

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт менеджмента и права  
факультет юриспруденции  
Кафедра права и методики его преподавания

**Методика преподавания курса "юридическая конфликтология" для  
студентов педагогического вуза  
Выпускная квалификационная работа**

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой ПиМП  
к.и.н., доцент  
Ильченко В.Н.

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Щербинин Андрей  
Олегович,  
студент группы Б-41z

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Ильченко Вера Никитична,  
к.и.н., доцент кафедры  
права и МП

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ .....	1
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА .....	5
1.1. Специфика педагогического профессионализма в современной педагогике .....	5
1.2. Развитие профессионализма у студентов педагогического вуза ....	25
1.3. Анализ эффективности развития основ профессионализма у студентов педагогического вуза в процессе обучения педагогическим технологиям.....	36
ГЛАВА 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ .....	40
2.1. Значение курса юридической конфликтологии в педагогическом образовании.....	40
2.2. Содержание курса юридической конфликтологии.....	46
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ПРОГРАММЕ «ЮРИДИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ» .....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	56
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ.....	58

## **ВВЕДЕНИЕ**

Изучение образовательных технологий в структуре педагогического профессионализма позволяет сформировать у магистрантов готовность к реализации и разработке методик, методических моделей, приемов и технологий обучения, к рассмотрению результатов процесса их использования в образовательных заведениях разных типов, а также готовность к систематизации, распространению и обобщению методического опыта (зарубежного и отечественного) в профессиональной сфере.

Особенно важно при разработке инновационных методик организации образовательного процесса научиться интегрировать современные информационные технологии в образовательную деятельность, владеть способами критической оценки и анализа разных концепций, теорий, подходов к построению системы непрерывного образования и роли педагога-профессионала в этой системе.

Современный педагог-профессионал должен изучать образовательный уровень разных групп населения с целью повышения их культурного уровня и уметь внедрять инновационные приемы в педагогический процесс для создания условий формирования эффективной мотивации обучающихся. Владеть методиками и технологиями организации педагогической деятельности по формированию культурных потребностей и повышению культурно-образовательного уровня разных групп населения и т.д.

Целью работы выступает исследование особенностей преподавания юридической конфликтологии.

Для достижения поставленной цели нужно решить следующие задачи:

– Выявить специфику педагогического профессионализма в современной педагогике;

- Охарактеризовать развитие профессионализма у студентов педагогического вуза;
- Провести анализ эффективности развития основ профессионализма у студентов педагогического вуза в процессе обучения педагогическим технологиям;
- Выявить значение курса юридической конфликтологии в педагогическом образовании;
- Определить содержание курса юридической конфликтологии;
- Охарактеризовать методику организации обучения студентов по программе «Юридическая конфликтология».

Объектом исследования выступает юридическая конфликтология как учебная дисциплина.

Предметом исследования выступают особенности преподавания конфликтологии.

Проведенное исследование опирается на диалектический метод научного познания явлений окружающей действительности, который отражает взаимосвязь практики и теории. Обоснование положений, содержащихся в работе, осуществлено путем комплексного применения логико-юридического метода правового исследования.

Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

# ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

## 1.1. Специфика педагогического профессионализма в современной педагогике

В современном мире профессия педагога связана с определенными требованиями практики, которые создают достаточно жесткие условия деятельности. Значительная часть изменений в образовании содержательно восходит к идеям педагогики прагматизма, тем более что тенденция прагматизации образования в условиях кризиса либо постоянных изменений неизбежно выступает в качестве ведущей.

Педагогика прагматизма (от греч. *pragma* – дело, действие) являлась в начале XX века основой радикального реформирования американского образования (США), базируясь на философских, социологических, психологических и педагогических идеях целого ряда исследователей и сторонников разных концепций адаптации, выживания, приспособления и успешности личности в непредсказуемом и меняющемся мире. Наиболее популярными теоретиками прагматизма в образовании выступили Джон Дьюи и Уильям Джеймс. Прагматизм в образовании постулирует идею значимости только лишь практически полезных результатов, которые следует использовать в жизни. Содержание образования должно включать только лишь те знания, умения и компетенции, которые следует применить<sup>1</sup>.

Психологический аспект прагматизма был определен в работах У. Джеймса, а педагогический – наиболее полно отразил Джон Дьюи, который заложил теоретические основы педагогики прагматизма либо прагматистской педагогики, являющейся актуальной для американцев и в современных условиях. С точки зрения прагматизма педагогический профессионализм и

---

<sup>1</sup> Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Новосибирск, НГПУ, 2011. С. 32.

профессиональная позиция обучающего определяются исключительно инструментальными функциями, связанными с активизацией личного опыта обучающегося. А так как прагматизм отрицает необходимость системы и последовательности научных знаний (те знания, которые нельзя непосредственно использовать в реальных жизненных ситуациях – не нужны) педагогом может быть любой, кто в состоянии организовать самостоятельную работу ребенка на основе проектной деятельности.

Многие положения педагогики прагматизма действительно востребованы в современных условиях российского образования:

- представление о деятельностной сущности личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта;
- учёт интересов и потребностей обучающегося;
- необходимость постоянного преобразования его личного опыта в процессе обучения;
- реализация образовательных проектов комплексного характера и др.

Весьма интересен взгляд теоретиков педагогики прагматизма на роль и место школы как образовательного учреждения в становлении социального опыта учащихся. Школа должна выступать в качестве такого общества в миниатюре, которое воспроизводит некоторые политические, социальные и технологические процессы, облегчая на практике социализацию представителей подрастающего поколения.

В педагогике прагматизма предполагается, что основные учебные навыки ребёнок усваивает мимоходом, т.е. не в процессе целенаправленного, системного и последовательного обучения, а по мере того, как осознаёт потребность в них, выполняя те либо иные проекты, направленные на формирование какого-либо вида опыта.

Следует отметить, что те недостатки педагогики прагматизма, которые не раз отмечались отечественными исследователями, во многом определяют

негативные аспекты реализации образовательных проектов. В.Я. Пилиповский, занимаясь компаративистикой в течение многих лет, отмечал узкоутилитарную направленность прагматистской педагогики, способствующей преимущественному развитию «практических импульсов», свойственных большинству людей в отличие от «интеллектуальных импульсов», которые выступают привилегией относительно немногих.

Прагматизм определяет совершенно новый подход к пониманию социальных ценностей, целей, истины и нравственности. Мышление рассматривается только лишь как средство приспособления организма к среде с целью успешного действия, средство преодоления сомнений человеком в ситуации, когда он сталкивается с помехами и препятствиями. Кроме того, сам успех абсолютизируется и превращается в единственный критерий истинности. Причем истина определяется как синоним полезности. Такой подход не просто влияет на общество, но практически меняет его нравственные установки и порождает противоречие между нравственными нормами разных поколений, так как социальные установки людей зрелого возраста, как правило, остаются стабильными вне зависимости от тех изменений, которые происходят в обществе.

Таким образом, рассматривая специфические условия, в которых работают педагоги в разных образовательных системах, мы должны учитывать тот сложный и противоречивый социально-экономический контекст их деятельности, который во многом определяет взгляды, позиции, поведение и отношения субъектов образования (учителей, учеников и их родителей, преподавателей, студентов и т.д.)<sup>2</sup>.

Сегодня учитель в образовательной системе реализует роль проводника, тьютора, модератора и организатора. Тьютор как педагог-наставник осуществляет индивидуальное сопровождение образовательного маршрута ребенка с учетом его

---

<sup>2</sup> Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. С.

способностей, возможностей, интересов и индивидуальных склонностей. Он помогает ученику выстроить собственную систему образования, соответствующую его возможностям. В качестве модератора педагог контролирует контекст информации и всех образовательных процессов. Это своего рода редактирование информационных потоков для предотвращения разрушительного воздействия информационного хаоса, в котором сегодня находится подрастающее поколение.

Определяя современные особенности развития педагогического профессионализма, следует отметить специфику психологического и социокультурного контекстов, которые детерминируют профессиональную деятельность в любом образовательном учреждении. Во-первых, современный педагог работает в условиях серьезного кризиса, проявляющегося в обострении социальных, политических, этнокультурных противоречий, что способствует росту радикализма среди подростков и молодежи и усложняет профессиональную деятельность педагога. Во-вторых, современные нормативно-правовые документы, регламентирующие образование, пока еще не в полной мере учитывают, а порой и полностью исключают фундаментальную психолого-педагогическую основу его реализации: возрастной подход, принципы дидактики, закономерности воспитания и т.д. В-третьих, профессиональная роль и деятельность педагога любого уровня утрачивают свои нравственно-смысловые аспекты, а для общественного сознания позиционируется низкий статус педагогического работника (экономический, социальный, информационный, личностный и т.д.).

Кроме того, усиливается роль и значение управленческих структур в образовании, его жесткая формализация, увеличивается количество чиновников; параллельно снижается академическая составляющая содержания образования, утрачиваются его академические свободы и демократизм, без которых весьма проблематично развитие творчества всех субъектов образовательного процесса.



При этом постулируется инновационный подход, который в принципе невозможен без нестандартных решений и креативности разработчиков.

Реформирование образования в современном мире не всегда осуществляется в зависимости от общественного мнения либо мнения профессионального сообщества. Взгляд на систему образования как на производство образовательных продуктов и услуг нередко способствует утверждению цинизма (т.е. такого отношения к образованию, которое проникнуто пренебрежением к нормам нравственности), что иногда вызывает неприятие педагогов и учащихся. Очевидно, что все эти обстоятельства негативно влияют на становление и развитие педагогического профессионализма, определяя его новые характеристики и предъявляя противоречивые требования<sup>3</sup>.

На первый план выходит востребованность адаптивной модели профессиональной педагогической деятельности. Эта модель выгодна и привлекательна для педагога сегодня, так как она имеет определенные преимущества при постоянных изменениях и непредсказуемости внешних условий. Адаптивная модель нацелена на утверждение нормативных подходов к решению педагогических задач, что особенно важно при выполнении рутинной работы. Сегодня педагог вынужден ориентироваться преимущественно на формальные показатели достижений, что фиксируется в данной модели. Кроме того, привлекательность адаптивной модели определяется стремлением профессионала экономить энергию за счет жесткого ролевого поведения, что защищает от негативных переживаний. Ровное течение профессиональной жизнедеятельности, при отсутствии существенных достижений, одновременно гарантирует и отсутствие спадов деятельности.

Педагогический профессионализм рассматривается как высокий уровень овладения психологической структурой профессиональной педагогической

---

<sup>3</sup> Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. С

деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Профессионализм - это способность систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных (в том числе меняющихся) условиях. Нет сомнений в том, что выполнение сложной деятельности в меняющихся условиях обуславливает неизбежность новых решений, нестандартных подходов и оригинальных методик. Поэтому важной характеристикой подлинного профессионализма выступает сохранение творческого аспекта педагогической деятельности при постоянно повышающихся требованиях нормативности. Таким образом, возникает противоречие, которое должен разрешить педагог в своей работе: противоречие между нормативной заданностью профессиональной деятельности и творческим подходом.

