

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлена концепция психологических оснований моделирования систем высшего профессионального образования в условиях происходящей диверсификации под эгидой Болонского соглашения. Обосновывается парадигмальное противоречие ценностных установок и целей изменений в системе ВПО, проявляющихся в опубликованных преобразовательных концепциях, в частности — в концепции компетентности, и в реальных преобразовательных действиях. Определяются гипотезы и задачи теоретического и эмпирического исследования.

Проблема объяснения, прогнозирования, моделирования и проектирования в науке и практике — это проблема эффективности научной теории. А основная задача, требующая решения в методологических поисках, по мнению М. Г. Ярошевского, — это диалог теоретической и практической психологии. В современной практике высшего образования сложилась устойчивая кризисная ситуация, характеризующаяся тем, что во время обучения в вузах страны у большинства студентов снижается профессиональная мотивация; факты смены профессии сразу же после окончания вуза и работы

выпускников не по специальности закономерны; впечатляют размеры коррупции в стенах университетов России, а спрос и предложение на рынке фальшивых дипломов всех уровней (от диплома о высшем образовании до диплома доктора наук) неуклонно растут. Большинство педагогов и психологов — как теоретиков, так и практиков — склонны не замечать этой тенденции, относя разговоры и публикации на эти темы к мрачному пессимистическому взгляду на действительность, в чем неоднократно и был обвинен коллегами автор данной статьи.

Вместе с тем, именно оптимизм и вера в российский народ, в его природную сметку и талант движет нами при теоретическом психологическом анализе существующей ситуации в отечественном высшем образовании. Гуманистическая психология, декларируемая повсеместно как методологическая основа современного диверсифицированного образования, оптимистична, проникнута верой в человека (он движется по пути к самоактуализации). Поэтому отрицательные тенденции в поведении большинства — свидетельство о деструктивном функционировании системы. Эта мысль не нова и является основополагающей в организационной психологии. Организация как система способна воспроизводить любые формы поведения включенных в нее индивидов. Отечественная система высшего образования демонстрирует закономерные безрассудные поведенческие реакции ее субъектов: всем известно, что студенты, обучающиеся на платной основе, чаще пропускают занятия и учатся менее упорно и успешно, хотя и аккуратно оплачивают обучение. Аналогия превращает данную ситуацию в анекдот («Куплю билет и назло кондуктору пойду пешком»).

Выявление механизмов, разрушающих личность и субъектность в условиях отечественной системы высшего профессионального образования, а также оснований моделирования организационных систем высшего профессионального образования составляет предмет нашего исследования.

Состояние диверсификации, в котором находится в настоящее время отечественное высшее образование, характеризуется тем, что происходит разрушение традиционных форм его существования и функционирования, привносятся некоторые элементы европейской и американской систем в соответствии с Болонским процессом, обеспечивающим

интеграцию отечественной системы высшего профессионального образования в мировую, без достаточного осмысления и критики. Не случайно при разработке планов фундаментальных исследований Российская академия образования обозначила в качестве наиболее актуальных тем научных исследований: «психолого-педагогические основания разработки и реализации личностно-ориентированных ... образовательных технологий; методология конструирования современных моделей образования..., психологические основания... моно- и многоуровневого высшего образования...»¹.

Актуальность и практическую значимость исследования психологических оснований моделирования систем высшего профессионального образования мы видим в том, что оно призвано обеспечить объяснительную и прогностическую основу происходящих преобразований.

Разработка проблемы психологического моделирования систем высшего профессионального образования способствует оптимальному разрешению комплекса противоречий, характеризующих состояние и динамику российского высшего образования, связанную с процессами модернизации и диверсификации:

- между декларациями о личностно-ориентированном образовании и реальными результатами воздействия системы высшего образования на личность студентов (исследования А. А. Волочкова, Е. Г. Ермоленко, О. Волкогоновой, Е. Паниной, А. Малова, Т. В. Корниловой, Е. Л. Григоренко, Н. Л. Регуш и др. показывают, что преобладает негативный сценарий личностного развития с диффузией идентичности);

- между достаточно высокой профессиональной мотивацией абитуриентов вузов и общей тенденцией к снижению профессиональных мотивов студентов-выпускников;

- между потребностями общества в высококвалифицированных специалистах и преобладанием неспециалистов в сфере услуг и промышленности, получающих квалификацию не в вузе, а в практической деятельности (большинство выпускников устраиваются на работу не по специальности и квалификации);

- между ориентацией на высокие требования ГОСТ и критерии оценки уровня подготовки специалистов и реально низкой квалификацией выпускников высших учебных заведений в целом в России (об этом свидетельствует спрос и предложение на рынке фальшивых дипломов разных уровней и вузов).

