

ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ



Е.И. Мещерякова,
доктор педагогических наук, профессор

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ КУРСАНТОВ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT'S INFLUENCE OF THE DEPARTMENTAL INSTITUTION ON PROFESSIONAL-PERSONAL FORMATION OF CADETS

Рассматривается образовательная среда ведомственного образовательного учреждения, ее факторы и компоненты, профессионально-личностное становление курсантов — будущих специалистов органов внутренних дел и особенности влияния на этот процесс образовательной среды.

The educational environment of departmental educational institution, its factors and components, professional-personal formation of cadets – the future experts of law-enforcement bodies and features of influence on this process of the educational environment are considered.

В современной педагогике все большее распространение приобретает средовый подход к исследованию профессионально-личностного становления будущих специалистов (Т.А. Антопольская, Н.И. Вьюнова, Ю.В. Громыко, С.Д. Дерябо, И.А. Зимняя, А.В. Иванов, Т.Е. Исаева, А.А.Леонтьев, Ю.С.Мануйлов, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков, А.Н. Шими́на, В.А.Ясвин и др.). Однако такой подход не является чем-то принципиально новым. «Среда как педагогическая категория была известна уже в XIX веке», — утверждает Ю.С. Мануйлов. Он напоминает, что в 20-е годы прошлого века существовало педагогическое средоведение, развивалась педагогика среды, а системные исследования среды осуществлялись в 70-80-х годах XX века, что в последующий период создало основы для распространения средового подхода к исследованию

образовательного процесса как в общеобразовательных школах, так и в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [1]. В частности, средовый подход может быть весьма эффективным применительно к исследованию влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов — будущих специалистов органов внутренних дел.

Использование средового подхода предполагает систему действий с образовательной средой, которые обеспечивают её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата. В качестве такого результата можно рассматривать и уровень сформированности личностно- и профессионально-значимых качеств выпускников образовательного учреждения МВД.

В современных исследованиях определяются методологические, теоретические и технологические основы средового подхода к организации педагогической деятельности. При этом его методологические основы связаны с концептуальной составляющей, призванной разрешить имеющиеся противоречия между тенденцией полнее использовать возможности образовательной среды и отсутствием соответствующих механизмов по факторного анализа влияния образовательной среды на формирование личностно- и профессионально-значимых качеств будущих специалистов органов внутренних дел. Важнейшей концептуальной составляющей средового подхода является его семантика. Она может быть представлена следующим положением: понятие «среда» полимерно, оно является производным средообразовательных действий, в то же время среда усредняет, опосредует и одновременно посредствует. Теоретической составляющей средового подхода является его прагматическая направленность, которая характеризуется совокупностью правил объединения частей подхода для реализации заложенного в нем потенциала. Еще одна составляющая средового подхода — технологическая — представляет собой средовую диагностику, средовое проектирование и средовое продуцирование.

Для того чтобы показать особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов, необходимо определиться с ключевыми категориями — «образовательная среда ведомственного вуза» и «профессионально-личностное становление курсантов».

Концепциями модернизации российского образования, разрабатываемыми учеными — педагогами и психологами, понятие «образовательная среда» рассматривается в качестве системообразующего как в общенормативно-аксиоматическом, мыследеятельностном (Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков и др.), так и в личностно-деятельностном аспектах (И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, А.А. Леонтьев и др.). Однако к настоящему времени единого понятия «образовательная среда» в российской педагогике нет, к его определению различные исследователи подходят по-разному, а Т.Е. Исаева даже утверждает, что «современный этап в развитии теории среды можно охарактеризовать как разработку технологии организации среды, соответствующей потребностям информационного общества, в конкретном образовательном учреждении» [2. — С. 37]. Многими исследователями изучается созидательный потенциал среды, который осознается как педагогическая ценность-средство. Так, В.И. Слободчиков, изучая истоки образовательной среды в предметности культуры общества, приходит к следующему выводу: «Два полюса — предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека — в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [3. — С.

181]. Аналогичный подход находим в исследованиях А.Н. Шиминой, по мнению которой термин «образовательная среда» не следует ограничивать только пространством, организующим жизнь того или иного образовательного учреждения, так как «образовательный эффект имеет вся атмосфера и духовный климат социокультурной жизни, состояние и направленность общественного сознания. Любое учебное заведение не островок, где можно вести изолированную от всех общественных отношений жизнь» [4. — С.25]. Н.И. Вьюнова рассматривает образовательную среду как часть социальной среды и определяет ее как «системное образование, которое в самом общем представлении характеризуется как единство теоретического и практического, объективного, субъектного и субъективного, инвариантного и вариативного, интегративного, дифференцированного и индивидуально-го» [5. — С.4].