Для учеников, студентов среднего и высшего профессионального образования в сложной социокультурной ситуации необходима большая, чем ранее поддержка (в том числе психологическая) и помощь со стороны преподавателей. Усиливается потребность обучающихся в педагогической фасилитации, актуализируется психотерапевтический аспект профессиональной педагогической деятельности, как в школе, так и в высшем учебном заведении. Фасилитирующая функция (от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) реализуется через актуализацию потребности в заботе о других людях, которая сопровождается соответствующими умениями заботиться так, чтобы стимулировать процессы развития и саморазвития воспитанников.

Фасилитация обусловлена таким социальным контактом, который повышает активность обучаемых, профилирует возникновение дидактогений и формирует мотивационную готовность учащихся к эффективному выполнению учебных заданий в присутствии педагога. Современному педагогу пока трудно найти фасилитирующие факторы для своей собственной деятельности, если не брать во внимание ведущие образовательные учреждения, в которых условий для

профессионального оптимизма и высоких результатов деятельности значительно больше, чем в обычных образовательных учреждениях.

В связи с требованиями компетентного подхода, педагог должен по-новому рассматривать сущность, структуру, задачи и смысл содержания образования. Педагогический профессионализм включает общекультурную, общую профессиональную компетентность, психолого-педагогическую компетентность и предметную (специальная) компетентность.

В самом широком этимологическом смысле «компетентность» трактуется в разных словарях как «осведомленность» и «полноправность» человека, который обладает различными всесторонними знаниями в определенной профессиональной сфере. В зарубежных источниках проблема компетентности решается давно и рассматривается различными авторами в совокупности важных для профессиональной деятельности качеств: дисциплинированности, самостоятельности, коммуникативности, саморазвитии, информированности и т.д.<sup>4</sup>

Тем не менее большинство современных авторов трактуют профессиональную компетентность через совокупность усвоенных компетенций, которые, в свою очередь, рассматриваются в качестве синтеза знаний, умений, способностей и сформированной готовности к определенным видам деятельности.

Таким образом, очевидно, что понятие компетентности шире понятия компетенции. Компетенции, как правило, касаются определенного круга вопросов, в решении которых человек обладает знанием и опытом, в которых он хорошо осведомлен.

Профессиональная компетентность определяет личные возможности, позволяющие самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи.

---

<sup>4</sup> Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Новосибирск, НГПУ, 2011. С. 49.

Компетентность педагога следует иметь в виду в виде единства его практической и теоретической готовности к реализации педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность включает в себя умения и знания в сфере межличностного взаимодействия, владение приемами профессионального поведения и общения, общность представлений педагога об индивидуальных и возрастных особенностях обучаемых, а также понимание им своих профессиональных и индивидуальных характеристик и владение способами преодоления профессиональной деформации.

Представлять результат образования в виде обобщенных способов деятельности намного сложнее, чем в виде знаний, умений и навыков, так как востребованные на рынке труда компетенции могут меняться, и весьма значительно. И эти изменения могут происходить еще более высокими темпами, чем реализация образовательных программ по новым стандартам. Таким образом, сохранение баланса между академическими требованиями фундаментализации содержания и прагматическими требованиями его инструментализации применительно к запросам общества (в узком смысле – социума) выступает на сегодняшний день важнейшей характеристикой подлинно профессиональной педагогической деятельности.

Особые проблемы и возможности в профессиональной деятельности современного педагога связаны с его базовой профессиональной подготовкой и конкретно с высшим педагогическим образованием, относительно которого в профессиональном сообществе и на уровне общественного мнения существуют разные точки зрения. В современных социально-экономических условиях следует наблюдать весьма существенные изменения, касающиеся высшего педагогического образования.

Между социально-экономической жизнью общества и наукой находится образование. По этой причине как раз-таки на образовательных процессах чувствуется воздействие данного отставания. Невзирая на то, что некоторый разрыв между наукой и образованием представляет собой нормативное явление,

отставание современного образования очень существенно. Оно стало в особенности заметным из-за развития новых информационных технологий, темпы изменений которых достаточно велики. Стремительные технологические достижения в сфере коммуникативных систем дают возможность на новом уровне перерабатывать и получать информацию.

Кроме того происходит стремительная динамика новых образовательных программ в разных отраслях. В образовании появляется большое количество новых направлений и форм обучения (спецкурсов, дисциплин по выбору, тренинговых программ, деловых игр, образовательных проектов и т.д.).

На рынке образовательных услуг следует найти разнообразные учебники, учебные пособия по всем направлениям предметного, культурологического, естественнонаучного, психолого-педагогического обеспечения. Сами образовательные программы различны. Данная динамика нашла свое отражение в постоянной смене государственных образовательных стандартов, что не может не сказываться на профессиональной подготовке и возрастающей потребности в интеграции разных видов образования.

В сложных меняющихся условиях процесс качественной подготовки и переподготовки специалиста затруднен. Педагогу, работающему в условиях постоянных изменений (требований, планов, стандартов, условий и т.д.), нередко бывает трудно перестроиться на новые образовательные задачи.

Современные средние учебные заведения, и, в частности, школы, выступают уникальными институтами социализации, где социализирующие функции проявляются не только лишь в обучении и воспитании, но также в объективном процессе социальной дифференциации детей в свете их достижений.

Гуманизация образования фиксирует внимание профессионалов не только лишь на знаниях, но и на отношениях. Если современный ребенок в средней школе проходит путь своего социального развития, охватывающий период от шести до восемнадцати лет, при котором его отношения с группой сверстников находятся обычно за пределами непосредственного контроля со стороны

родителей, то высочайший уровень компетентности учителей выступает необходимым условием, обеспечивающим продуктивность образовательной системы школы.

Такой уровень компетентности должен постоянно поддерживаться. И не только лишь самим учителем – субъектом собственной деятельности. Он должен поддерживаться всей системой государственного непрерывного образования. Ключевую роль в этой системе всегда играл педагогический вуз, а в современных условиях конкуренции образовательных программ он утрачивает свой особый профессиональный статус, так как программа повышения квалификации может быть разработана в любом университете.

Профессиональное образование служит для обеспечения самой эффективной интеграции человека в деятельность. К тому же данная интеграция определяется не простым вхождением субъекта в область решения профессиональных педагогических проблем, а профессиональной самоактуализацией личности, которая детерминирует двойственный социально-индивидуальный процесс: развитие личности профессионала на основе самораскрытия и самореализации его творческих способностей с предельным их использованием в профессиональной деятельности; развитие деятельности на базе формирования инновационных технологий, которые обусловлены разработкой индивидуального стиля деятельности каждого профессионала, то есть внесение субъектного вклада в социальную структуру деятельности как накапливаемого уникального социального опыта нации.

В ходе непрерывного образования растут профессиональная компетентность и уровень образованности специалистов. Под уровнем образованности имеется в виду уровень развития способности решать проблемы в сфере практики и теории профессиональной деятельности. Уровни образованности связаны с уровнями решения проблем, а также некоторым кругом

существенных проблем, общим образовательным пространством, методами решения проблем, а также познавательной основой их решения<sup>5</sup>.

По этой причине динамика процесса перехода от элементарной профессиональной грамотности через развитие функциональной грамотности (выбор решения на базе применения норм и правил к определенной ситуации) к созданию профессиональной компетентности (практически верифицируемый и теоретически обоснованный многокритериальный выбор решения) выступает критерием качества непрерывного профессионального образования.

Специфика профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования устанавливается его особенностями в отличие от прочих высших учебных заведений. Высшее педагогическое образование довольно демократично и охватывает довольно обширный социальный слой студентов. Оно связано с подготовкой профессионалов для работы, преимущественно в школе, которая представляет собой самый массовый институт социализации, через который проходят все дети страны. Как раз-таки с учителем и его профессиональной деятельностью общественное мнение связывает большую часть школьных проблем, включая и тех, которые появляются под воздействием абсолютно других причин. Причем подготовка современного учителя существенно осложнена из-за резкой аддиктивной дифференциацией детей.

В то же время происходят значительные изменения в самой системе высшего педагогического образования, которые обусловлены гуманитаризацией, гуманизацией, дифференциацией по специальностям, направлениям, уровням, содержательным модулям и блокам; стандартизация, демократизация и так далее.

В современных условиях психолого-педагогическая подготовка специалистов, бакалавров и магистров ведется во многих непедагогических вузах.

---

<sup>5</sup> Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. С.

Различные технические высшие учебные заведения имеют кафедры педагогики и психологии. Тем не менее здесь основной акцент делается на предметной подготовке, по отношению к которой психолого-педагогическая подготовленность выступает в качестве второстепенного фактора.

Таким образом, преобладание фундаментальной подготовки приводит к отрыву от фактической социальной педагогической практики, а чрезмерное увлечение гибкими образовательными структурами (тренинги, курсы и так далее) может оказать влияние на создание поверхностности как качества специалиста. Стремление определенных студентов получить, как следует больше специализаций и закончить предельное число разных курсов в редких случаях реализуется в ущерб общему качеству подготовки и блокирует цель образования.

Одной из задач педагогического образования выступает развитие будущего педагога как профессионала и личности, создание его общей культуры на базе растущих требований общества к качеству педагогического труда в условиях необходимости профессиональной мобильности и расширяющихся возможностей для быстрой переквалификации.

Образование призвано давать не только лишь профессиональную и общую подготовку, но также и способствовать непрерывному продолжению образования на базе активного вовлечения в профессиональную деятельность самой личности. По этой причине локального образования в определенном учебном заведении мало для эффективности реализации педагогической деятельности. Образование, которое получено в учебном заведении, хватает на небольшой период времени, так как специалист время от времени сталкивается с новыми, не освоенными практикой проблемами.

Воспитательный аспект подготовки педагогов имеет огромное значение в современных условиях. Воспитание, как целенаправленное создание условий для развития человека, выступает одной из наиболее сложных функций общества. В широком социальном смысле воспитание включает в себя воздействие на личность общества в целом, а если в обществе существуют определенные



противоречия, то данный процесс не может не отразиться на подрастающем поколении.

В современном «Законе об образовании в РФ» воспитание толкуется как деятельность, которая направлена на развитие личности, формирование условий для социализации и самоопределения обучающихся на базе духовно-нравственных, социокультурных ценностей и принятых в обществе норм и правил поведения в интересах семьи, человека, государства и общества. В этом понятии представлены не только лишь основные цели воспитания, но также и основные субъекты, с которыми должен уметь работать педагог в наше время.<sup>6</sup>

Можно не сомневаться в том, что воспитательный аспект подготовки педагогов в нынешних социальных условиях непременно должен включать в себя вопросы педагогической деятельности в виктимогенных условиях. Помимо этого, в системе непрерывного образования проводится переподготовка и подготовка целого корпуса специалистов, обуславливающего масштабы и темпы проникновения новых научных идей в педагогическую практику профессиональной деятельности. Непрерывное образование по большей мере способствует инновационной направленности педагогической деятельности, без которой достигнуть высокого уровня профессионализма достаточно тяжело.

