) - это психолого-информационный феномен, окружающая человека "вторая", семиотическая (понятие, закон, теория и т.д.), системно-генетическая, многоуровневая (стратифицированная) объектность, генерируемая сознанием, зависящая от потребности, интереса, когнитивных способностей, уровня притязаний субъекта познания, учения.

ВИОП - это полисистемный антропо-технологический комплекс,

обладающий психологической, биологической, интеллектуальной (человек) и технико-технологической, информационной (компьютер) сущностями, осуществляющий взаимодействие в соответствии с принципами антропности, дополнительности, обратной связи.

Воспитание - это процесс формирования разнообразных видов отношений (отношение - совокупность представлений, взглядов, убеждений) человека к самому себе, другим людям, науке, учебе и т.д.

Гендерная идентификация субъектов студенческого сообщества - осознание индивидом своего социокультурного пола. Оно достигается посредством обмена смылосодержащей деятельностью, присвоения ценностей "Другого" на конвенциональной основе.

Диссипативный процесс (термин теории самоорганизации) - причина, объективный процесс, выводящий эволюцию на структуру-аттрактор, на тенденцию предразвития, самоструктурирования нелинейной социоприродной среды.

Закон системосозидания - структурирование, самоорганизация хаосогенной социоприродной реальности - студенческого сообщества происходит на статусно-функциональной интерсубъектной основе.

Научная школа - организационная форма кооперативной научно-образовательной деятельности субъектов научного познания и педагогической деятельности. Научная школа предполагает: наличие лидера (основоположника школы) и его последователей (исследовательский коллектив или участники "незримого колледжа"); научной программы, соответствующего исследовательского инструментария, научно-поискового тезауруса, научных традиций, организационно-педагогических форм и методов (дискуссии, конференции и т.д.) обсуждения научных проблем.

Обучение - это целесообразный процесс организации педагогом специальных видов деятельности, направленных на усвоение учащимися, студентами элементов социального опыта.

Объект самоорганизации - объективный, универсальный хаосогенный процесс саморазвития социоприродной действительности, содержащий в себе бифуркационный (хаос - порядок) механизм организации, структурирования, системосозидания.

Объективное хаосогенное пространство (среда) - это потенциальная система с пока еще не познанными закономерностями развития, эволюции.

Парадигма - "признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения" (Т.Кун)

Педагогическая синергетика - отрасль педагогики как метанау-

ки, предметом педагогической синергетики является проектирование, исследование педагогических систем, образовательных технологий.

Процесс самоорганизации - объективный, обусловленный "естественной" причиной, стохастический процесс развития, структурирования хаосогенной социоприродной, социопедагогической действительности (реальности), присущий физическим, биологическим, социальным, педагогическим системам.

Развитие - закономерное изменение во времени психических процессов (функций), социального опыта, направленности человека, выраженное в количественных и качественных структурных преобразованиях личности.

Синергетическое мышление - рефлексивно ориентированный когнитивный процесс, отражающий сущностные, взаимообусловленные характеристики субъекта и объекта (субъекта) познания (самопознания), составляющих органичное социоприродное единство, полисистемный комплекс.

Статусно-функциональный, дуальный (от лат. dualis - двойственный) модус (от лат. modus - мера, образ, способ) самоорганизации - первопричина интерсубъектной самоорганизации, структурирования студенческого сообщества. Он диагностируется, проявляется во взаимодополняющих отношениях двух АТ представителей информационно-образовательного взаимодействия, принадлежащих к определенной социальной страте, педагогической системе.

Структуры-аттракторы эволюции, самоорганизации (термин теории самоорганизации) - это реальные структуры в открытых, динамично развивающихся хаосогенных социоприродных системах, на которые посредством флуктуации выходят процессы эволюции. Исследователь, выявив структуры-аттракторы, получает возможность прогнозировать тенденцию (направление) развития будущей педагогической системы.

Субъект самоорганизации - субъект познания (самопознания), определяющий свои взаимоотношения с объектом (субъектом) относительно заданной системы координат (эталона, стандарта), позволяющей целесообразно структурировать свое референтное окружение, социальное, научно-педагогическое сообщество и т.о. развивать свое личностное "Я".

Субъект профессионально-педагогической самоорганизации - субъект познания (самопознания), интерсубъектного взаимодействия, обладающий социально-когнитивным опытом, который измеряется, отбражается относительно опыта (эталона, стандарта, системы координат) другого человека. Количество информации, содержащееся в опыте, выражается формулой негэнтропии. Такого рода информацию сле-

дует определить как метаинформацию. На основе этой информации субъект социально-педагогического творчества способен целесообразно структурировать, упорядочивать свое непосредственное, референтное окружение, создавать новые топологические конфигурации в социальных, педагогических системах.

Типичный (Т) представитель студенческого сообщества - это студент, совокупность отличий во мнениях у которого по сравнению с другими студентами наименьшая.

Точка бифуркации - пограничное состояние прообраза потенциально возможной системы ("хаос-порядок" или "порядок-хаос"). В точке бифуркации происходит смена пространственно-временных координат объекта исследования: от дезинтеграции к организации и наоборот.

Учебно-познавательная деятельность - целенаправленная, совместно-раздельная деятельность педагога и студента по эвристическому разрешению научных, междисциплинарных, профессионально-педагогических проблем, задач.

Феномен самоорганизации - универсальное, общенаучное социоприродное явление, присущее живой и неживой природе, социуму, intersubъектному взаимодействию; стохастический (вероятностный) процесс метасистемного структурирования хаосогенной основы мироздания (Универсума).

Флуктуация (термин теории самоорганизации) - управляемое воздействие, позволяющее субъекту социального творчества влиять на процесс целесообразного структурирования социоприродной действительности.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
1.1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ	8
1.2. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ СМЫСЛОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	30
1.3. ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ “ПОЗНАНИЯ (САМОПОЗНАНИЯ) - ОБРАЗОВАНИЯ” ...	52
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	73
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ	
2.1. ПЕДАГОГ И СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА	77
2.2. СТУДЕНЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ (МАЛАЯ) ГРУППА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА	101
2.3. ФЕНОМЕН ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ (МАЛОЙ) ГРУППЕ	122
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	140
ГЛАВА 3. ДИАГНОСТИКА ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ	
3.1. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	146
3.2. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	187
3.3. ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕРСУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ОБЩЕНИИ	219
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	244
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	247
Б И Б Л И О Г Р А Ф И Я	251
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ	268

Научное издание

Весна Михаил Васильевич

***САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ
СООБЩЕСТВ С РАЗЛИЧНОЙ ЦЕЛЕВОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ***

Монография

Редактор Н.А.Леготина

Оригинал-макет выполнен полиграфическим центром КГУ

Подписано в печать		Бумага тип № 1
Формат 60x84 1/16	Усл.печ.л. 17.06	Уч.-изд.л. 17.06
Заказ №	Тираж 500	Цена свободная

Издательство Курганского государственного университета.
640669, г.Курган, ул.Гоголя, 25.
Курганский государственный университет, ризограф.