

# **ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ)**

**А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова**  
Белорусский государственный университет  
Республика Беларусь

Аннотация: в тексте представлены результаты предварительной экспертизы профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов на факультете психологии ГрГУ. Отличительными чертами производимой оценки являются понимание локального статуса любой образовательной практики, в том числе обусловленной ее принадлежностью к той или иной организации, необходимость точной фокусировки предмета анализа, а также разработки (или адаптации) релевантного методического инструментария. В случае презентуемой экспертизы предметом оценки стала координация исследовательского, практического и образовательного компонентов профессиональной подготовки, функционирующих как дискурсивные целостности, приобретающие в ходе коммуникативного воспроизводства устойчивый характер и совершающие символическое принуждение в отношении всех участников образовательного процесса. С учетом установленных дискурсивных апорий авторами формулируются рекомендации по совершенствованию организации работы факультета психологии ГрГУ по созданию программы профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов-психологов, исследовательский, практический и образовательный компоненты профессиональной подготовки, дискурс-анализ как метод исследования образования, гуманитарная экспертиза.

В 2013 году сотрудниками Белорусского государственного университета и Гродненского государственного университета был осуществлен совместный проект, основной целью которого выступала экспертиза процесса профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов на базе ГрГУ, в частности, характер координации исследовательского, практического и образовательного ее компонентов. В ходе реализации проекта нами как его участниками решались задачи, не только связанные со сбором и анализом информации, характеризующей актуальное состояние образовательного процесса на факультете психологии ГрГУ, но и относящиеся к проблемам конструирования методологии такого рода гуманитарной экспертизы — профессиональной оценки локальной образовательной практики, а также разработки и апробации релевантных ей методов. Отдельные результаты этой работы представлены нами ниже.

Предметом экспертизы первично стала идеология профессиональной подготовки, под которой мы, вслед за **Х. Уайтом**, понимаем процесс производства символов (символическое принуждение), обусловленных системой диспозиций в социальном (образовательном) поле, а также рядом диспозиционных предписаний на поддержку или трансформацию структуры данного поля.

Метод исследования в настоящем случае может быть определен как дискурс-анализ прагматического типа. Прагматика при этом предполагает удержание в фокусе исследовательского внимания перформативных аспектов текста (устного, письменного), рассмотрение текста (высказывания) как речевого акта или практики. Статус высказывания приобретают в нашем анализе содержащие завершённую мысль индивидуальные суждения. Перформативность высказывания рассматривается в ряде случаев в следующих аспектах:

- устанавливаемое высказыванием отношение к внешнему миру (мировоззренческие установки);
- реализуемое отношение с другим (интерсубъективные установки);
- предписания на отношение с собой (интрасубъективные установки).

В других случаях перформативность связывается с политикой образовательной власти: управлением коммуникацией, включением/исключением из легитимного дискурса, позиционным и ролевым распределением.

Сравнительный анализ трех типов документов<sup>1</sup>, ставших предметом аналитического внимания, позволил выделить ряд узловых проблем психологической подготовки, описание которых и составляет основное содержание настоящей статьи.

Проведенные аналитические и сравнительные процедуры позволяют выделить ряд ориентационных апорий речевых тактик участников семинаров, которые предлагается рассматривать как крайние точки континуума, внутри которого разворачиваются различные формы коммуникативных образовательных взаимодействий.

*1. Студент как полноценная личность, субъект жизнедеятельности — студент как дефицитарная личность, агент случайных обстоятельств и внешних по отношению к профессиональному образованию мотиваций.*

---

<sup>1</sup> Сбор данных о характере образовательного процесса на факультете был разделен нами на два этапа и был осуществлен в апреле 2013 года. На первом этапе студенты старших курсов анализировали видеозапись экзамена по психологическому консультированию, проведенного преподавателем факультета, и ее стенограмму. На втором этапе была проведена дискуссия с преподавателями факультета, исходным стимулом к которой выступили стенограммы 4 ответов на госэкзаменах. Таким образом, нами были получены следующие документы: письменные работы студентов, оценивавших видеозапись и ее транскрипцию, стенограмма дискуссии студентов на семинаре, связанном с видеозаписью, а также стенограмма семинара с преподавателями факультета психологии ГрГУ.