Кроме того, теоретический этап исследования состояния и функционирования системы высшего профессионального образования в России позволил нам обозначить *парадигмальное противоречие*: между ценностными установками преобразования (декларируются в гуманистической парадигме) и целями и направлениями преобразования высшего образования в России (осуществляются с позиций нормативного подхода). Существующие функциональные противоречия, на наш взгляд, являются следствиями именно этого основного методологического или парадигмального противоречия.

Требование методологической непротиворечивости является существенным условием реализуемости создаваемых моделей и проектов. Нормативный образовательный подход подразумевает систему внешних критериев соответствия прогнозируемым достижениям при определенных педагогических условиях. Ценностно-смысловые ориентации гуманитарной исследовательской парадигмы связаны с поиском субъективной «истины». Реализация целей гуманитарного исследования обеспечивается обнаружением личностного и субъектного смысла полученного людьми образова-

ния, внутреннего определения достижений. Гуманитарная образовательная парадигма определяет в качестве цели образования достижение субъектом состояния удовлетворения полученным образовательным уровнем, подразумевающее внутреннюю систему субъективно значимых критериев соответствия. *Регулятивный смысл* данных критериев определяет актуальность непрерывного образования вообще, и *самообразования* в частности, составляющих основные теоретические установки современных педагогических концепций.

Действительно, ценностными ориентирами желаемого изменения образования в России, признаваемыми всеми без исключения авторами публикаций на эту тему, выступают идеи гуманизации и гуманитаризации образовательных систем. Анализ идей гуманизма и гуманитаризации в контексте культуры объясняет эту тенденцию.

Анализируя причины актуализации идей гуманизма и гуманизации в контексте процессов, происходящих в современном обществе, и в частности в образовании, философы отмечают, что тенденция реального доминирования ценности человека над специфическими ценностями различных сфер деятельности, как правило, характеризует прогрессивное общество, в котором именно поэтому гуманистические идеи не актуальны². Соответственно потеря той или иной социальной структурой прогрессивности приводит к коллизиям, частным выражением которых выступает ситуация, в которой возникают процессы дегуманизации: ценность человека оказывается ниже каких-либо других ценностей, занявших доминирующее положение. Эта же мысль прослеживается в работе Вильяма Крэйна, посвященной анализу существующих теорий развития личности: «Не существует единой системы гуманистических представлений;

гуманизм в разные исторические эпохи принимал различные формы. Он возник в такое время, когда люди чувствовали, что какая-либо система или власть — политическая, моральная или интеллектуальная — подрывала достоинство человека или нарушала его целостность»³.

Осознание такой ситуации осуществляется в двух аспектах: во-первых, негативно-критическое отношение к сложившемуся превращенному, искаженному отношению ценностей осознается как главная «несправедливость» — принижение ценности человека; осуществляется интенсивный поиск путей выхода из сложившейся ситуации. Во-вторых, в этом же процессе формируется положительная программа, в центре которой — идеал свободного человека, утверждаемый как высшая социальная ценность. В этих двух тенденциях заключается сущность гуманизации общественного прогресса.

Такой подход ориентируется на конкретно-исторический анализ тенденции дегуманизации и возникающие на этой почве определенные виды и формы гуманизации. В разных условиях возникают разные виды гуманизма, отличающиеся своими деструктивной и конструктивной программами. Исторически своеобразны ценности, идеалы и «истины», которые в тех или иных условиях отчуждались от человека и как более важные противопоставлялись личностной ценности. При построении положительного идеала вкладывался разный смысл в понятие «человек». Последнее определяло идеал свободы, ее пределы и направленность развития личности⁴.

Гуманистические идеи в кризисной ситуации оказываются в центре внимания философов, социологов, психологов, педагогов, гуманизм при этом становится сложной системой идей, которая оказывается в центре идеологического противоборства в обществе. Содержание и

результаты этого противостояния определяются *глубиной дегуманизации и степенью осознания этого факта*.