Перспективы развития педагогического образования имеют связь с двумя аспектами динамики инновационных процессов: внедрением достижений психолого-педагогической науки в практику, а также опорой на идеи, которые появились в следствии реализации самого результативного передового педагогического опыта. Следует признать, что актуальное состояние непрерывного педагогического образования на данный момент мало определяется инновационной направленностью педагогической деятельности. Что касается педагогической школьной практики, то она по большей мере имеет связь с

---

<sup>6</sup> Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. С. 74.

новаторским педагогическим опытом, а не с исследовательским педагогическим опытом.

Педагогу-практику сложно опираться на научные исследования и самому проводить их, так как в целом уровень его методологической культуры остается небольшим. Низкий уровень методологической грамотности педагога препятствует профессиональному развитию учителя. В ходе педагогического образования обязаны быть заложены основы формирования методологической культуры учителей.

В качестве базовых концептуальных подходов, определяющих сущность новой парадигмы педагогического профессионализма и педагогического образования как фундаментальной основы его формирования, выступают: акмеологический подход, антропологический подход, герменевтический подход, психотерапевтический подход.

Что касается традиционных для исследования профессионализма педагога личностного, гуманитарного и деятельностного подходов, то они остаются востребованными вне зависимости от наличной ситуации педагогической деятельности и социальных изменений. В структуре непрерывного педагогического образования реализация этих подходов дает возможность разрешить нормативный конфликт между внешне заданными целями образования, реализуемых в деятельности учителя, педагога, и внутренне принятыми целями, реализуемыми в познавательной деятельности учащихся, студентов.

Педагогический профессионализм выступает личностно-профессиональным феноменом, развивающимся посредством собственных усилий субъекта деятельности на основе профессиональной мотивации и под влиянием внешних факторов (социально-экономические условия, образование, среда, профессиональные группы и т.д.).

Личностное и профессиональное развитие педагога взаимосвязаны, причем личностное развитие определяет профессиональное, поэтому в педагогике и

психологии нередко определяют личностно-профессиональное развитие как единое целое (В.А.Сластенин, Е.А.Климов, Е.Н.Шиянов, А.А.Деркач, Л.В.Темнова и др.). Конструктивный характер изменения педагогической деятельности профессионала обозначает её подлинное развитие, которое, тем не менее, может сопровождаться сложными ситуациями, противоречиями и кризисами

В большинстве психолого-педагогических источников понятия «развитие педагогического профессионализма», «профессиональное развитие педагога», «профессионально-личностное развитие педагога» употребляются в синонимическом ряду и нередко обозначают один и тот же процесс.

В качестве критериев выделения этапов профессионального развития в наиболее известных к настоящему времени отечественных периодизациях выступали следующие. Достижение определенного уровня профессионализма (А.К.Маркова). Утверждение личности в профессии, усвоение и интериоризация профессиональной социальной роли, отношение личности к профессии и уровень выполняемой деятельности (Е.А.Климов). Социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности (Э.Ф.Зеер).

Зарубежные исследования, в которых анализируются различные периодизации профессионального развития личности, фиксируют внимание на развитии карьеры и профессионального цикла. Карьера (итал. *carriera* — бег, жизненный путь, поприще, от лат. *carrus* — телега, повозка) — продвижение вверх по служебной лестнице, успех в жизни; род занятий, профессия; путь к успеху, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также достижение такого положения; достижение известности, славы. Карьера, с точки зрения теории управления персоналом, представляет собой результат осознанной позиции и поведения человека в сфере трудовой деятельности, связанный с должностным либо профессиональным ростом.

В западноевропейской и американской традициях рассмотрение проблем карьеры, работы и профессии осуществляется в контексте изучения всего образа

жизни. Более того, весьма часто следует встретить утверждения о том, что работа и стиль жизни – это одно и то же. В целом, зарубежные периодизации «вписывают» профессионализм в жизненную канву личности, связывая его с карьерой, успехом и благосостоянием. С точки зрения зарубежных авторов работа выступает частью всей жизнедеятельности развития человека, причем очень важной её частью, а сам профессионализм выступает как основной компонент личностной структуры взрослого человека.

Научные школы, исследующие педагогический профессионализм. В психолого-педагогической науке сложилось несколько школ, разрабатывающих проблемы профессионального становления педагога.

Так, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев исследовали общие проблемы подготовки учителя к профессиональной педагогической деятельности.

Е.А. Климов, Р.А. Ахмеров выделили основные этапы профессионального становления и развития личности педагога.

А.К. Маркова, Л.И. Анцыферова, Н.В.Кузьмина, Э.Ф. Зеер изучали особые социально-личностные ситуации, трудности и кризисы, с которыми сталкивается субъект деятельности в процессе профессионального развития.

Л.М. Митина, А.И. Шутенко исследовали психологические основы профессионального развития педагога.

Н.Д. Никандров, З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский представили сравнительную динамику профессионального развития российских и зарубежных педагогов в контексте изучения общих проблем образования в разных странах.

Профессиональные достижения педагога исследовались в работах представителей акмеологического (от слова «акме» - вершина, достижение) направления (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев, Е.В. Андриенко и др.).

Е.И. Артамонова, Г.И. Чижакова исследовали ценностные аспекты духовно-нравственного развития педагога.

А.В. Мудрик, И.И. Шульга, Т.А. Ромм рассматривали проблемы социально-педагогической деятельности, социального воспитания и профессиональной организации детского досуга в современных условиях.

Невзирая на наличие разных исследований по проблемам профессионального развития личности педагога, по-прежнему остаются неисследованными некоторые вопросы, так как не изучены главные этапы профессионального развития и механизмы, которые определяют переход от одного этапа к другому; не изучены движущие силы и содержание, которые детерминируют развитие на каждом новом этапе; не установлены те трудности, с которыми профессионал сталкивается в ходе реализации своей деятельности на каком-то из этапов развития. Достаточно важными факторами для становления педагога выступают: педагогический стаж деятельности; профессиональная подготовка и её особенности; особенности работы в образовательном учреждении, которые требуют профессиональной адаптации и, в конце концов, общий процесс развития личности в контексте собственной жизни, детерминирующий путь профессионального развития. В современных условиях актуализируется нормативно-правовой аспект педагогической деятельности, связанный с процессами её формализации и стандартизации.

Те либо иные стадии развития педагогического профессионализма, которые выделены различными авторами, отличаются по критериальным показателям, тем не менее очевидно, что сама суть и содержание профессионализма, степень его выраженности и сформированности связаны, прежде всего, с достижениями, т.е. с такими позитивными характеристиками как профессиональная самоактуализация и профессиональная зрелость. Исследование психолого-педагогических основ формирования профессиональной зрелости учителя, позволило выделить пять этапов развития педагогического профессионализма с точки зрения возможных достижений каждого этапа по макроакмеологической модели профессионального развития: ориентировочный либо профориентационный этап, адаптационный

этап, этап профессиональной динамики, этап профессиональной зрелости, интегративный этап.

Начальный этап профессионального развития можно охарактеризовать созданием установки на выбор определенной профессиональной деятельности либо установки на смену одной профессиональной деятельности на другую. На ориентировочном этапе проходит принятие личностью решения о выборе своей будущей профессиональной деятельности, или другими словами, профессиональное самоопределение. Соответствие психологических характеристик субъекта психологической структуре выбираемой деятельности, которая предполагается структурой и основным содержанием объекта, анализируется как главное условие эффективности будущей профессиональной работы специалиста (В.Д. Шадриков, Н.В. Кузьмина, Ф. Парсонс, К.К. Платонов и другие).

Адаптационный этап профессионального развития представляет собой фазу профессиональной подготовки, вхождения в деятельность. Данная фаза завершится в том случае, если субъект будет способен функционировать в виде профессионала. Профессиональное самоутверждение имеет связь с развитием профессионального самосознания, динамика которого устанавливается переходом от дифференцированного осознания в себе определенных профессионально важных качеств к интегральному, целостному пониманию себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

В данный период на первый план выдвигаются конструктивные и организаторские качества специалиста, его самокритичность, требовательность, инициативность, распорядительность, деловитость, организованность, умение работать согласно с планом, умение моделировать деятельность учащихся и свою деятельность, умение с экономией расходовать свои силы. Профессиональное развитие молодого специалиста (магистра, бакалавра) проходит через совершенствование собственных конструктивных и организаторских способностей в педагогической деятельности. При этом итогом адаптационного

периода выступает завершение формирования педагогической компетентности, которая включает навыки, умения, знания, компетенции, приемы и способы их реализации в общении и деятельности.

Учитель, который обладает педагогической компетентностью, слажено сочетает знание предмета, методики и дидактики преподавания, навыков и умений продуктивного педагогического общения. Если анализировать второй период профессионального развития педагога с позиции профессиональной социализации, то он имеет все интеграционные и адаптационные (проекция «Я» личности в профессиональную деятельность) процессы.

Что касается процессов обособления личности, которые связаны с индивидуализацией, то их появление говорит о вступлении субъекта в следующую стадию своего развития, то есть стадию профессиональной динамики. Профессиональная динамика зачастую имеет индивидуализированный характер. На данной стадии осуществляется накопление, совершенствование и осмысление собственного уникального профессионально-личностного развития и профессионального опыта, который не связан с воздействием факторов извне.

Происходит непрерывное накопление опыта, разрабатываются собственные технологии, методики, создаются новые компоненты содержания предметного образования. Субъект сам создает энергию деятельности. Он уже является и мастером, и авторитетом. Совершается определенное обособление от того, что было взято в профессиональную деятельность извне. Педагог может решать трудные и простые профессиональные задачи, выделяться какими-либо особыми профессиональными качествами, а также собственным индивидуальным стилем педагогической деятельности.

Профессиональная зрелость представляет собой особый этап в развитии педагогического профессионализма, период профессиональных достижений и высшего развития, когда человек предельно реализует свои профессиональные и личностные возможности, получая уникальный по своей результативности итог. Все характеристики личностной зрелости специфическим образом проецируются

и в педагогическую деятельность человека, который достиг необходимого уровня развития. Так как современный педагог, обычно, работает с социальными группами молодежи и детей, для него на этом этапе в особенности значимым выступает организационная направленность деятельности. По этой причине важными выступают организаторская компетентность и навыки педагогического менеджмента. На этапе зрелости субъект достигает профессиональной самоактуализации. Сама педагогическая деятельность становится максимально персонифицированной. Причем она выступает творческой и уникальной. Человек формирует то, что выступает значимым для многих людей – представителей той же профессии, его учеников и последователей. Он расширяет круг своей представленности в людях, которые его окружают. В некотором, узком смысле он вносит свой вклад в культуру общества с помощью вклада в цивилизованность и культуру окружающего его социума. Данный период максимального влияния и максимального социального отражения личности.