*2. Интернет как помеха в профессиональной подготовке — интернет как новое условие преподавания психологических дисциплин.*

*3. Власть принадлежит преподавателю — власть принадлежит студенту.*

*4. Университетское психологическое образование как профессиональный тренинг — университетское психологическое образование как общегуманитарная подготовка.*

*5. Экзамен как выражение и результат процесса обучения — экзамен как самостоятельное событие, косвенно связанное с профессиональной подготовкой.*

Рассмотрим отмеченные ориентации более подробно.

*1. Студент как полноценная личность, субъект жизнедеятельности — студент как дефицитарная личность, агент случайных обстоятельств и внешних по отношению к профессиональному образованию мотиваций.*

Левой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой приход студента в университет связан с осознанным профессиональным выбором; данная ориентация позиционирует университет как сферу услуг, отвечающую на запросы потребителя. Факультет предоставляет ему прейскурант, а также обеспечивает картой маршрутов на образовательном рынке. Предполагается, что структура прейскуранта отражает структуру профессиональной деятельности за рамками образования, и студент, получивший образовательную услугу, способен с опорой на ее содержание реализовывать себя в профессиональной действительности.

Мировоззренческая установка в этом случае учреждает внешний мир как относительно статичный, доступный дескрипции, а нарушения в корреляции между порядком мира и порядком предлагаемых услуг ликвидируются за счет уточнения и расширения «товарной номенклатуры». Интерсубъективная установка в данном залоге требует толерантного отношения к высказыванию студента, от которого ожидают, например, выражения его личного мнения, связанности получаемого знания с «переживанием», «личностным смыслом» учащегося, а также несовпадения с позицией преподавателя. Отношение с собой в рассматриваемом случае не представляет принципиальной проблемы, поскольку полноценная личность обладает всеми необходимыми атрибутами самосознания, саморегуляции и самореабилитации. Эту же позицию активно поддерживают студенты. Многие студенты-участники семинара высоко оценивали способность преподавателей к паритетному

взаимодействию, их умение войти в положение студента, признать значимым его личное мнение.

Правой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой в университет приходит дефицитарный студент, низкая школьная подготовка которого не позволяет ему связывать свое профессиональное будущее с более престижными факультетами и учебными заведениями, либо самоопределение которого не связано с содержанием предоставляемых услуг. Этого студента отличает общая дезориентированность, неразвитость мышления и академических умений, ему присуща внешняя по отношению к профессиональной подготовке мотивация, низкий самоконтроль и зависимость от преподавателя. В связи с этими определениями образовательный процесс строится как восполняющий фрагментарность до целостности, продиктованной профессиональным и этическим идеалом преподавателя. Нельзя не заметить, что именно тезис «дефицитарность» выступает идеологическим обоснованием смысла педагогической деятельности. В плане мировоззренческой ориентации приоритет в интерпретации мира студентом приписывается преподавателю, ему же принадлежит право на контроль и оценку. Студенты, поддерживающие эту ориентацию, выражают ее следующим тезисом: «если не контролировать, то никто учиться не будет». Позиция «сильного» преподавателя и «слабого» студента находятся в реципрокной зависимости, которая, например, на экзамене или семинаре на полюсе студента заключается в тактике «заставить преподавателя говорить». Отношения с другим строятся в рассматриваемом случае как отношения доминирования/подчинения. В некоторых случаях студент «возвращает преподавателю его речь», встраивая в свое высказывание элементы речи преподавателя, формируя у последнего иллюзию приобщенности студента к его дискурсу. Самоидентификация студента здесь чаще всего реализуется в двух формах: защитной интернальности (имитации самостоятельности) или в копировании образцов риторических действий преподавателя. С этой позиции студенты часто «говорят тупо. Неграмотно. И без всякого смысла».