Процесс осознания факта дегуманизации и факторов, ее определяющих, достаточно сложен даже в условиях, когда способы взаимодействия с людьми не совместимы с понятиями «человек» и «человеческие отношения». В этом контексте уместно сослаться на анализ изменения человеческого сознания в условиях концентрационного лагеря, осуществленный Б. Беттельхеймом в книге «Просвещенное сердце»⁵. Автор отмечает, что толчком к написанию им этой книги послужило, «во-первых, распространенное в то время непонимание сущности концентрационных лагерей, которые виделись как взрыв садистских импульсов, лишенный всякого смысла; и, во-вторых, открытие ... изменений личности заключенных под воздействием лагерей»⁶.

Глубокий анализ событий, участником которых оказался автор, позволил ему сделать выводы, касающиеся более широкого круга явлений. Б. Беттельхейм утверждает, что данный анализ может быть использован «для объяснения тоталитаризма, для поиска путей сохранения автономии личности в государстве. Если существование в определенных условиях... способно так сильно деформировать личность человека, то мы должны, по-видимому, лучше понимать, почему и как это происходит»⁷. «Тирания государства подталкивает своих подданных к мысли: стань таким, каким хочешь видеть тебя государство, и ты избавишься от всех трудностей, восстановишь чувство безопасности во внешней и внутренней жизни. Ты обретишь спокойствие и поддержку в своем доме и получишь возможность восполнять запасы эмоциональной энергии...; чем сильнее тирания, тем более деградирует ее подданный, тем притягательнее для него воз-

возможность «обрести» силу через слияние с тиранией и через ее мощь восстановить свою внутреннюю целостность. Но это возможно лишь ценой полной идентификации с тиранией, то есть отказа от собственной автономии»⁸. Идентификация покупается, таким образом, ценой вытеснения из сознания факта дегуманизации в отношении себя и других.

Подобная мысль разрабатывается и в последних работах А. В. Брушлинского. В частности, во второй главе книги «Психология субъекта», названной автором «Психология и тоталитаризм», он отмечал: «Ввиду уникальности, активности, ответственности, самостоятельности индивида как субъекта встает немыслимый для тоталитаризма вопрос о том, насколько другие люди и общество в целом имеют моральное право воспитывать, формировать ребенка, подростка, юношу и вообще любого человека в духе строго определенных нравственных ценностей (до недавнего времени данная проблема могла обсуждаться у нас лишь нелегально)⁹.

Отметим, что несомненность права на определение внешних критериев соответствия человека не только нравственной, но и другим шкалам личностных качеств — существенный признак тоталитарных (нормативных) образовательных и воспитательных установок.

Осознание **факта** дегуманизации, а также определение **факторов дегуманизации**, обуславливающих актуализацию процессов гуманизации в обществе, освобождающемся от последствий тоталитарного режима, воспитавшего не одно поколение россиян, следовательно, и составляет содержание научной рефлексии изменений в современном образовании на всех его ступенях, а также критериев оценки диверсифицированных образовательных моделей.

Анализ критериев оценки и моделирования образовательных систем, а так-

же идей преобразования с целью преодоления недостатков показывает, что их интерпретация осуществляется большинством авторов в нормативной схеме. Так, например, определяя критерии эффективности обучения, В. А. Якунин уточняет: «Поскольку воспитание и обучение **нормативно** по своей природе, то психологические результаты, которые первоначально фиксируются в целях обучения, должны быть заданы в конкретном перечне требуемых и взаимосвязанных психологических качеств с определением желательной степени их выраженности»¹⁰. В других исследованиях проблема критериев решается через сопоставление технократической (нормативной) и гуманитарной парадигм, обнаруживая выраженные нормативные установки авторов: «Для *технократической парадигмы* характерно понимание «качества» как совокупности свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности... Если в сфере материального производства и сфере услуг совершенно определено речь идет о потребностях непосредственного клиента, заказчика, то в сфере *образования однозначный ответ на этот вопрос дать невозможно, поскольку здесь в единстве проявляются интересы государства, и общества, и личности*. В рамках технократической парадигмы главная задача профессиональной подготовки специалиста сферы образования — вооружить его прочными знаниями... Не вызывает сомнений, что решение этой задачи является необходимым условием, но этого недостаточно... *Гуманитарная парадигма* ориентирована на «человеческое измерение» в определении всех компонентов профессиональной подготовки специалистов в педагогическом вузе. Человек культуры — центральная идея этой парадигмы, а образование — его цель. Педагог пони-