В виде завершающей стадии профессионального развития педагога мы выделяем интегративную стадию. Данная стадия самого комфортного существования человека в своей профессии и в то же время последующей профессиональной самореализации. Она характеризуется широким и глубоким профессионализмом, опирающимся на общую культуру личности. Интеграция ценностей и смыслов профессиональных, личных, социальных и прочих реализуется на основе мудрости, превращения общечеловеческих ценностей в собственные ценности субъекта деятельности. Личный результат профессионального развития более широк, чем традиционно выделяемые формы профессионального опыта – умения, знания, навыки. Он проявляется в изменении образа я, самооценок, осознаваемых трудностей, личных целей, способов деятельности и средств мышления.

При этом рассмотрение динамики педагогического профессионализма в нынешних условиях дает возможность сделать следующие выводы касательно закономерностей профессионального развития.



Развитие педагогического профессионализма выступает интегративным профессионально-личностным процессом, который представляет собой последовательную смену определенных стадий.

Движущей силой профессионального развития педагога выступает противоречие между его реальными возможностями и растущими потребностями их удовлетворения.

Профессиональное развитие происходит только лишь в ходе реальной педагогической деятельности на базе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

При развитии стабильные периоды могут чередоваться с нестабильными периодами, выступающими как переходные этапы и несущими в себе возможности качественных профессиональных новообразований личности.

Самыми благоприятными условиями профессионального развития педагога выступают: эффективность и качество профессионального образования, социальная поддержка, педагогическая направленность, потребности личности и её индивидуальные особенности.

Важным условием достижения высокого уровня педагогического профессионализма выступает собственная активность личности, которая направлена на самоактуализацию и саморазвитие в деятельности специфики нормативных требований, а также психологического и социокультурного контекстов развития общества.

## **1.2. Развитие профессионализма у студентов педагогического вуза**

Базовые идеи, которые легли в основу разработки образовательных технологий, следует найти в разных психологических, педагогических и даже философских теориях, которые разрабатывались отечественными и зарубежными исследователями в течение десятилетий. Среди исследователей большой вклад в разработку таких базовых идей внесли: Л.С.Выготский, Е.И.Машбиц,

П.Я.Гальперин, Э.Толмен, Ю.К.Бабанский, Н.Д.Никандров, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Н.Ф.Талызина, Б. Скиннер, Д.Б.Эльконин, Д.Брунер, Б.Блум, Э.Торндайк, Д. Уотсон, Дж.Гилфорд и многие другие.

Так как в основе разработки образовательной (и любой другой) технологии лежит проектирование, важно рассмотреть его сущность и функции. Е.И. Машбиц, изучая психологические аспекты обучающих программ, отмечал методологическую функцию проектирования.

С его позиции, она выражается в общей организации проекта и стратегической модели. Обучающая программа как проект описывает еще не имеющиеся процессы, причем она принципиально может быть реализована, так как выступает нормативной, то есть фиксирует доступный уровень соответствующих действий.

Исследователь указал, что на основе данных разработок диагностируются возможности развития самой технологии. Разработка проекта предполагает перевод образовательных целей в систему действий управления учебной деятельностью. Для данного нужно построить динамичную модель обучаемого с фиксацией индивидуальных особенностей в обобщенном виде и установить способы, которые корректируют его действия по стимулированию активности мышления и принятию решений.

Следует выделить некоторые теории, идеи, концепции и даже целые научные направления, которые повлияли на создание теорий образовательных технологий:

- бихевиоризм;
- гештальтпсихология;
- кибернетика;
- концепции программированного обучения;
- теории развивающего обучения;
- теории полного усвоения учебной информации;
- теории воспитательных систем;

- концепции оптимизации педагогического процесса;
- концепции поэтапного формирования умственных действий;
- концепции таксономии учебных целей.

В границах бихевиоризма разрабатывались идеи поэтапности обучения, надобности подкрепления каждого шага в учебной деятельности, опоры на создание привычек как основы построения новых форм поведения, а также концепция научения как приобретения индивидуального опыта. В разработку образовательной (а в бихевиоризме - развивающей) технологии была внесена идея поэтапного обучения с обязательным позитивным подкреплением каждого шага и обязательным усвоением каждого компонента его содержания.

Научение определяется собственной деятельностью, а также собственным опытом субъекта, который приобретен в хорошо организованных условиях усвоения. В принципе, данные достаточно хорошо организованные условия усвоения и выступают той самой педагогической технологией. Значимость категории научения при разработке педагогической технологии устанавливается тем, что это явление может быть разным и, следовательно, типы педагогических технологий могут меняться в зависимости от видов научения: когнитивного, оперантного и реактивного (Б.Скиннер, Э.Торндайк и другие).

При реактивном научении совершаются произвольные изменения нейронных цепей и создание новых следов памяти, которые возникают из-за воздействия внешних факторов на человека. Данный путь данной организации технологической среды, при которой учащийся не понимает итогов, и получение нового опыта происходит через закрепление и формирование комплекса соответствующих привычек<sup>7</sup>.

Оперантное научение выступает произвольным изменением нейронных цепей, связанным с активным экспериментированием в окружающей среде при изменении разных условий. Данное экспериментирование проводится с помощью

---

<sup>7</sup> Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Новосибирск, НГПУ, 2011. С. 83.

ошибок и проб самого субъекта деятельности с дальнейшим закреплением и формированием реакций на достижения. В данном случае поведение изменяется при взаимодействии со средой, закрепляя реакцию, которая связана с удовлетворением потребностей. При этом образовательная технология имеет направленность на включение произвольных процессов мышления учащегося, с приоритетом на ориентировочном этапе выбора.

При когнитивном научении проводится оценка ситуации при учете возможных последствий и прошлого опыта: выработка психомоторных навыков, латентное научение, инсайт и другие. Технологическое обеспечение когнитивного научения определяется содержанием образования и преимущественно - его оценочным и информационным компонентом. Такие феномены, как импринтинг, сенсбилизация, привыкание, инсайт и многие другие, которые исследованы в границах бихевиоризма, имеют очевидную важность для разработки образовательных технологий и обязаны быть учтены при изучении технологического обеспечения того либо другого процесса усвоения как в школе, так и в ВУЗе.

Воспринимаемая информация обязана иметь достаточно простую, четкую, замкнутую и единую структуру, легко усваиваемую. Так как воспринимаемые явления стремятся к хорошей и понятной форме, образовательная технология обязана предусматривать оптимальное структурирование изучаемого материала, подаваемого ясно, кратко, цельно, с отчетливо выраженным планом. Следовательно, педагогическая система реализуется при минимальных затратах времени, причем любой учащийся имеет возможность осознать материал с помощью инсайта – то есть внезапного схватывания и усмотрения структурной сущности (основных компонентов, их связей и функций, функций всей структуры)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Москва. – г. Новосибирск. 2002 год.

При этом, реализация идеи структурной законченности восприятия явления при апробации и разработке образовательной технологии дает возможность таким образом образом смоделировать содержание образования и не допустить информационной перегрузки обучающихся. Гештальтпсихология, следовательно, несет в себе различные критерии отбора важной в образовательном процессе информации, при этом данные критерии определяются со стороны тех, в чьих интересах и организуется сама педагогическая технология.

Программированное обучение и кибернетика привнесли в разработку образовательных технологий идеи управления процессом обратной связи и усвоения на базе корректировки постижения смысла исследуемого явления. В пределах программированного обучения было изучено различие между знанием как усвоенной информацией и пониманием как постижением сущности предмета; найдена специфика применения знаний в некоторых стандартных условиях.

Программированное обучение бытует повсюду как своеобразная обучающая технология, которая заложена в разные компьютерные программы. Любая программа снабжена технологическим обеспечением и может вести субъекта с помощью коротких шагов таким образом, что каждое неправильное действие соответствующим образом корректируется (сигналы, подсказки и так далее), положительные результаты сразу подкрепляются, в итоге происходит реактивное обучение, которое по неизбежности выступает технологичным. Информация в данном случае строго дозирована и предъявляется для усвоения маленькими частями, каждый из которой строго функциональна. Данная строгая функциональность любого фрагмента информации является несомненным достижением программированного обучения, полностью способного применяться при разработке образовательных технологий.

В концепции поэтапного формирования умственных действий, которая разработана П.Я.Гальпериным в шестидесятые годы, была предложена психолого-педагогическая система когнитивного развития учащегося в ходе обучения (Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учеб. Пособ. для студентов

ВУЗов. – Москва; Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002 год – 400с.). Эта система имела технологическую основу, тем не менее определенные Гальпериним этапы формирования умственных действий не равнозначны по тщательности разработки и возможностям применения в реальной педагогической деятельности.

Максимальную степень заинтересованности с позиции разработки образовательных технологий вызывает первый этап создания умственных действий учащихся, на котором развивается мотивационная основа будущей деятельности, формируется отношение субъекта к задачам и целям предстоящего действия и к содержанию материала для изучения. Данный этап практически без изменений может быть внесен (по своему смысловому контексту) во всякую образовательную технологию. Он включает в себя создание ориентировочной базы действий при учете мотивационной вовлеченности учащегося в дальнейшую учебную деятельность.

Ориентировочная основа действий связана с общим ознакомлением учащихся с моделью технологии и содержания обучения. Когда структура двух данных моделей довольно проста, функциональна и логична, при этом две эти модели идентичны (то есть особенности содержания информации определяют особенности её изучения), то данное ознакомление определяет формирование соответствующих позитивных установок субъекта на обучение. Эталонным вариантом создания ориентировочной базы действий выступает полная самостоятельность субъекта, способность составлять подобные системы и пользоваться ими вне зависимости от педагога.

Образовательные технологии в особенности актуальны для дистантной системы образования (преимущественно в заочном обучении), так как предполагают индивидуализацию обучения и самостоятельность учащихся. Они связаны с разработкой учебно-методических комплексов (УМК), то есть комплекса дидактических материалов, которые рассчитаны на самостоятельную

работу по разным разделам курса. УМК также могут применяться преподавателем школы, вуза, колледжа, который работает по определенной программе.

В основе данного учебного пакета находится дидактическое программирование, которое воспроизводит определенный обучающий цикл. В обучающий цикл обычно, включают: тестирование, предъявление информации, постановку цели, коррекцию обучения согласно с достигнутым результатом и так. Зачастую учебный процесс разделяется на модули, которые представляют собой целостные тематические разделы, которые отличаются по уровню сложности и содержанию, а также предусматривают возможности дифференцированного, альтернативного либо индивидуализированного обучения.

С самого начала стремление разрабатывать технологические основы педагогических процессов определялось образовательной потребностью в формировании универсального варианта решения многих педагогических проблем, которые возникают при обучении (дидактический аспект) либо создании тех, либо других качеств личности (воспитательный аспект). Идеи максимальной экономичности, результативности, эффективности, управляемости учебным процессом, воспроизводимости самых стандартных учебных процедур, полного усвоения учебного материала, инструментализации и алгоритмизации процессов воспитания и обучения нашли свое воплощение в теориях образовательных и педагогических технологий<sup>9</sup>.