*2. Интернет как помеха в профессиональной подготовке — интернет как новое условие преподавания психологических дисциплин.*

Восприятие явления интернет преподавателями и студентами факультета имеет поляризованный характер. Левая сторона континуума соотнобразуется с сопротивлением его влиянию как деперсонифицирующему,

атакующему личностные смыслы и строгие теоретические контексты. При этом интернет квалифицируется как оппонент педагогическому влиянию. Задача педагога, считают сторонники этой точки зрения, — «быть конкурентными в отношении всего, что предоставляет нашему студенту интернет».

В мировоззренческом плане здесь устанавливается дихотомическое деление мира на «действительный» (посюсторонний) и «иллюзорный» (потусторонний), между которыми может и должна быть установлена жесткая граница. Ее контроль приписывается психологу-профессионалу, что в свою очередь в обучении реализуется как самоочевидность, выступая предметом негласной конвенции субъектов образовательного взаимодействия.

Другой признается легитимным в этом случае только тогда, когда он принадлежит «посюстороннему» миру. Те же, кто находится «по ту сторону» границы действительной реальности, определяется в терминах девиации: интернет-зависимый, утративший над собой контроль, «странный». Приверженцы этой позиции полагают, что «трансляция личностного смысла происходит только в живой коммуникации», а интернет активизирует «животные поведенческие механизмы».

Идентичность носителя критической по отношению к интернет установки формируется в виде отношения к себе как непроблематичному источнику всех акций, интеракций, как исходной инстанции контроля и самоконтроля. Студентка-героиня видеоролика, проявившая на экзамене признаки потери контроля над ситуацией, признавалась участниками студенческой дискуссии не соответствующей идеалу самообладания.

Правой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой интернет создает новую среду человеческого обитания и новые возможности профессионального обучения. Эта позиция представлена несколькими высказываниями участников семинара преподавателей. Дискуссия студентов тематически никак не реагировала на особенности видеопрезентации, не обнаруживала его учебных возможностей, однако наблюдение за поведением учащихся на семинаре (их относительно высокая концентрация на «картинке») позволяет предположить, что визуальный канал трансляции информации имеет определенное преимущество перед аудио и текстуальными информационными носителями. В то же время воздействие письменного текста на характер восприятия ролика (речь идет о динамике позиции наблюдателя) отчетливо прослеживалось в нескольких проанализированных нами случаях.

По всей видимости, письменный текст, взаимодействующий с видеорядом, способен обеспечивать появление и развитие ряда отношений, включая и самоотношение. Так, после знакомства с содержанием стенограммы одна из студенток написала следующее:

«Заметила то, что студентка не компетентна сов студентке недостаточно знаний по данному предмету, ждет одобрения, помощи со стороны преподавателя». Или такое наблюдение другой участницы дискуссии: «Я думаю, что на заданные вопросы, студентка отвечала на житейском уровне, она как про человек получающий <высшее> образование не оперировала психологическими терминами. Не могла дать четкого ответа на вопрос. И не ориентировалась в понятиях. Она соглашалась со всеми высказываниями или предложениями преподавателя. И не разу их не опровергла. Только соглашалась. Не высказывая своей позиции».

Следует заметить, что в первой части своего анализа видеосообщения «Экзамен по консультированию» данная студентка воспринимала презентацию экзамена как «соответствующему хорошему экзамену». Разумеется, что на изменение позиции студентов могла оказать влияние не столько стенограмма записи «Экзамен по консультированию», сколько прошедшая на семинаре дискуссия, однако в любом случае (текст или обсуждение) способствовали позиционной динамике. Эффективность тех или иных средств, обеспечивающих дистанцирование от автоматизмов восприятия, нуждается в специальных психолого-педагогических изысканиях.