мается как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности... Для органичной увязки целей высшего педагогического образования с требованиями педагогической профессии оценку качества *результата* профессиональной подготовки будущего педагога целесообразно осуществлять с помощью понятия «компетентность»..., понимая ее как комплекс состояний и свойств личности, позволяющих успешно решать профессиональные задачи по обучению и воспитанию...»¹¹. Очевидно, что при таком сопоставлении не обнаруживаются принципиальные различия в критериях качества, так как суть различий сводится к расширению списка качеств специалиста, выступающих *внешними требованиями* по отношению к их носителю (к субъекту обучения, к выпускнику).

Компетентностный подход в отечественной психологии представлен работами Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова, Ю. В. Варданяна, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Е. А. Климова, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, В. Ландшеер, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Н. Обозова, Н. Ф. Талызиной, М. А. Холодной, М. А. Чошанова, Р. К. Шакурова, А. И. Щербакова, Б. Д. Эльконина, И. С. Якиманской и др. Большинство авторов рассматривают понятия «компетентность» и «компетенции» в контексте *личностной ориентации образовательного процесса*. Анализ существующих в отечественной психологии интерпретаций понятия «компетентность» позволяет сделать следующие обобщения: данные подходы демонстрируют отсутствие единства в интерпретации как формальной, так и содержательной стороны компетентности.

Большинство исследователей под компетентностью, с формальной точки зрения, понимают совокупность свойств личности или субъекта деятельности:

как совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова¹²); как способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И. Г. Климович¹³); как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В. И. Огарев¹⁴); как способность к актуальному выполнению деятельности (М. А. Чошанов¹⁵)

Другие включают в структуру компетентности психические процессы и психические состояния как формы психических явлений. Так, например, Ю. В. Варданян рассматривает компетентность как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия¹⁶. А. К. Маркова рассматривает компетентность как профессиональное самообразование¹⁷; Л. М. Митина включает в понятие «компетентность» приемы и средства самореализации и саморазвития¹⁸.

С точки зрения содержания, интерпретации компетентности также многообразны. В структуру профессиональной компетентности включают узко-профессиональные (Е. И. Огарев¹⁹), личностные (В. А. Сластенин²⁰, И. А. Колесникова²¹, Л. М. Митина²², М. И. Лукьянова²³, Н. Е. Костылева²⁴, и др.), социальные (Дж. Равен²⁵, К. Доуле, Э. Шорт²⁶) и интегрирующие все три аспекта (Э. Ф. Зеер²⁷, И. А. Зимняя²⁸) характеристики субъекта профессиональной деятельности.

Усложняет ситуацию рассмотрения и согласования позиций в теоретической и практической реализации компетентностного подхода в образовании отсутствие четкой дифференциации понятий *компетентность*, *компетенции*, *ключевые квалификации* и т. п. Например, И. А. Зимняя их соотносит следующим образом: «Отметим еще раз, что *компе-*

тенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования [знания, представления, программы (алгоритмы действий)], системы ценностей и отношений выявляются в *компетентностях* (курсив автора) человека»²⁹.

Обобщая подходы к определению компетентности в отечественной психологии, можно отметить последовательно и неизменно внешний характер локализации оценки результата образования в анализируемых версиях. Кроме того, можно отметить тенденцию *увеличения* критериального списка качеств, включаемых в структуру профессиональной компетентности. Например, И. А. Зимняя в социально-профессиональной компетентности выделяет социальные (парциальные) компетентности, профессиональные (парциальные) компетентности, конкретизируемые бесконечным списком личностных свойств, проецирующих «умственные, интеллектуальные и, прежде всего, мыслительные действия»³⁰. Характеризуя собственную модель компетентности, И. А. Зимняя отмечает: «Наряду с социальной частью единой социально-профессиональной компетентности в ней присутствует и деятельностная, то есть собственно профессиональная, основанная на системных междисциплинарных, структурированных знаниях; на множестве разнородных умений, саморегулируемых по их применению на практике... При этом подчеркнем еще раз, что в общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально-личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и ядерная основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят соб-

ственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой *множество с целой номенклатурой подмножеств* [курсив наш]...»³¹.