Большая часть данных теорий основывалась на системном подходе, который предполагает анализ и разработку всех компонентов развивающей либо обучающей системы: от цели до результатов и контроля. Для описания дидактического процесса множество раз делались попытки опереться на понятие алгоритма. В каждом технологическом процессе предполагается реализация

---

<sup>9</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для 21 в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: «Совершенство». 1998 год. С. 128.

какого-либо алгоритма. Алгоритмом является программа, которая определяет способ поведения; система правил для эффективного решения задач.

Традиционно выделяются следующие условия реализации алгоритма:

- а) исходные данные задач могут меняться, но только лишь в некоторых рамках;
- б) процесс применения правил к исходной информации установлен однозначно;
- в) на каждом шаге процесса точно известно, что считать его результатом.

Сам по себе алгоритм играет роль только лишь тогда, когда верно выбран частный случай решения педагогической задачи, который, в то же время, может находиться в зависимости от преподавателя, обучаемых, социальной ситуации и множества прочих факторов. Тот факт, что исходные данные могут изменяться в каких-либо пределах, очень существенен для применения алгоритма в педагогических процессах.

При работе с разными группами учащихся возможна определенная модификация содержания образования в зависимости от их уровня подготовленности и учебной мотивации. Также устанавливаются границы данной модификации, составляющие сам технологический педагогический процесс в заданных рамках. В данном проявляется единство стабильного, неизменного и нестабильного, меняющегося, что, в то же время, делает технологию воспроизводимой в разных условиях. Что касается выбора частного случая решения педагогической задачи, то он практически в полной мере находится в зависимости от профессионализма педагога, а также его профессиональной зрелости.

С применением алгоритма управления определялись правила слежения, коррекции и контроля познавательной деятельности для достижения поставленной цели. С помощью алгоритма функционирования формулировались правила познавательной деятельности, которые связаны с реализацией её важнейших этапов: ориентировки как формирования представлений о задачах и



цели, о структуре изучаемого курса, осмысления его последовательности и кумулятивной связи между модулями; исполнения, которое определяет непосредственное изучение материала учащимися; корректирования и контроля. Во всех аспектах алгоритм применялся для инструментализации процессов воспитания и обучения. Таким образом, указывалось, что педагогическая технология обязана являться универсальным средством, которым может воспользоваться каждый преподаватель, получая при этом достаточно высокий результат.

Отмечая универсальность данной технологии, множество исследователей представляют ее объективный, безличный характер, возможность воспроизведения в деятельности каждого педагога соответствующего профиля при специальной подготовке.

Н.Е.Щуркова, выделяет следующие виды технологий:

- педагогического требования,
- положительного подкрепления,
- отрицательной оценки,
- информационного воздействия,
- воспитывающей деятельности,
- планирования организаторской деятельности педагога,
- педагогического разрешения конфликта,
- организации предметно-вещной воспитательной среды,
- группового и коллективного дела,
- психологической саморегуляции,
- педагогического анализа воспитательных ситуаций-задач.

Этот подход к реализации и разработке технологий в педагогическом процессе отличается обширным охватом разных направлений воспитательной деятельности педагога, что не исключает достижения позитивного результата и глубины влияния.

Большая часть разработчиков педагогических технологий отталкиваются от того, что данное средство оптимизирует процесс обучения, развития и воспитания. Множество исследователей выделяют 3 основных принципа реализации педагогических технологий: природосообразность, целостность и интенсивность.

Принцип природосообразности реализуется в таком построении учебно-воспитательного процесса, которое соответствует естественным механизмам развития субъекта образовательного процесса.

Принцип интенсивности предполагает собой наиболее высокий уровень и быстрое решение общеобразовательных, обучающих, развивающих и воспитательных задач.

Принцип целостности позволяет гармонично взаимодействовать всем элементам педагогической системы как в пределах одного периода, так и на протяжении всего времени обучения.

Акмеологический подход к рассмотрению технологии основывается на идее оптимального применения психологических ресурсов личности и опоры на операциональную сторону профессионализма.

Согласно с нынешней теорией воспитательных систем (А.М.Сидоркин, Л.И.Новикова) зоны неуправляемости нужны для предотвращения явлений застоя и стагнации. По этой причине в технологический процесс развития и воспитания в полной мере может быть заложен элемент неопределенности.

Анализируя тождественность понимания методики и технологии обучения, множество авторов указывают на основной недостаток последней, который состоит по большей части в одностороннем обосновании. Следствием реализации методики зачастую выступает только лишь предметное знание, которое не всегда следует перевести в определенные действия, адекватные и эффективные наличной педагогической ситуации.

В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов рассматривали педагогическую технологию в качестве последовательно взаимосвязанной

системы действий педагога, направленной на решение педагогических задач; последовательное и планомерное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, где строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий не исключает, а предполагает проявление личности педагога.

Следовательно, педагогическая технология, которая выступает как общность внутренних и внешних действий, которые направлены на последовательную реализацию ряда принципов в их объективной взаимосвязи, предполагает элемент неопределенности, без которого функционирование системы осуществить нельзя. Исключение реализации элемента неопределенности из педагогической технологии неправомерно из-за самой природы технологии, относящейся к человековедческой технологии, которая основана на теориях кибернетики, социальной психологии, психодиагностики, менеджмента и управления.

Выделяются следующие признаки педагогической технологии.

Во-первых, конкретный педагогический замысел, в основе которого установлена точка зрения автора, ключевая идея, которая обусловлена методологическим основанием и мировоззрением осознания достижения цели.

Во-вторых, технологическая цепочка операций, действий, которая выстроена в строгой согласованности с целевыми установками и имеет форму определенного результата.

В-третьих, взаимосвязь деятельности студента и педагога при учете принципов дифференциации и индивидуализации.

В-четвертых, воспроизводимость процесса и гарантированность достижений результата всеми обучаемыми.

В-пятых, включение диагностических процедур, которые содержат в себе показатели, критерии, инструментарий измерения результатов деятельности.

### **1.3. Анализ эффективности развития основ профессионализма у студентов педагогического вуза в процессе обучения педагогическим технологиям**

Подготовка педагогов к ситуациям, которые обусловлены экстремальными факторами, обязана брать свое начало уже в системе вузовского образования. К тому же в ходе профессионального обучения параллельно с освоением нужных умений и знаний может произойти интериоризация деятельностных стереотипов, которые ведут к развитию жесткого ролевого поведения, а позднее могут привести к профессиональной деформации. Данные феномены, как акцентуации характера, экстернальный локус контроля и определенная степень социальной фрустрированности, склонность к психологическим защитам, бесспорно, могут повлиять на развитие профессиональной деформации уже в вузе. Формирование личности преподавателя, которая способна к самореализации, должно быть образовано на актуализации личностной и профессиональной рефлексии как главного качества регуляции ролевого поведения, которое позволяет справляться с отрицательными факторами профессионального формирования в связи с гуманистической ценностной ориентацией. Иначе говоря – это профилактика деформационных модификаций личности преподавателя должна реализовываться уже на этапе его профессиональной подготовки<sup>10</sup>.

Большое количество исследователей берут во внимание 3 аспекта данной подготовки. В первую очередь, важно обучать методам нестандартного эффективного мышления, адекватной самооценке, рефлексии, методам саморегуляции и психотехники, упражнениям в эмоционально-волевой области, методам организации социальной поддержки, методам распределения и концентрации внимания, методам нормализации степени работоспособности. Во вторую очередь, необходимо обучить человека в экстремальной ситуации не

---

<sup>10</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: «Совершенство». 1998 год. С. 73.

выполнять операции, а стремиться к переосмыслению ситуации. В-третьих, разумно задавать установки на благополучный и умеренный исход экстремальной ситуации (С.А. Подымов, А.К.Маркова, С.П.Пронин и др.).

В общем, основные психологические трудности и проблемы педагогической деятельности, с которыми сталкивается преподаватель в своем личностно-профессиональном формировании, могут быть определены любыми сложными личностными и социальными ситуациями, наиболее значимыми из которых на теоретическом уровне воплощения проявляются понятиями: фрустрация, стресс, кризис и конфликт.

Интересно, что профессиональная деформация зачастую предопределяет биографический кризис личности, преодоление которого объединено с довольно серьезным видоизменением всего образа жизни человека. Р.А.Ахмеров говорит о 3-х таких основных кризиса, которые связаны с деятельностью: кризис опустошенности, кризис нереализованности, кризис бесперспективности.

Кризис нереализованности устанавливается тем, что человек недооценивает либо не видит свои успехи, а в личном прошлом не вспоминает событий, довольно положительных с точки зрения настоящего и будущего. Кризис опустошенности начинается с ощущения усталости, зачастую после сильного напряжения, если психофизиологическая цена успеха (не ведя речь о неуспехе) довольно высока. Кризис бесперспективности связывается с тем, что субъект не замечает потенциалов профессионального роста в дальнейшем, а также затрудняется в создании новых жизненных целей.

В каждом определенном случае преодоление трудностей либо кризиса зрелым педагогом устанавливается его эмоционально-волевым формированием как индивида, субъекта и личности деятельности. При профессиональной деформации затрагивается как раз-таки активно-волевая область личности. Соответственно, профессиональная деформация может анализироваться, преимущественно, как деформация активно-волевой области во многих

ситуациях. У человека формируется состояние безволия с отсутствием побуждений и резким падением психической деятельности.

В психологической литературе находится термин выученной беспомощности, определяющий многие признаки профессиональной деформации. Это термин дает возможность понять суть состояния, которое возникает у специалиста после более менее продолжительного отрицательного влияния, избежать которого не имеется возможности. Это может быть последовательность неразрешенных задач либо неустранимые препятствия. Выражается данное состояние той либо другой формой эмоционального расстройства (невротическая тревога, депрессия, апатия, психосоматическое расстройство). Может формироваться торможение деятельности, нарушение способности к обучению новым навыкам, ослабление мотивации и т.д.

«Невротизация учительского корпуса самая высокая – говорил по этому поводу М.Е.Литвак, - Массовые обследования показывают на тот факт, что у преподавателей обнаруживается до 400 невротических реакций в год. Данное значит, что по два-три раза за день, даже намного чаще, преподаватель либо выплескивает свой гнев на учащегося, либо плачет где-либо в стороне, либо размышляет о нецелесообразности своего существования, либо продолжает доказывать правильность своему начальнику, однако все это отвлекает от основной работы».

Со временем у преподавателя развивается экстернальный локус контроля и субъект не берет на себя ответственность за все, что происходит с ним в обществе. Наиболее серьезные последствия выученной беспомощности соединены с ее генерализацией, то есть распространением на разные формы общественных ситуаций. Тогда человек перестает делать какие-либо попытки разрешить даже те задачи, которые несомненно имеют решение.

В зарубежной психологии применяют термин «приобретенная беспомощность» для обозначения покорности и беспомощности, которая приобретается в случае, если индивид не способен контролировать

повторяющиеся отрицательные события. Он становится пассивным, и при этом считает, что все его попытки будут тщетны<sup>11</sup>.