Позитивный полюс оценки возможностей интернет открывает перспективу расширения мировоззренческих диспозиций. Признание виртуальной реальности одним из новых символических ареалов человеческого существования позволяет не только обнаруживать и практиковать в этой среде формы виртуальной идентичности, но и иначе, чем в непосредственном межличностном взаимодействии, решать психологические проблемы, включая и те, которые порождены эпохой интернет. Интернет-диалоги и форумы становятся местом реализации и экспериментирования индивида с самим собой, проигрывания различных ролей и установления отношений, которые защищены анонимностью и не так связаны моральной ответственностью, как это бывает в случае непосредственной коммуникации. В известном смысле в ряде виртуальных образовательных практик индивид получает в интернете абсолютное алиби.

*3. Власть принадлежит преподавателю — власть принадлежит студенту.*

Вопрос о власти в образовании — ключевой в прошедшей на обоих семинарах дискуссии. Несмотря на то, что большая часть участников обсуждений была склонна к поддержке лозунга «психологической пассионарности», выдвинутым одним из участников семинара преподавателей, означавшим фиксацию ведущей позиции преподавателя, возникло и несколько оппонирующих точке зрения «пассионарности» тезисов, которые, будучи различными в своем выражении, тем не менее указывают на неоднозначность проблемы власти, представляя учебную ситуацию как арену символической борьбы за доминирование:

– «хитрый студент разводит доверчивого экзаменатора»;

– «и в данном случае студент это такой заклинатель змей, которые его съедят, если он не произнесет нужное заклинание. Вот отсюда и попытка вспомнить авторитеты, вспомнить плохо произносимые на русском языке термины и прочее»;

– «я сейчас не готова дискутировать на эту тему. Я готова поддержать коллег в том плане, что мы говорим о том, что общество находится в ситуации социокультурного транзита и т. д. и т. п., и мы реально видим эту ситуацию. Если раньше преподаватель это была весомая фигура и надстраивалась над студентом и априори преподаватель был главным, а студент второстепенным, то теперь мы видим обратный реверс. А обратный реверс заключается в том, что мы, преподаватели, начинаем уже учиться у студентов. И это очень интересный культурологический феномен, который, безусловно, еще будет требовать своего объяснения. Простите, но когда я прихожу к студенту и говорю научи меня пользоваться [неразборчиво, возможно “гаджетом”], я уже априори не становлюсь в позицию над студентом... и эта та реальность, с которой мы должны сталкиваться вернее сталкиваемся... но на сегодняшний момент... простите опять за не очень корректное сравнение с шизофренической позицией. С одной стороны, я преподаватель, который стоит там за кафедрой и чего-то там студенту объясняет... с другой стороны, я преподаватель, который у студента чему-то учится. У меня проблема... я пока эти две вещи соединить не могу».

Представленное выше высказывание преподавателя фиксирует новую парадоксальную ситуацию обучения в университете, которая указывает на обратимость образовательных позиций, их временную прикрепленность к личности участников учебного взаимодействия, обнаруживая сами позиции как коммуникативные организованности, а не стационарные места, обусловленные институциональным статусом. В позиционной

динамике, как показывает наш анализ, активное участие принимают и студенты. В некоторых случаях их влияние реализуется по манипулятивному типу, позволяя учащимся обеспечивать себе коммуникативное позиционное преимущество. Иногда речевые тактики студентов реализуются не просто как ценностные манифестации из области межличностного взаимодействия («он не учитывает жизненную ситуацию студента... он сачковал или чем-то важным был занят... это его жизненная ситуация...»), но как практика дискурсивной трансформации. Так, например, призывая преподавателя войти в его положение, студент пытается перевести коммуникацию из режима научно-образовательного функционирования, важного для некоторых версий семинаров, практикумов, аттестаций, в режим обыденной речевой реализации. Тем самым ситуация экзамена может незаметно для преподавателя трансформироваться в ситуацию повседневного взаимодействия, в которой действуют иные неакадемические правила и межличностные диспозиции. Речь преподавателя лишается статусных реквизитов и оказывается подчиненной правилам обыденной коммуникации. На место взаимодействия преподаватель – студент помещается отношение человек – человек. Такого рода регулятивное действие является примером коммуникативного перформативного действия, переключающего регистр интеракций, переводящего их в пространство, подконтрольное студенту.