Л. М. Митина, рассматривая понятие «педагогическая компетентность» и выделяя в ней три подструктуры (деятельностную, коммуникативную, личностную), каждая из которых представлена знаниями, умениями и навыками, а также индивидуальными способами действий, отмечает, что, помимо основных подструктур, необходимо выделить и «ряд ее частных видов»: «Особое место в ней занимает так называемая конфликтная компетентность... Еще одним частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, компетентность учителя в области здоровья...»³².

Анализ и интерпретация критериев качества и эффективности образования в странах, где проблема гуманизации не стоит столь остро, как в нашей стране (не выражена тенденция дегуманизации в этих прогрессивных обществах, где бесспорно реализуются права человека, на страже которых стоят эти государства), позволят обнаружить принципиальные отличия в постановке и решении данных проблем в пространстве гуманизма и гуманности. Проблема качества в американском образовании реализуется в контексте проблем эффективного управления образовательными системами. Одной из стратегий эффективного управления выступает СУК (TQM) — сплошное управление качеством³³. Основные концептуальные положения СУК следующие: акцент на клиенте (удовлетворении клиента); постоянство цели; совершенствование процесса или большая степень акцентирования внимания на процессе, чем на продукте; использование данных в процессе принятия решений; совершенствование (внесение

поправок) с течением времени; долгосрочные обязательства со стороны руководства. Таким образом, очевидно, что главным критерием качества высшего образования рассматривается в системе СУК *удовлетворенность клиента*, при этом акцент *на процессе* вопреки результату подразумевает, что в достижении целей образования важную роль играют средства и процесс их использования в достижении целей (то есть не «все средства хороши»).

И. А. Баева, посвящая фундаментальное исследование феномену психологической безопасности личности, определяет его посредством состояния образовательной среды: «Категория психологической безопасности выделена нами... как состояние образовательной среды...»³⁴. При этом автор подчеркивает, что «безопасная среда предполагает собой установление соответствия между актуализированными потребностями индивида, его возможностями, ресурсами с учетом конкретных условий существования с целью сохранения на максимально возможном уровне здоровья, способности к адекватному поведению и успешной деятельности, возможностью полноценного личностного развития»³⁵. На актуальность оценки удовлетворенности потребностей в контексте оценивания воздействия образовательной среды указывает и А. А. Леонтьев: «Понятие образовательной среды — одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое. В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям личностно ориентированная образовательная среда»³⁶.

Ориентация на системы оценки качества, принятые за рубежом (ИСО и СУК), не меняет нормативной позиции отечественных авторов при разработке системы кри-

териев оценки качества высшего образования. Они пытаются интерпретировать их в привычной нормативной схеме.

Категория «удовлетворенность», вместе с тем, очевидно отражает такое состояние потребности, которое связано с достижением желаемого состояния предмета потребности, определяющего активность субъекта. В рамках нормативного подхода потребности субъекта образовательного процесса (студента) фактически подменяются интересами общества, предъявляющего к выпускнику требования профессиональной компетентности. При этом данная подмена не только не рассматривается как противоречащая гуманистическим ценностям, но и возводится в ранг ценности: «Идея подменить цели и интересы общества интересами личности или «клиента» по модели рынка не получила распространения в современной Европе. Европейский опыт демократического развития образования в рыночных условиях показал, что в подавляющем большинстве стран образование остается сферой государственных интересов...»³⁷. Кроме того, в данном утверждении налицо противопоставление интересов общества интересам личности, пессимистическая гипотеза в отношении личности (недоверие к человеку), десубъективация, то есть отчуждение субъекта от его потребностей [«преподаватель (общество, вуз, и т. п.) лучше знает, что нужно студенту»]. Данные черты присущи тоталитарной системе воспитания и образования, воспроизводящей установки нормативного подхода.

Анализ тенденций осуществляющихся преобразований, включающих выработку государственных стандартов первого, второго и третьего поколений или норм образовательного результата как систему внешних требований по отношению к студенту, подтверждает вывод о нормативном векторе в реальном осуществлении преобразований.

Таким образом, отметим, что современные отечественные исследования и практические преобразования, посвященные проблемам диверсификации высшего образования, содержат **основное противоречие**: между ценностными установками изменения системы образования (декларируются гуманистические ценности) и целевыми установками преобразования (рассматриваются в нормативной парадигме).