Анализ исследований показывает, что образовательная среда вуза — многокомпонентное образование, причем компонентами среды являются: ее предметно-пространственная характеристика; люди — педагоги и учащиеся; их ценностные ориентации и характер отношений друг к другу и к тому, что они делают; значимые события, содержание деятельности; информационное поле, на котором осуществляется педагогическое взаимодействие (Н.М. Борытко, Г.А.Ковалев, В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова, Н.Е. Щуркова и др.). Обобщая подходы различных исследователей, мы определяем образовательную среду ведомственного вуза как сложное по структуре целостное образование, представленное внешней и внутренней составляющими.

Внешняя образовательная среда включает социально-экономические, политические, ментальные и другие компоненты, влияние которых необходимо учитывать в силу их объективного характера. К факторам внешней среды можно отнести как общие, оказывающие влияние на все образовательные учреждения на уровне всего государства (например, переход к новым образовательным стандартам, динамика финансирования образования, изменения в демографических процессах и др.), так и специфические для ведомственных образовательных учреждений (например, повышение роли ведомственных вузов в подготовке кадров для реформируемых органов внутренних дел, повышение окладов денежного содержания сотрудников с января следующего года и др.). Важно учитывать, что внешними являются и такие, например, факторы, как возможность поступить в вуз в регионе проживания выпускников общеобразовательных школ или уровень уважения населения к сотрудникам органов внутренних дел.

Если применительно к внешней среде особый интерес представляет выделение факторов ее влияния на профессионально-личностное становление будущих специалистов органов внутренних дел, то

применительно к внутренней среде — выделение ее отдельных компонентов, динамические характеристики которых и становятся факторами, оказывающими влияние на профессионально-личностное становление курсантов.

Внутренняя образовательная среда ведомственного вуза представлена, прежде всего, предметно-пространственным окружением, в котором осуществляется педагогическое взаимодействие субъектов в ведомственном вузе, т.е. внешним и внутренним дизайном аудиторий, библиотек, спортивного и актового залов, компьютерных классов, полигонов, тиров, столовых, помещений для проведения самоподготовки, для отдыха и др.; сложившимися традициями, символикой и атрибутами, сопровождающими образовательный процесс и учитывающими особенности подготовки специалистов для органов внутренних дел, и др.

Кроме того, компонентом внутренней образовательной среды становится и ее содержательно-методическая составляющая, а именно те концепции и программы обучения, воспитания, личностного развития курсантов, которые разработаны и используются в образовательном процессе ведомственного вуза; формы, методы и средства организации процессов обучения, воспитания, личностного развития курсантов, учитывающие практическую направленность образовательного процесса, профессионально-педагогические характеристики преподавателей и др.

Важнейший компонент внутренней образовательной среды — информационное окружение курсантов, которое включает не только фонды и ресурсы общей и специальной библиотек, научно-методического обеспечения образовательного процесса, но и возможности исследовательских лабораторий, действующих творческих научных коллективов, доступ к ресурсам Интернет, мультимедийным источникам, телевидению и др.). В качестве компонента внутренней образовательной среды ведомственного вуза необходимо рассматривать и сложившийся стиль взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, где взаимодействуют лица, наделенные полномочиями отдавать приказы, и лица, обязанные их исполнять, где действует Кодекс чести сотрудника полиции, требования которого необходимо неукоснительно исполнять, и др.

Профессионально-личностное становление курсанта в период его обучения в ведомственном вузе — это многокомпонентный процесс индивидуализированного становления профессионально значимых качеств личности будущего офицера, активное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в избранной профессии. Профессионально-личностное становление предполагает и формирование у курсантов положительной мотивационно-ценностной ориентации на предстоящую службу в органах внутренних

дел, эффективное освоение ими функциональных обязанностей в объеме первичных офицерских должностей в соответствии с полученной специальностью.

Профессионально-личностное становление курсанта находит отражение в формировании профессионально-значимых качеств его личности, которые, в свою очередь, формируют профессиональную компетентность специалиста — офицера органов внутренних дел. Профессиональная компетентность специалиста органов внутренних дел — это явление, представленное единством личностного и профессионального компонентов, где личностный — это личностные качества офицера, присущие ему как профессионалу (гражданская зрелость, правовая и психологическая культура; высокий уровень нравственного сознания и гуманности; дисциплинированность, стремление к саморазвитию и др.), а профессиональный — это совокупность приобретенных в процессе обучения знаний, а также практических умений использовать приобретенные знания, разбираться в материалах правоприменительной практики, стремление и готовность применять их в профессиональной деятельности.

Определяя особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов, заметим, что образовательная среда вуза является важнейшим ресурсом профессионально-личностного развития личности, если этот ресурс используется позитивно и эффективно, если учитывается то обстоятельство, что образовательная среда — это область совместной деятельности субъектов образовательного процесса, где между ними и элементами образовательных систем выстраиваются определенные связи и отношения, обеспечивающие реализацию личных и социальных целей подготовки специалистов для органов внутренних дел.

Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов порождаются следующими обстоятельствами и состоят в следующем:

1) в ведомственных вузах доминирует внешне заданное управленческое и организационное начало, предполагающее жесткую регламентацию образовательного процесса, всех видов деятельности курсантов и их отношений с иными субъектами (преподавателями, командирами), что требует создания адекватных элементов во всех компонентах внутренней образовательной среды ведомственного вуза, определяет особенности организации и управления процессом профессионально-личностного становления курсантов;

2) курсанты ведомственных вузов в течение длительного времени (некоторые из них — большую часть суток) находятся на замкнутой территории с четким регламентом, что, с одной стороны, снижает влияние факторов внешней

среды, с другой — существенно усиливает влияние факторов среды внутренней;

3) в отличие от студентов неведомственных образовательных учреждений, курсанты постоянно взаимодействуют в учебной, воспитательной, внеслужебной сферах, с чем связаны особенности влияния на их профессионально-личностное становление коллективного мировоззрения, которое формируется в том числе и под влиянием факторов образовательной среды;

4) в системе органов внутренних дел сложились определенные традиции, связанные со спецификой деятельности их сотрудников, которые используются в качестве факторов позитивного влияния на профессионально-личностное становление будущих специалистов органов внутренних дел;

5) определенный дисциплинарными требованиями стиль взаимоотношений между курсантами и преподавателями (командирами), постоянное пребывание в помещениях, где обязательным для всех субъектов образовательной деятельности является ношение формы сотрудника полиции, знаков различий и т.п., также порождает определенные особенности влияния образовательной среды на профессионально-личностное становление курсантов, причем такое влияние может быть весьма противоречивым.

В качестве признаков позитивного влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов могут быть выделены следующие:

1) полнота и разносторонность вхождения курсантов во внутреннюю образовательную среду, открытие ими возможностей самореализации в учебной, воспитательной, внеслужебной, науч-

но-исследовательской и иных сферах жизнедеятельности вуза;

2) отношение курсантов к образовательной среде вуза МВД как к источнику профессионального и личностного развития и совершенствования, стремление воплотить в себе те лучшие качества, которые присущи педагогам вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс]. — URL: <http://sandbox.openclass.ru>.

2. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-н/Д., 2003. — 43 с.

3. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. — 1997. — С. 177—184.

4. Шимица А.Н. Философские основы образования. — Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 1999. — 118 с.

5. Вьюнова Н.И. Соотношение психологических и педагогических проблем в практикоориентированной университетской образовательной среде // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях / под общ. ред. И.Ф. Бережной. — Воронеж, Воронеж. гос. ун-т. 2008. — Часть 1. — 314 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ СТАТЬИ:

Мещерякова Елена Ивановна. Профессор кафедры гражданского, трудового и финансового права. Доктор педагогических наук, профессор.

Воронежский институт МВД России.

E-mail: elenamsol@yandex.ru

Россия, 394065, г. Воронеж, проспект Патриотов, 53. Тел. 8-950-771-23-35.

Meshcheryakova Elena Ivanovna. Professor of the department of civil, labour and financial law. Doctor of pedagogical sciences, professor.

Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia.

Work address: Russia, 394065, Voronezh, Prospect Patriotov, 53. Tel. 8-950-771-23-35.

Ключевые слова к статье: средовой подход; образовательная среда ведомственного вуза; профессионально-личностное становление курсантов.

Key words: environmental approach; the educational environment of the departmental university; professional and personal growth of students.

УДК 501



Г.С. Корытова,
*доктор психологических наук, доцент,
Восточно-Сибирская государственная
академия образования*



О.А. Черкасова,
*Восточно-Сибирская государственная
академия образования*

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, СПОСОБСТВУЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С КУРСАНТАМИ ВОЕННОГО ВУЗА

THE RESEARCHING QUALITIES OF TECHNICAL DISCIPLINES TEACHER, WHICH GIVES EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION WITH STUDENTS MILITARY UNIVERSITY

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, влияющих на эффективность педагогического взаимодействия с курсантами военного вуза.

The article describes the results of empirical research of necessary personal and professional-significant qualities of technical discipline teacher's, which influence on pedagogical interaction efficiency between teacher and cadets of military high school.