#### *4. Университетское психологическое образование как профессиональный тренинг — университетское психологическое образование как общегуманитарная подготовка.*

Данная оппозиция имеет отношение к целевой ориентации профессионального обучения. Здесь следует заметить, что левая часть континуума обладала в обоих семинарах высокой аттрактивностью, делая коммуникативно значимыми вопросы мотивации обучения (профессиональной мотивированности студентов), научного статуса образовательной речи, практичности учебных заданий, базовых профессиональных знаний, возможности оценки профессиональной компетентности учащихся на экзаменах.

Студенты, в частности, высоко оценивали те фрагменты видеоролика, в которых преподаватель формулировал практические задания, побуждая экзаменуемую занять профессиональную позицию:

«...в целом можно сказать что экзамен мне понравился... мне нравится устный экзамен когда с преподавателем можно поговорить... высказать свою точку зрения... не бояться того что я высказываюсь... студентка немного этого боялась но александр марьянович направлял ее на



более правильный ответ... и суть в том что александр марьянович много задавал вопросов дополнительных... направленных не на теорию а на саму практику... как бы поступила она проводя консультирование... не то как написано в книгах а то как она будет использовать или как бы она поступила в той или иной ситуации... то есть потери близкого человека... здесь видно что ему была интересна сама практика...».

Правая часть континуума дискурса семинаров объединяла высказывания, апеллирующие к сущности университетского образования как общегуманитарной подготовки, акцентируя значимость обеспечения в университете процесса взросления, становления студента как субъекта жизнедеятельности и креативного индивида, способного к культурному и социальному творчеству:

«Так я этого не отрицаю и с той частью, что говорит К.В. согласна, но только здесь про практическую составляющую не понятно... что делать? как воспитывать личность? как расти личностно в учебном процессе? ... мне не понятна технология... Как мне помочь студенту вырасти? ... вот что я должна сделать как преподаватель чтобы он вырос? Чтобы осознанней начал учиться чтобы сам себя осознал и немножко понимал. Как? каким способом?»

Студенты, принадлежащие этой дискурсивной группировке, подчеркивали значимость общекультурных навыков, приобретаемых/теряемых на факультете, расширения кругозора и эрудиции:

«...я хочу присоединиться... где-то там уже звучало что книг надо побольше читать... для формирования более грамотной более красивой речи... конечно все это можно списать на волнение... можно... меня поразило... «чтобы защитить психику от перезагрузки»... сразу матрица вспомнилась... (общий смех)... я стала искать кнопку резет там... в принципе она может просто так волнуется... все-таки студент-психолог он работает языком... у нас много таких... это проблема нашего факультета... у нас большинство таких... а может быть не только нашего факультета... (обсуждение студентами локальности-общезначимости проблемы грамотной речи)...

А.1: важное замечание... чувствуется недостаток чтения...

С.2: необязательно психологической научной литературы... можно и художественную читать...».

В данном фрагменте диалога участников студенческого семинара все еще присутствует контекст профессиональной значимости речи, но одновременно в его поле уже появляется тема самооценности общекультурных навыков.

Правая часть континуума соотнобразуется с пониманием личности как инструмента профессионального действия. Профессия определяет набор значимых качеств личности. Эта дискурсивная группировка использует в своем конституировании тезисы об истинной субъектности, которая выступает широким основанием функционирования личности, в которой профессиональная составляющая лишь один из аспектов.

Левая субпозиция, активируя дискурс профессионального интереса, устанавливает режим образовательного функционирования в контексте психологической профессии, которая проецирует свои реквизиты (концепты, этические нормы, речевое поведение и пр.) в пространство учебных отношений.