Использование моделирования в качестве основного метода разрешения парадигмального противоречия в нашем исследовании не случайно, так как моделирование выступает основным методом исследования в тех случаях, когда объяснительная и предсказательная возможности существующих знаний или теории существенно снижаются, или накапливается достаточное количество фактов, требующих объяснения, но не получающих такового. Т. Кун рассматривал подобное состояние в науке как предшествующее научной революции и смене парадигм.

«Методологическое проектирование типов моделей и процессов моделирования — завершающая часть соответствующей философской работы. С одной стороны, оно превращает модели в объекты, обладающие собственной реальностью, законами, свободой в создании образов, благодаря чему производится новое знание (эвристика), и отменяет необходимость в моделировании как таковом. С другой стороны, оно задает категориальную онтологию и картину мира (когнитивную и языковую)»³⁸. Данное утверждение, являющееся в настоящее время аксиоматическим, подчеркивает методологическую роль моделирования как одного из этапов создания новой теории или концепции в рамках любой науки и не противоречит мнению психологов-исследователей: «...ученый, наблюдая и экспериментируя, стремится обна-

ружить взаимосвязи и описать причину того или иного эффекта. Полученные им новые факты составляются в концептуальную схему. Такие схемы (обычно называемые «теориями», или «моделями», являются опытными: они пытаются объяснить отношения между данными, которыми мы обладаем...»³⁹.

В этих определениях, очевидно, недостаточно дифференцированы понятия «теория» и «модель». Между тем, для осуществления настоящего исследования такое различие необходимо, поскольку мы рассматриваем модели в качестве метода исследования, а также предмета исследования.

В. Н. Дружинин, рассматривая виды результатов научного исследования и упорядочивая их по шкале «эмпирическое — теоретическое знание», так определяет место модели: «единичный факт — эмпирическое обобщение — модель — закономерность — закон — теория»⁴⁰. Автор исследования моделей социальных процессов Ю. М. Плотинский подчеркивает функциональные различия модели и теории, не акцентируя внимание на дифференциации их по уровню обобщения: «В методологии науки признана в настоящее время следующая трактовка этих понятий: *модель* — это концептуальный инструмент, ориентированный, в первую очередь, на управление моделируемым процессом или явлением. При этом функция предсказания, прогнозирования служит целям управления. *Теория* — более абстрактное, чем модель, концептуальное средство, основной целью которого является *объяснение* данных процессов, явлений. Функция предсказания в теории ориентирована на цели объяснения явлений»⁴¹.

Статус модели в структуре научного знания, на наш взгляд, отвечает современным методологическим поискам операционализации рефлексивного процесса⁴² как составной части научного познания, необходимость которой об-

условлена легализацией субъекта в качестве неэлиминируемого компонента современного парадигмального этапа науки, именуемого В. С. Степиным «постнеклассическая рациональность»⁴³.

Использование моделирования в нашем исследовании объясняется тем, что продолжается процесс диверсификации системы высшего образования, сводимый к внесению некоторых компонентных изменений, не носящих системного характера, в содержание и организацию образовательного процесса в вузах. Определяя основания моделирования, мы обеспечиваем рефлексивную постановку цели и реализации процесса диверсификации, так как, «в отличие от гипотез, различные модели не конкурируют и не отменяют друг друга, а взаимодополняют, являясь интерпретациями (осмысленными выражениями)»⁴⁴. Применение моделирования обеспечит целенаправленность и системность управления инновационными процессами.

Преимущества моделей заключаются в том, что модель представляет собой некую целостность, вопреки аналитическому (компонентному) рассмотрению феномена, что обеспечивает сохранение его системных признаков, то есть внутрисистемных взаимосвязей, даже в случае максимально абстрактных моделей. Именно это преимущество обеспечивает использование моделирования как метода исследования в управленческих науках: экономисты, например, рассматривают модели как упрощенные теории, позволяющие изучать взаимосвязи между различными экономическими индикаторами⁴⁵.

Рассматривая этапы социологического и социально-психологического исследования, В. А. Ядов отмечает, что программа исследования должна включать следующие методологические элементы: формулировку проблемы, определение объекта и предмета исследования; определение целей и постановку задач иссле-

дования; уточнение и интерпретацию основных понятий; предварительный системный анализ объекта и предмета исследования; развертывание рабочих гипотез. Четвертый этап программы должен «проявить образ предмета, сделать его ясно выраженным (эксплицированным), более четким и определенным. Предмет должен быть подвергнут своего рода системному анализу»⁴⁶. В. А. Ядов подчеркивает: «Предварительный системный анализ предмета исследования — это, по существу, «моделирование» исследовательской проблемы»⁴⁷.