Американский социальный психолог Д. Майерс, полагает, что в повторяющихся негативных событиях человек с течением времени приходит к так называемому саморазрушающему поведению и уже сам начинает сформировывать себе препятствия, несущим определенную функциональную функцию. Они защищают я-концепцию личности при помощи выявления подходящего оправдания своих невезений.

Изучая следствия опытно-экспериментальных исследований данной проблемы, Майерс основал 5 главных методов и особенностей поведения индивида, боящегося невезений и защищающий свою самооценку в ситуации приобретенной (выученной) беспомощности:

- 1) они отдадут преимущество своему оппоненту;
- 2) такие люди будут занижать свою подготовку к главным событиям своей жизни;
- 3) они не будут прилагать усилия, на которые способны, для исполнения задач, которые требуют энергозатрат;
- 4) будут плохо выполнять задание в самом начале, чтобы не создавать призрачных надежд;
- 5) будут жаловаться на плохое самочувствие, болезнь, депрессию, недомогание и т.д.

В итоге при невезении всегда будет наготове основание, которое никак не затронет я-концепцию и самооценку человека. Возникает парадоксальная ситуация, когда индивид уже своими силами поддерживает те отрицательные изменения, происходящие в его деятельности и личности. Бесспорно, все эти особенности поведения и самопроявления индивида говорят о деформации активно-волевой сферы личности.

---

<sup>11</sup> Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Г. Новосибирск, НГПУ, 2011 год. С. 83.

## **ГЛАВА 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

### **2.1. Значение курса юридической конфликтологии в педагогическом образовании**

Формированию социума в целом имманентно свойственны конфликтные ситуации. Особенно четко разного рода социальные неприязни обостряются на этапах острых модификаций жизни общества, характерные для всех революционных (либо сравнимых с революционными) времен в истории любого государства. Не рассматривая то что сами такие этапы зачастую продолжаются не больше двух-трех месяцев, процесс привыкания общества в целом к уже произошедшим видоизменениям занимает, обычно, годы, а то и десятки лет в соответствии от объема произошедших изначально и продолжающихся модификаций. Уже сам факт наличия реорганизаций (либо даже просто попытки данных преобразований) начинает развивать конфликтные ситуации. В тех случаях, когда процесс преобразования затрагивает сами основы отношений в социуме: устоявшиеся политические, экономические, правовые институты, - область конфликтов приобретает глобальный характер.

Нынешняя Россия представляет собой яркий образец общества, вступившего на путь экономических преобразований уже двадцать лет тому назад, и по настоящее время принужден практически постоянно видоизменяться с целью достичь наиболее либо наименее гармоничного соотношения между собой разных областей общественной жизни.

Наступившая в 1985 году под призывом ускорения научно-технического прогресса преобразование экономической сферы отношений в социуме на зачатках рынка, как в водоворот, затянула в круг модификаций нормативно-правовую основу, властные и политические институты, идеологию и культуру. Все это повлекло за собой, что в областях, казалось бы, абсолютно далеких от



экономики, начали развиваться давно забытые новые конфликты. Межнациональные отношения и наука, образование и армия, религия и политика - ни одна хоть сколько-нибудь весомая составляющая жизни общества не избежала ударов, внешнее выражение которых всегда носило конфликтный характер, при этом отличалось лишь уровнем напряженности и присутствием либо отсутствием вооруженного противостояния.<sup>12</sup>

Не стало исключением и образование как в целом, так и юридическое в частности. И если в начальный постперестроечный этап конфликты в области образования относились в основном к его коммерциализации и оплаты труда учителей (как ни прискорбно, вопрос о достойной оплате труда учителей не решен до сих пор), то в последние десять лет остро стоит вопрос об изменении самой системы высшего образования. Необходимо припомнить эксперименты и моменты с ЕГЭ, и попытки подогнать российское высшее образование под европейские шаблоны, в частности введение России в Болонский процесс, формирование институтов магистратуры и бакалавриата и т. д. Будущее российской образовательной системы в настоящее время представляется довольно неопределенным и туманным, а концепции, которые предлагаются, запутанны и противоречивы, перспективы не определены. Один лишь, что не претерпело изменений, - это нехватка высококвалифицированных работников во всех сферах жизни общества. Формируется противоречащая на первый взгляд ситуация: переполненные вузы, забитые факультеты - и острейшая нехватка кадров. И одной из причин данной проблемы выступает положение в области высшего юридического образования.

Ежегодно юридические факультеты институтов выпускают большое количество юристов. Тем самым правовая культура работников правоохранительных органов падает, число жалоб на действия и решения

---

<sup>12</sup> Конфликтология 21 века. Средства и пути укрепления мира: материалы Второго Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Г. Санкт-Петербург, 3-4 октября 2014 года – Санкт-Петербург, 2014 год. С. 119.

милиции, прокуратуры, суда возрастает. Однако далеко не все эти жалобы являются проявлением склочности характера отдельно взятого гражданина, а зачастую это причина предвзятых, безграмотных, нарушающих права и законные интересы людей действий данных органов.

Следовательно, выпускников юридических факультетов очень большое количество. А вот людей, которые наделены специфическим юридическим мировоззрением, среди них - единицы. Как это ни печально, приходится констатировать, что зачастую выпускник юридического факультета не в силах дать хотя бы приблизительную юридическую квалификацию тому либо другому деянию, установить подведомственность дела, не в состоянии оценить масштабы последствия применения и принятия того либо иного закона, роль права в социуме, направленность политико-правовых процессов. Зачастую вместо того, чтобы изучить ситуацию и определить наиболее адекватную линию поведения, он (выпускник юридического факультета либо студент-юрист) идет по простейшему пути, не понимая перспектив и последствий своего поведения. Даже в профессиональной области у старшекурсников юридического факультета нет восприятия целостности правовой системы, ее неразрывной связи с жизнью общества, осознание того, что позитивное право выступает в первую очередь методом упорядочения отношений в обществе, механизм цивилизованного решения конфликтных ситуаций, а не набор инструкций по облапошиванию других граждан и государства. Закон воспринимается ими в соответствии со старинной пословицей именно как дышло, которое куда повернешь - туда и вышло, а не как связанная со всей жизнью социума система упорядочивающих и регулирующих норм.

Выделить роль правовой системы как основного механизма урегулирования самых различных конфликтов предназначена юридической конфликтологии. В данном случае важно учесть, что изначально конфликтологией являлось отдельное направление научного познания, зародившееся в недрах социологии. Предметом изучения являются разнообразные общественные причины и

противоречия, их порождающие. С накоплением информации о причинах, путях решения общих закономерностях формирования конфликтов почти во всех областях социума, конфликтология стала самостоятельной наукой на стыке психологии и социологии, составляющие сейчас основу и способы для различного применения. Со временем внутри самой конфликтологии произошло разделение, которое связано с разнообразием проявлений противоречий в обществе. И несмотря на то что главным предметом изучения остались конфликты субъектов социального взаимодействия (рассматриваемых, обычно, именно с точки зрения их социальных ролей), сформировалось направление, которое рассматривает правовые составляющие конфликтов, в том числе дает оценку конфликтам с точки зрения права.

В самом широком понимании в роли таких правовых компонентов могут выступать субъекты конфликта, если они действуют в рамках противостояния в роли носителей соответственных юридических обязанностей и прав, предмет конфликта, если он наделен правовыми характеристиками либо идет спор о праве, механизм конфликта, любой иной признак конфликта (динамический либо статический), в случае если его следует оценить с точки зрения права. Помимо фиксирования данных о юридически весомых признаках различного рода противостояний юридическая конфликтология преследует еще пару немаловажных целей: выработку правовых методов регулирования конфликтов, формирование методов анализа течения конфликта и прогноза его развития<sup>13</sup>.

Следовательно, юридическая конфликтология акцентирует внимание на значении правовых составляющих в социальных противоречиях и вероятность применения юридических норм для управления конфликта и его решения.

---

<sup>13</sup> Чулкова Е.Ю. Юридическая конфликтология // Проблемы современного российского права. Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти доктора юридических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента Петровской академии наук и искусств Ивана Яковлевича Дюрягина (15-16 мая 2009 года): Сбор. статей. – г. Челябинск: ООО "Полиграф-Мастер", 2009 год. - С. 117-119

Необходимо обратить внимание, что собственно конфликтология в России существует не более двадцати лет. Безусловно, работы, которые связаны с конфликтами, их разрешением и урегулированием, сформировались и в советское время. Однако тогда они относились в основном к классовым противоречиям (обоснования их неразрешимости, закономерности революции, формирования конфликта между пролетариатом и буржуазией и т. д.) либо несли абсолютно прикладной характер (к примеру, решение трудовых конфликтов). Не было сформировано работ по научному осмыслению межнациональных, политических, межконфессиональных, правовых конфликтов, что являлось следствием царившей тогда теории о "бесконфликтности" социалистического общества.

Конфликтология находится сейчас в самом начале своего развития, и тем не менее это довольно быстро формирующаяся отрасль научного знания, которая имеет свой предмет и объект изучения и перспективу развиваться, если не в особую науку, то в самостоятельное научное направление.

## **2.2. Содержание курса юридической конфликтологии**

В отличие от предметов четко юридической направленности (гражданское, административное, уголовное, конституционное право, арбитражный, уголовный, гражданский процесс, криминалистика и т. д.), юридическая конфликтология направлена на разработку у студентов-юристов общего восприятия конфликтов как особой формы социального взаимодействия, выполнение отрицательных либо положительных функций которого находится в тесной связи от действий субъектов конфликта, а не выступает изначально заданной. Акцентируется внимание на неразрывной связи между генезисом права и общественными противоречиями, сущности права как основополагающей регулятивной системы отношений в социуме. Берется во внимание значимость применения именно

правовых механизмов для решения конфликтов самого разнообразного уровня - от межличностных до межгосударственных.

При этом юридическая конфликтология выступает как дисциплина прикладного характера. Она дает возможность связать в сознании студентов полученные ими знания по социологии, психологии и разным отраслям права. Показывается изменчивость правовых механизмов решения определенных конфликтных ситуаций, зависимость избираемых стратегий поведения либо управления конфликтом от поставленных задач, желаемого результата, в том числе, которые имеют место объективных обстоятельств, формирующих противостояние. Так, к примеру, проводится зависимость между социальной группой (либо группами), к которой относятся субъекты конфликта (начальные знания о принципах выделения социальных групп, взаимодействия в них и между ними содержатся обычно в курсе социологии), их ценностной ориентацией (это уже скорее психология) и вероятными сценариями развития определенного столкновения, в частности возможностью использования правовых механизмов при разрешении конфликта. В этом случае следует обратить особое внимание на прогнозирование дальнейшей деэскалации либо эскалации конфликта в зависимости от избранной формы правового воздействия.