Проблему в этом случае составляет несовпадение образовательных ориентаций различных преподавателей. Одни утверждают ценности научного исследования, другие — практической помощи, третьи — общегуманитарной подготовки (развитие личности). Студенты в свою очередь квалифицируют преподавателей факультета как «теоретиков», видя в практической ориентации преподавателей скорее исключение, чем правило:

«А.2: работает ли экзамен на компетентность?..

С.10: нашу компетентность он вообще не затрагивает... он только теоретические знания проверяет... а как мы себя ведем... только на госэкзамене... там есть один практический вопрос...

С.11: там мы можем показать чему мы за четыре года научились...

А.2: ну а вот здесь... когда александр марьянович спрашивал...

С.12: (перебивает) это только александр марьянович...

С.13: там преподаватели-теоретики... они под себя...

С.14: для них важен правильно сформулированный термин психологический...

С.15: теория одно а практика другое...»

*5. Экзамен как выражение и результат процесса обучения — экзамен как самостоятельное событие, косвенно связанное с профессиональной подготовкой.*

В ходе анализа удалось выделить четыре варианта дискурса экзамена. Соответственно:

**(а).** Экзамен как концентрированное выражение учебного процесса. Обучение есть подготовка к экзамену. Отвечающий в ходе экзамена своим ответом устанавливает связь с вопросом и содержанием обучения.

**(б).** Экзамен как утилитарное взаимодействие. Дискурс утилитаризма реализовывался на семинаре в двух формах:

- экзамен как экономия усилий, сделка преподавателя и студента;
- экзамен как речевая рационализация, позволяющая поддерживать статус и педагога, и студента, придавать смысл условиям экзаменационного взаимодействия. В некоторых случаях посредством экзамена преподаватель возвращает себе смысл не только самого экзамена, но и всего процесса обучения. Экзаменатор так рецитирует речь студента, что сказанное им приобретает позитивное значение.

**(в).** Экзамен как ритуал инициации, знаменующий собой изменение статуса студента, его переход в профессионалы. Однако в его настоящем выражении этот обряд утратил живой смысл, превратился в формальное мероприятие, лишенное необходимых реквизитов научности. В этом виде инициация выглядит смехотворно. «И вот эта инициация выглядит достаточно смехотворно, потому что обходится магическими заклинаниями а не проверкой профессиональных знаний внутри нас». (Смехотворность указывает на нарастание абсурдности экзамена).

**(г).** Экзамен как имитация экзамена. Опустошенная иррациональная форма, лишенная всякого смысла:

- «Студент говорит черти что»;
- «Его необходимо выпустить из университета»;
- «У меня ощущение, что у экзаменатора задача поставить оценку любыми способами и как бы ни ответил студент, он должен поставить оценку и поэтому его вопросы не проблемные, а помогающие и создающие условия для удовлетворения самого экзаменатора. Ну вот он сказал и я поставил оценку за это...»;

- «Понятно что ситуация устраивает обе стороны... соответственно как учат и чему учат, а потом так спрашивают на госэкзамене и это называется высшее психологическое образование».

Обсуждение и критика экзамена, даже в тех случаях, когда выражались точки зрения, отличные от позиции **(а)**, исходили из ее ценности и невозможности реализации. Из этого следует, что признание экзамена как квалифицирующей и оценивающей качество полученного в университете обучения практики выступает признанной и преподавателями и студентами конвенцией, посредством которой процесс профессиональной подготовки устанавливает связь с будущим. Именно экзамен, а не профессиональный идеал регулирует отношения учебного взаимодействия и в значительной степени фиксирует не профессиональную компетентность, приобретаемую студентом, а его умение «хорошо учиться». Связь умения «хорошо учиться» и готовности к эффективной профессиональной работе не очевидна.

Студенты в своем отношении к экзамену были еще более радикальны, чем преподаватели, связывая его с дисциплинарным устройством учебной ситуации в целом:

«А.2: а если отменить экзамен что-нибудь изменится? (*общий смех*).

С.3: конечно изменится... мотивация...

С.4: как же учиться если никто контролировать не будет?..

С.5: на первом втором курсе вообще никто учиться не будет...».