Именно отчетливое обозначение проблемного поля составляет, на наш взгляд, существо целей и задач нынешнего этапа диверсификации высшего профессионального образования, поскольку определенность границ проблемы — условие ее эффективного решения.

В методологии научного исследования рассматриваются два возможных способа конструирования моделей. «Если первый идет от эмпирически выявленных свойств и зависимостей объекта к его модели, то второй уже к исходной точке предполагает доопытное воссоздание объекта в модели...»⁴⁸. Первый способ конструирования моделей можно рассматривать в качестве *метода* исследования, используя модель и процесс моделирования как основу предуктального прогнозирования, поскольку при известных (эмпирически выявленных) свойствах, то есть основаниях моделирования, прогноз поведения модели служит целям управления и достижения ею желаемого исследователем состояния. Второй способ построения моделей — это определение границ объекта моделирования и поиск оснований интерпретации объективно существующих в нем элементов и взаимосвязей. В данном способе конструирования моделей В. Н. Дружинин выделяет два варианта: структурно-функциональное моделирование и функционально-структур-

ное. Функционально-структурное подразумевает следующее: «по сходству структур модели и образа исследователь судит об имеющих что-то общее функциях, внешних проявлениях и др.»⁴⁹. Структурно-функциональное подразумевает выявление структуры отдельной системы по ее внешнему поведению, и для этого исследователь «выбирает или конструирует аналог (в этом и состоит моделирование) — другую систему, обладающую сходным поведением. Такое поведение позволяет сделать вывод (на основе правила вывода по аналогии) о сходстве структур»⁵⁰. В данном случае модель объекта выступает предметом исследования: «Формальное построение модели в эмпирическом исследовании оказывается основой для содержательной интерпретации объекта-оригинала»⁵¹.

Модель системы высшего профессионального образования как предмет психологического исследования, безусловно, задана, с одной стороны, рамками педагогической психологии, с другой стороны, имеет четкие физические и юридические границы конкретного вуза, сохраняющего организационные признаки принадлежности к системе высшего профессионального образования РФ. Предметом рассмотрения в данной проекции выступают следующие системные свойства: системообразующее основание функционирования, элементы системы, взаимосвязи и отношения элементов системы, правовые и социокультурные (особенности рынка труда и условия трудоустройства) ограничения, воспроизводящие данные системные свойства.

Моделирование как метод исследования системы ВПО подразумевает разработку и обоснование критериев или оснований моделирования, а также создание моделей, сохраняющих структурную логику теории, обнаруживая с нею принципиальное сходство этапов кристаллизации научного знания⁵².

Таким образом, объектом нашего исследования выступили субъекты образовательного процесса и их взаимодействие в системе высшего профессионального образования в России. Предмет исследования определяется как «психологические основания моделирования гуманитарной системы высшего профессионального образования, определяющей симметричное субъектное взаимодействие в образовательном процессе, и достижение субъектами образовательного процесса профессиональной и личной идентичности, выступающих признаками компетентности».

В ходе теоретического и эмпирического исследования проверялись следующие гипотезы: 1) психологическими основаниями, определяющими системообразование гуманитарной модели высшего профессионального образования, выступают актуальная потребность и удовлетворенность (личностный смысл) студента, трансформирующаяся в процессе обучения в учебно-профессиональную деятельность; психологические характеристики образовательной среды, определяемые внутриорганизационными условиями, которые обеспечивают актуализацию и удовлетворение образовательной потребности, а также становление субъектных качеств студентов, куда входят индивидуальная учебная траектория (включающая выбор и конструирование образовательного содержания), многоуровневость, обеспечивающая личностную идентичность в процессе профессионально-образовательного самоопределения, последовательность и выбор дисциплин, определяемые, с одной стороны, потребностями и возможностями студентов, с другой стороны, статусом дисциплины в контексте уровня образования; 2) профессиональная компетентность, рассматриваемая в гуманитарной парадигме, представляется системой внутриличностных критериев оценки результа-

тивной стороны образования участниками образовательного процесса в рамках гуманитарной модели высшего профессионального образования; 3) особенности профессиональной компетентности чело-

века определяются инвариантными (системными) и вариативными ситуативными средовыми условиями. Компетентность идентифицируется как предмет учебно-профессионального мотива.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Никандров Н.* Российская академия образования: вчера, сегодня, завтра // Развитие личности. 2003. № 4. С. 41.