Важно заметить, что присутствие в учебном процессе юридического факультета аналогичной дисциплины считается очень желательным, поскольку дает возможность показать студентам, как на практике могут и должны использоваться знания об общих законах работы общества, способах и видах социальных взаимоотношений, закономерностях формирования человеческого поведения и психики. Значит, знания, в подавляющем большинстве случаев относятся студентами к "ненужным" либо/и "не имеющим практической ценности", поскольку зачастую просто учащиеся не знают, как использовать данную информацию на практике. Юридическая конфликтология относится к сонму предметов, которые дают возможность зафиксировать в сознании студента механизм, согласовывающий разобщенные теоретические положения и реальную

жизнь (в том числе законодательную и правоприменительную практику) в единое целое<sup>14</sup>.

Кроме этого, преподавание юридической конфликтологии служит воспитательным аспектом.

В настоящее время, к несчастью, почти совсем не обращается внимание воспитанию студентов-правоведов, развитию у них непримиримого мнения в отношении правонарушений и правонарушителям, акцентирования внимания на то, что юристом выступает не человек, владеющий нормами правовых актов, а это специалист, призванный стоять на защите прав и законных интересов граждан. При этом не просто граждан отдельно взятого государства, но и каждого человека, который обратился к нему за помощью. Видимая в нынешние дни в России тенденция углубления специализированности образования, которая выражается применительно к юридической области в ориентированности образовательных программ на узкоправовые отраслевые науки, ведет к тому, что выпускники юридических факультетов заблаговременно готовятся применять (хочу выделить: именно применять, а не соблюдать) букву закона в угоду частным интересам (здесь под частными интересами считаются интересы определенного лица либо определенной структуры, которые учитывают только лишь сиюминутные потребности данного лица вопреки интересам общества в целом), а не соблюдать дух закона, призванный служить улучшению всего общества. На этом фоне юридическая конфликтология выступает предметом, пытающимся на практических образцах донести до студентов связь подобного потребительского отношения к праву и потенциальной с реальной конфликтностью социума. Этот спецкурс направляет студентов на то, что на

---

<sup>14</sup> Чулкова Е.Ю. Юридическая конфликтология // Проблемы современного российского права. Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти доктора юридических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента Петровской академии наук и искусств Ивана Яковлевича Дюрягина (15-16 мая 2009 года): Сбор. статей. – г. Челябинск: ООО "Полиграф-Мастер", 2009 год. - С. 117-119

практикующего юриста часто возлагается ответственность за развитие уважения к закону и праву со стороны социума. Поскольку обострению правового нигилизма среди граждан страны в первую очередь оказывает явный и нескрываемый правовой нигилизм людей, которые призваны стоять на страже закона. А правовой нигилизм считается одной из наиболее известных причин, которые обуславливают выбор стороной неправовых механизмов взаимодействия с оппонентом в конфликтной ситуации.

Важно вспомнить и об одном из практических навыков, позволяющим сформировать у студентов занятия по этой дисциплине. Мы говорим об умении выявлять противоречия в законах, договорах, актах правоприменения и т. д. Практическая работа по юридической конфликтологии предопределяет, помимо разрешения задач, изучение разных нормативно-правовых актов на предмет обнаружения коллизионных положений: явных либо скрытых, взаимоисключающих либо просто неоднозначно толкуемых. Данное рассмотрение предполагает создание ситуаций, при которых те либо иные нормы могут вступать в роли противоречия, прогнозирования процесса эскалации конфликта, поиска путей выхода из данной конфликтной ситуации. Следовательно, студенты приобретают практические навыки по конфликтологическому анализу разных форм документов, с которыми им неоднократно придется встретиться и в реальной жизни.

В роли учебного предмета юридическая конфликтология еще не сформировалась окончательно, из-за ряда проблем, о которых речь пойдет ниже. Однако уже по предмету изучения следует сказать, что данная дисциплина есть прекрасное дополнение к основным дисциплинам, которые изучаются на юридическом факультете.

Бесспорно, проблема юридических конфликтов изучается и иными социально-гуманитарными и правовыми дисциплинами. И тем не менее даже курс "Конфликтология" (преподавание которого в Институте права БашГУ носило, к несчастью, эпизодический характер) не дает права сформировать у студента

юридического факультета общего представления о том, что такое конфликт в правовой области, в чем сущность протекания столкновений, которые регулируются определенными юридическими процедурами и каковы рамки возможного законодательного регулирования зарождающихся в социуме конфликтов. В том числе и курс социологии не уделяет соответствующего внимания подготовке студента юридического факультета к тому, что его будущее будет связываться с процессами разрешения, управления конфликтами, а порой и с процессами провоцирования и развязывания столкновений. Именно этим определено особое место "Юридической конфликтологии" в системе правового образования. Этот курс, из вышесказанного, обращает внимание на правовые особенности разных форм конфликтов, как имеющих явно юридические начала (конфликты в областях законодательной власти, разделения властей, уголовно-правовой), так и внешне не относящихся к области права как такового (религиозные и семейные конфликты, к примеру). Кроме этого, в программе курса предусматривается рассмотрение процессов юридикации конфликтов, которые проходят по большей части за пределами законодательного урегулирования (это относится в первую очередь к межнациональным конфликтам).



### **ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ПРОГРАММЕ «ЮРИДИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ»**

Исследование этой дисциплины в нынешние дни затруднено. Это объясняется тем, что продолжительное время в СССР царствовала так называемая теория бесконфликтности, в соответствии с которой конфликты и социальные противоречия не свойственны социалистическому обществу. И хотя абсолютно видно, что число столкновений и противоречий во всех областях социума не уменьшилось, однако их научное осмысление, равно как и фиксация их проявлений, практически не существовала.

В особенности данные пробелы сформировались в последние 1,5-2 десятилетия, когда страну в буквальном смысле слова накрыла волна региональных, межнациональных, государственно-правовых и иных форм конфликтов. Вследствие этого на данный момент при формировании курса приходится иметь дело с достаточно двойственной эмпирической и теоретической основой, что значительно затрудняет как работу преподавателя, так и освоение материала студентами. Особенно остро трудности этого вида выражают себя при анализе тем, которые посвящены международным, межнациональным, религиозным конфликтам. Выражаются они, обычно, в тех случаях, когда студенты приобретают для самостоятельного изучения задание по рассмотрению определенного конфликта. Зачастую доводится иметь дело с абсолютно противоположными результатами, которые вызваны не ошибками в самом изучении, а тем, что студенты использовали разнообразные источники. Ярким примером тут может служить изучение нынешнего состояния российско-грузинских отношений. Результаты, которые получены на базе рассмотрения российских источников, очень сильно отличаются от результатов, которые

получены на базе рассмотрения грузинских источников, абсолютно по всем параметрам: от причин конфликта до его влияния на международную политику<sup>15</sup>.

Трудности иного порядка связаны с несформированностью теоретической части юридической конфликтологии.

В октябре 2004 г. на Втором международном конгрессе конфликтологов в Санкт-Петербурге много раз в выступлениях наблюдалось, что в настоящее время конфликтология, а также и юридическая конфликтология, в России выступает авторской наукой и, таким образом, помимо всего остального рассматривающаяся каким-либо уровнем сумбурности, неразработанностью понятийного аппарата и отсутствием учебной литературы. Все это в полной мере относится и к юридической конфликтологии. Может быть, даже в большей мере, чем общей либо социальной конфликтологии. Поясняется данное положение вещей несколькими факторами, в числе которых присутствуют и общие для всей этой науки ("молодость" конфликтологии в России, в частности), и частные, которые касаются исключительно конфликтологии юридической. Среди последних главным, по нашему мнению, выступает следующий: большая (даже, следует сказать, подавляющая) часть теперешних российских конфликтологов являются социологи, среди которых в редких случаях встречаются экономисты. Процент юристов (и теоретиков, и практиков, и просто людей с юридическим образованием) среди них достаточно низок. И интерес к специфической юридической проблематике, следовательно, тоже небольшой. Для иллюстрации последнего положения достаточно будет сказать, что с начала 90-х 20 века в РФ вышел всего лишь 1 учебник по юридической конфликтологии (в 1995 году). При этом ориентирован он не на то, чтобы юристам рассказать о социальных конфликтах, а на объяснение социологам определенных правовых составляющих социальных конфликтов.

---

<sup>15</sup> Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Правовая конфликтология о способах разрешения политических конфликтов // Проблемы правопедания. Научно-практич. журнал. – г. Белгород: Издательство БелГУ, 2004 год, Выпуск второй. - С. 26-28

Результаты данного авторского положения в науке как минимум двойственны. С одной стороны, отсутствие отчетливых сложившихся, даже, следует сказать, канонических определений дает возможность студентам обосновывать и формулировать свои дефиниции, что открывает зеленый свет формированию аналитических навыков, внимательного отношения к формулировкам, что достаточно важно в ожидающей их практической деятельности. Однако, если взглянуть с другой стороны, размытость большинства существующих понятий, применение разными авторами одних и тех же терминов в разных, в редких случаях даже не во взаимозаменяемых значениях приводит к беспорядку, к тому, что на преподавателя возлагается дополнительная ответственность при донесении материала до аудитории.

Кроме разнообразия подходов и дефиниций, существенно затрудняющих деятельность преподавателя, дополнительную сложность формирует и масштаб, в котором приходится зачастую работать. Здесь имеется в виду, что сейчас юридическая конфликтология представляет собой зачастую спецкурс. То есть объем часов, которые отводятся на данную дисциплину, мало когда больше двадцати восьми - тридцати аудиторных часов. Практически данное значит, что при больших объемах информации преподаватель располагает всего лишь 7-8 лекционными занятиями. А данное, бесспорно, существенно затрудняет осуществление практического и воспитательного потенциала предмета.

Еще одна сложность, с которой приходится сталкиваться при преподавании этого спецкурса, имеет, вероятно, только лишь локальный характер, но все же хотелось бы о ней сказать. В последние годы больше внимания отводится таким дисциплинам, как уголовное право, гражданское право, гражданский, арбитражный и уголовный процесс, и прочим строго специальным юридическим дисциплинам. К несчастью, делается данное в ущерб предметам общего развивающего характера, знание которых так же важно для будущих юристов, как знание Арбитражного либо Гражданского процессуального кодекса. Речь идет о таких дисциплинах, как логика, философия, история политико-правовых учений,

социология, психология. В итоге приходится говорить о том, что на 4 курсе юридического факультета студенты могут цитировать ГК РФ, однако не в состоянии обосновать и высказать свое личное мнение по тому либо другому конфликту, по какой-то проблеме теории государства и права, в целом проявляют в массе своей почти абсолютную неспособность к абстрактному мышлению, к увязыванию теоретических положений с реальностью<sup>16</sup>.