Анализ дискурсивной ситуации, созданной исследовательской группой на семинарах преподавателей и студентов факультета психологии ГрГУ, позволяет заключить:

во-первых, об идеологических рассогласованиях в позициях различных сообществ преподавателей и студентов, которые на деле означают противоречия, а порой и конфликт разнокачественных образовательных практик;

во-вторых, о том, что эти группы имеют переменный состав, обладают пространственной и темпоральной относительностью, а также способностью к структурной и комплектной трансформации;

в-третьих, то, что рассогласования позиций проявляются на уровне понимания образовательных отношений, их интерпретации, методических прескрипций, способов ситуационных описаний и самоописаний;

в-четвертых, что позиционные противоречия содержат в себе дезориентирующую студентов тенденцию, поскольку каждая из конфликтующих образовательных практик стремится навязать участникам временных сообществ свои нормы и ценности, в результате чего профессиональная идентичность учащихся приобретает диффузные характеристики (под идентичностью здесь понимается коммуникативная позиция, связанная с нормами и ценностями групп членства);

в-пятых, что одним из эффектов (непланируемых результатов) отмеченных рассогласований является снижение качества профессиональной подготовки, которая оказывается связанной не столько с качеством работы отдельных преподавателей, сколько выступает как эффект взаимодействия нескоординированных организованностей понимания, мышления и действия, производных от групп членства, которые не интерпретируются студентами как локальные практики, а интегрируются в их опыт в качестве синкретических структур;

в-шестых, что возможной причиной неудовлетворенности преподавательского состава факультета психологии ГрГУ качеством профессиональной подготовки студентов является резкое и объективное изменение условий преподавательской деятельности, вызывающее к

поднадсторойке (перенатройке) сложившихся практик преподавания, их согласования и координации. Или, другими словами, проблематичными становится не сами практики обучения, а отношения и связи между ними.

На основании предложенных выводов можно сформулировать ряд рекомендаций по организации работы факультета психологии ГрГУ по созданию программы профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов.

Оптимизация учебной работы факультета психологии ГрГУ может быть осуществлена по линии нахождения и активации действующих в нем образцов, признанных сообществом факультета современными, преподавательской работы, между которыми должен быть установлен постоянно действующий режим взаимной координации и диалога. Речь не идет об унификации возникающих и изменяющихся позиций. Проблема заключается в установлении между ними объективированных, поддающихся управленческому (общественному) влиянию связей, а также создании механизма пересогласования и переупорядочивания взаимодействующих коммуникативных организованностей.

Для поведения работы по координации идеологических порядков профессиональной подготовки на факультете имеются все необходимые организационные и содержательные предпосылки: осуществляется стратегическое и оперативное планирование, созданы методические объединения преподавателей, достаточно эффективно работает система повышения квалификации сотрудников. Вместе с тем отмеченные нами формы координации имеют своей непосредственной целью не столько организацию и нормирование работы динамически изменяющихся коммуникативных сообществ, сколько стационарных факультетских подструктур, например, кафедр, а также нормирование активности отдельных преподавателей. В этой схеме управления доминируют вертикальные связи. Задача же состоит в том, чтобы дополнить их связями горизонтальными, открывающими возможность общественного соучастия.

Для создания отмеченного выше порядка координации и переупорядочивания действующих отношений необходима, с одной стороны, перефункционализация действующих факультетских подструктур, а с другой стороны, создание новых условий для проявления инновационного преподавательского опыта, непротиворечивой его интеграции в практику образовательной деятельности факультетского коллектива.

Первым шагом такой работы могла бы стать организация работы постоянно действующего факультетского психолого-педагогического

семинара, на котором бы проблемные отношения, разрывы в процессах профессиональной подготовки, а также найденные преподавателями новационные решения подвергались бы коллективному многопозиционному анализу и экспертизе, происходила бы легализация и легитимация преподавательских изобретений, формировалась факультетская образовательная политика.

Список использованных источников

Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2002. – 528 с.