² *Рубанцова Т. А.* Гуманизация материального производства и гуманитаризация высшего технического образования. СПб., 1996. С. 12–13.

³ *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е международное издание. СПб., 2002. С. 471

⁴ *Рубанцова Т. А.* Гуманизация материального производства и гуманитаризация высшего технического образования. СПб., 1996. С. 13.

⁵ *Беттельхейм Б.* Просвещенное сердце // Человек. 1992. № 2–6.

⁶ Там же. С. 67

⁷ Там же. С. 68.

⁸ Там же. С. 100.

⁹ След, оставленный нам на земле. «Психология субъекта» (страницы последней книги А. В. Брушлинского: Глава вторая. Психология и тоталитаризм // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 9.

¹⁰ *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 1998. С. 47.

¹¹ *Сахарчук Е.* Коллективный субъект образовательного процесса // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 155.

¹² *Анцыферова Л. И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5.

¹³ *Климкович И. Г.* Модель специалиста медицинского профиля. М., 1997.

¹⁴ *Огарев В. И.* Компетентное образование: социальный аспект. СПб., 1995.

¹⁵ *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М., 1996.

¹⁶ *Вардамян Ю. В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.

¹⁷ *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993; *Маркова А. К.* Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. 1986. № 6.

¹⁸ *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

¹⁹ *Огарев В. И.* Компетентное образование: социальный аспект. СПб., 1995.

²⁰ *Сластенин В. А., Шутенко В. И.* Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. № 3.

²¹ *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001.

²² *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

²³ *Лукьянова М. И.* Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.

²⁴ *Костылева Н. Е.* Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1997.

²⁵ *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М., 1999.

²⁶ По: *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

²⁷ *Зеер Э., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–33; *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования. М.; Воронеж, 2003.

- ²⁸ Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
- ²⁹ Там же. С. 18.
- ³⁰ Там же. С. 17 (схема 1).
- ³¹ Там же. С. 18.
- ³² Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. С. 75–76.
- ³³ Миллер Р. И. Движение за качество высшего образования в США // Высшее образование в Европе. Т. XXI. 1997. № 3.; 1998. № 2–3. С. 216–227.
- ³⁴ 3-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). М., 2003. С. 92–94.
- ³⁵ Там же. С. 92–94.
- ³⁶ ШКОЛА 2000.... Выпуск 3. ШКОЛА 2001. Образовательная программа и пути ее реализации // Под науч. ред. А. А. Леонтьева. М., 1999. С. 40–42.
- ³⁷ Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования — образование в мире. 2001. С. 10.
- ³⁸ Булышко Д. М. Моделирование // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 435.
- ³⁹ Солсо Р. Л., Мак Лиин М. К. Экспериментальная психология. СПб., 2003. С. 21.
- ⁴⁰ Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2000. С. 11.
- ⁴¹ Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2001. С. 87.
- ⁴² Аллахвердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки: Учебное пособие. М., 1998. С. 292.
- ⁴³ Степин В. С. Наука // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 457–459; Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18.
- ⁴⁴ Булышко Д. М. Моделирование // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 435.
- ⁴⁵ Мэнкью Н. Г. Макроэкономика. М., 1994.
- ⁴⁶ Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара, 1995. С. 56.
- ⁴⁷ Там же. С. 59.
- ⁴⁸ Радионова С. А. Модель // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 435.
- ⁴⁹ Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2000. С. 38–39.
- ⁵⁰ Там же. С. 38–39.
- ⁵¹ Радионова С. А. Модель // Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 435.
- ⁵² Юревич А. В. Структура психологических теорий // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. С. 5–13.

I. Makhova

**THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL SYSTEM
MODELING IN THE CONTEXT OF DIVERSIFICATION
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

The article presents the conception of psychological foundations of educational system modeling in the conditions of current diversification of higher professional education under the aegis of Bologna agreement. There are given proofs of the paradigmatic contradiction of the value aims and the goals of changes in the higher professional education system which manifest themselves in the published transformational conceptions, the conception of competence in particular, and the real transformational actions. The hypotheses and the purposes of the theoretical and empirical research are defined in the present paper.