При этом юридическая конфликтология и была включена в программу нашей кафедры (кафедра прав человека и политико-правовых учений Института права Башкирского государственного университета) в целях ликвидации этого разрыва. Данным характеризуется ее преподавание на последних курсах обучения на юридическом факультете (4 курс дневного отделения и 5 курс заочного), так как студенты к данному времени, с одной стороны, уже знакомы с главными отраслями права, социологией и психологией, а с другой стороны, еще не имеют полного представления о всех областях, в которых могут появляться юридические конфликты. Юридическая конфликтология призвана помочь им составить наиболее целостное представление о характере взаимосвязи и взаимопроникновения разных областей жизнедеятельности человека с правом. Помимо этого, обучающиеся приобретают навыки по вычленению в разных конфликтах правовой составляющей, а также по поиску путей юридизации самых разных столкновений. Курс, кроме всего данного, направлен на то, чтобы показать студенту возможности, последствия и пределы правового регулирования конфликтов, в особенности конфликтов, которые возникают в изначально неправовой области. К примеру, в семейных взаимоотношениях, если продолжительные неприязненные отношения между супругами могут получать

---

<sup>16</sup> Чулкова Е.Ю. Юридическая конфликтология // Проблемы современного российского права. Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти доктора юридических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента Петровской академии наук и искусств Ивана Яковлевича Дюрягина (15-16 мая 2009 года): Сбор. статей. – г. Челябинск: ООО "Полиграф-Мастер", 2009 год. - С. 117-119

самое разное развитие в зависимости от того, какой путь управления конфликтом изберет консультирующий одного из супругов юрист. В реальности задачи по юридической конфликтологии призваны указать на то, что в каждом конфликте есть инвариантность поведения сторон, что воздействие юриста на поведение субъекта конфликта может быть достаточно определяющим, значительным, а данное, в то же время, накладывает на него абсолютно особую ответственность. Так как советуя супругу развестись и объясняя, как данное лучше сделать (со скандалом либо без него, любовно либо в судебном порядке), он зачастую определяет всю последующую судьбу человека<sup>17</sup>.

Конкретизируя практическую часть реализации преподавания юридической конфликтологии в БашГУ, нужно указать, что, руководствуясь указанными выше соображениями, а также в попытке хотя бы отчасти попытаться удовлетворить потребности в квалифицированных юристах, которые были бы специалистами широкого профиля и могли бы оперативно рассматривать сформировавшуюся ситуацию и ориентироваться в тяжелой социальной действительности современности, искать правильные решения в экстремальных условиях, на кафедре прав человека и политико-правовых учений Института права Башкирского государственного университета в 2001-2002 учебном году было начато преподавание спецкурса "Юридическая конфликтология" (на данный момент дисциплина преподается уже пятый год на очном и четвертый год на заочном отделении). Основной задачей спецкурса выступает знакомство студентов с общими особенностями и закономерностями проявления правовых конфликтов в разных сферах жизни общества, а также овладение ими элементарными навыками по управлению конфликтами. Юридическая

---

<sup>17</sup> Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Правовая конфликтология о способах разрешения политических конфликтов // Проблемы правообразования. Научно-практич. журнал. – г. Белгород: Издательство БелГУ, 2004 год, Выпуск второй. - С. 26-28

конфликтология увеличивает спектр юридических знаний, которые нужны нынешнему выпускнику высшего учебного заведения.

Многолетний опыт преподавания этого спецкурса дает возможность прийти к определенным выводам. Во-первых, он дает возможность студентам получить практические навыки в управлении конфликтами (либо хотя бы систематизировать ранее приобретенные знания, увязав психологию, право и социологию) с помощью решения задач, моделирования конфликтных ситуаций и так далее. Во-вторых, преподавание юридической конфликтологии дает возможность студентам получить аналитический опыт (для чего исследуются вымышленные и реальные противостояния в самых разных областях жизни общества: от внутрисемейных до международных), научиться критически подходить к законоустановлениям и находить в них как скрытые, так и явные противоречия, что происходит с помощью анализа нормативно-правовых актов либо по каким-либо определенным параметрам, либо на соответствие прочим актам. В-третьих, этот предмет, обычно, достаточно интересен студентам, так как в ходе занятий они приобретают возможность участвовать в моделировании разных конфликтных ситуаций, их рассмотрении, обосновать и предложить собственные пути разрешения тех либо других конфликтов.

Целиком этот спецкурс интересен для студентов всех специальностей, в особенности при учете того, что наибольшая часть общих развивающих дисциплин носит характер, который оторван от юридической специфики (логика, философия). Исключение тут составляет разве только история политико-правовых учений, однако она связана с минувшим, тогда как для реальной жизни намного больший интерес представляет будущее и настоящее.

Хотелось бы к тому же сказать пару слов о перспективах преподавания юридической конфликтологии в высшей школе. Необходимо указать, что на сегодняшний день в условиях реформы образования, расплывчатости образовательных концепций и целиком не слишком отчетливой политики государства в научной области судьба почти всех дисциплин находится в

меньшей либо большей степени под вопросом. Однако, с другой стороны, данное приводит к пересмотру сложившихся стереотипы преподавания, внедрению в курсы обучения новые дисциплины, создание новых специальностей. И в данном контексте конфликтология довольно успешно отвоевывает себе место в образовании.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как и любая новая дисциплина, юридическая конфликтология принимается не без сложностей, так как интересных и перспективных научных направлений огромное множество, а часов, хоть это и печально, недостаточно. И здесь нужно пояснить, что предельную пользу данный спецкурс принесет на социологических и юридических факультетах (на последних он дает возможность хотя бы отчасти закрыть пробелы в знаниях студентов-социологов, которые связаны с использованием правовых норм на практике). Видимо, как раз с данным связано то, что его введение на этих факультетах происходит, обычно, довольно безболезненно, что дает новой дисциплине предельное число шансов "на выживание". В настоящее время, разумеется, еще рано вести речь о том, что юридическая конфликтология (как минимум, в Институте права Башкирского государственного университета) выйдет за рамки отдельной кафедры, однако, с другой стороны, сообществом конфликтологов России на данный момент проводится активная борьба за введение конфликтологии в курс общеобязательных дисциплин гуманитарных факультетов и за появление степени "кандидата (доктора) конфликтологических наук". Таким образом, введение определений разделов конфликтологии хотя бы в рамках спецкурсов на юридических факультетах представляется достаточно актуальным.

Из-за того, что конфликтология в Российской Федерации, невзирая на все сложности современности, имеет полностью определенные и четкие перспективы развития, разработка методик преподавания этого предмета, которые позволяют предельно реализовать его потенциальные возможности, представляется довольно "благодарным" занятием. Не в последнюю очередь данное касается и юридической конфликтологии, так как методические рекомендации, научно обоснованные концепции преподавания, да и просто учебников по данному предмету почти нет, о чем уже говорилось ранее. Помимо данного, большое поле



деятельности разворачивается в данной области и на ниве научного осмысления разных правовых аспектов конфликтов, которые разворачиваются в нынешнем социуме. Почти ни один конфликт на данный момент не остался без законодательного регулирования (детального либо не очень, частичного либо полного), а вот причины и последствия того, что огромная часть данных законных механизмов разрешения споров не применяется и не работает как следует, рассматривается совсем не юристами, которые достаточно часто имеют с ними дело, а социологами, часто имеющими достаточно превратное понимание правовой реальности.

Подводя к итогу сказанное выше, хочется указать, что юридическая конфликтология, невзирая на множество проблем, выступает активно совершенствующейся и развивающейся дисциплиной, преподавание которой на юридическом факультете дает возможность расширить спектр знаний студента-юриста. Разработки в сфере правовых характеристик разных конфликтов представляются достаточно перспективными как в практическом, так и в научном плане.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулова В.Ф. Юридическая конфликтология: ее место в системе юридического образования, перспективы и проблемы преподавания // Юридическая наука: Перспективы и проблемы развития (региональный аспект). Материалы международной научно-практич. конференции, 30 сентября - 1 октября 2005 года: в двух томах. – г. Великий Новгород: Издательство НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006 год, Том второй. - С. 192-196
2. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Г. Новосибирск, НГПУ, 2011 год. 186с.
3. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Москва. – г. Новосибирск. 2002 год.
4. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности. Диссертация кандидата психологических Наук. Москва, 1994 год.
5. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития. Психологический журнал. 1999.Т.20.№1. С.6-19.
6. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
8. Введение в общую теорию конфликтов: Юридическая конфликтология. Монография. Часть первая / Кудрявцев С.В., Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н.; Отв. редакция: Кудрявцев В.Н. - Москва: ИНИОН РАН, 1993 год. - 212 с.
9. Гершунский Б.С.Философия образования для 21 в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: «Совершенство». 1998 год.- 495с.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: Словарь-справочник. Минск. 1998.

11. Жигачев Г.А. Юридическая конфликтология: гипотезы, проблемы, решения // Законность и правопорядок в современном обществе: сборник материалов I Международной научно-практич. конференции. – г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. - С. 252-256
12. Конфликтология. Учебное пособие / Мариновская И.Д., Цветков В.Л. - М.: Щит-М, 2002. - 136 с.
13. Конфликтология 21 века. Средства и пути укрепления мира: материалы Второго Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Г. Санкт-Петербург, 3-4 октября 2014 года – Санкт-Петербург, 2014 год. - 440 с.
14. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. Росто-на-Дону. 1995.
15. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Г. Киев. 1957 год.
16. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996 год.
17. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург, 1997 год.
18. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва, 1998 год.
19. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Правовая конфликтология о способах разрешения политических конфликтов // Проблемы правоведения. Научно-практический журнал. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2004, Вып. 2. - С. 26-28
20. Общение. Конфликтология. Трудовые споры в РФ. Монография / Губенко М.И., Попов В.И., Халиков В.Р. - Челябинск: "Атоксо", 2006. - 358 с.
21. Пилиповский В.Я. Прагматистская педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999.
22. Рогов Е.И. Личность учителя: практика и теория. Г. Ростов-на-Дону. 1996 год.
23. Сухов А.Н. Социальная напряженность и конфликтология // Психопедагогика в правоохранительных органах. - Омск: Изд-во Ом. юрид. ин-та МВД России, 1996, № 1. - С. 47-50

24. Чулкова Е.Ю. Юридическая конфликтология // Проблемы современного российского права. Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти доктора юридических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента Петровской академии наук и искусств Ивана Яковлевича Дюрягина (15-16 мая 2009 года): Сбор. статей. – г. Челябинск: ООО "Полиграф-Мастер", 2009 год. - С. 117-119

25. Юревич А.В. Методология и социология психологии. М.: Институт психологии РАН. 2010.-272с.

26. Юридическая конфликтология / Бойков А.Д., Дмитриев А.В., Варламова Н.Н., Дубовик О.Л., и другие; Отв. ред.: Кудрявцев В.Н. - Москва: Издательство ИГиП РАН, 1995 год. - 316 с.

27. Юридическая конфликтология - новое направление в науке // Государство и право. - Москва: Наука, 1994 год, № 4. - С. 3-23.

28. Юрчак Е.В. Конфликтология как часть теории права // Инновации в юридическом образовании и науке, международная научно-практическая конференция (2012; Вологда). - Вологда, 2012. - С. 245-248.