Реформирование Вооруженных Сил России характеризуется значительным усилением внимания к проблеме эффективного процесса обучения курсантов. Современные Вооруженные Силы Российской Федерации оснащены сложным вооружением и техникой, их умелая эксплуатация и применение требуют от будущих офицеров качественной военно-технической подготовки, при этом основной вклад в военно-техническую подготовку курсантов вносят преподаватели технических дисциплин вузов Министерства обороны [2]. Это требует нового подхода к обучению и воспитанию курсантов, основанного на глубоком социально-психологическом анализе и новых технологиях психолого-педагогического сопровождения про-

цесса обучения. За последние годы психолого-педагогическая наука, практика обучения и воспитания личного состава обогатилась новым содержанием. Поэтому в условиях реформирования Вооруженных Сил всё больше внимания уделяется качественному совершенствованию образовательного процесса. Повышаются требования к личностным и профессиональным качествам преподавателя.

Требования, предъявляемые к преподавателям высшей школы, обозначенные Концепцией модернизации образования, обязывают их к работе по постоянному развитию и построению себя как субъекта профессиональной деятельности [3]. В связи с чем возраста-

ет значимость личностных и профессиональных качеств преподавателей. Преподавателям технических дисциплин военного вуза, управляя учебно-воспитательным и научно-педагогическим процессом, необходимо обладать такими качествами, которые будут способствовать эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися, что влияет на повышение уровня успеваемости и успешное решение педагогических задач. Это значит, что преподавателю необходимо не только иметь специальные знания и владеть методикой обучения, но и обладать хорошо сформированными коммуникативными и социально-перцептивными умениями, эмпатией, рефлексией. В.А. Крутецкий выделял в структуре профессионально значимых качеств личности педагога специальные способности. К ним относятся абстрактное мышление и пространственное представление, необходимые для организации продуктивного взаимодействия с обучающимися [4].

Анализ накопленного опыта, результаты проведенного экспертного опроса преподавателей и анкетирования курсантов показывают, что сформирован значительный фонд знаний по проблеме организации педагогического взаимодействия, но разработка данного вопроса при изучении технических дисциплин в системе военного образования еще недостаточна. Для этого была создана эмпирическая программа исследования личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, влияющих на эффективность педагогического взаимодействия с курсантами. Программа отражает исследовательский характер подобранных методик и соответствует задачам исследования [1].

В программе рассматриваются профессионально значимые качества преподавателей: эмпатия, рефлексия, абстрактное мышление, пространственное воображение, коммуникативные умения, необходимые для организации продуктивного взаимодействия с курсантами (рис. 1).



Рис. 1. Эмпирическая программа исследования

Основной задачей эмпирической программы являются исследования личностных профессионально значимых качеств преподавателей и межличностных отношений. Личностные особенности преподавателя являются предпосылками для развития профессионально значимых качеств — эмпатии (чувствительность, отзывчивость, доверчивость), коммуникативности (общительность, сдержанность), рефлексии (склонность к

самоанализу, чувство вины, адекватность самооценки), пространственного воображения (мечтательность).

Сравнительный анализ методик, направленных на выявление личностных профессиональных качеств преподавателя и структуры межличностных отношений, подтверждает, что представленные методики взаимосвязаны и дополняют друг друга (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь личностных профессиональных качеств
и используемых для их выявления методик

№	Личностные профессиональные качества преподавателя	Используемые методики выявления личностных профессиональных качеств преподавателя и межличностного взаимодействия с обучающимися
1	Эмпатия	Тест И.М.Юсупова «Эмпатия»
		Опросник «16 PF» Кэттелла Чувствительность, мягкосердечность (шкала I)
		Опросник Т. Лири. Отзывчивость (8-й октант)
		Опросник «16 PF» Кэттелла. Доверчивость (шкала L)
		Опросник Т.Лири. Доверчивость (6-й октант)
		Опросник 16 PF Кэттелла. Склонность к чувству вины (шкала O)
		Опросник «16 PF» Р.Кэттелла. Адекватность самооценки (шкала MD)
		Опросник «16 PF» Р.Кэттелла. Общительность (шкала A)
		Опросник «16 PF» Р.Кэттелла. Сдержанность (шкала F)
2.	Коммуникативность	Опросник «16 PF» Р. Кэттелла. Общительность (шкала A)
		Опросник «16 PF» Р. Кэттелла. Сдержанность (шкала F)
3	Рефлексия	Опросник «16 PF» Р. Кэттелла. Склонность к чувству вины (шкала O)
		Опросник «16 PF» Р.Кэттелла. Адекватность самооценки (шкала MD)
4	Абстрактное мышление	Опросник «16 PF» Р.Кэттелла (шкала B)
		Тест Р. Амтхауэра (II и III субтесты)
5	Пространственное воображение	Тест Р. Амтхауэра (VII и VIII субтесты)
		Опросник «16 PF» Кэттелла. Мечтательность (шкала M)

Анализ результатов тестирования осуществлялся в системе обработки данных «STATISTICA» с использованием описательной статистики для определения среднеквадратического отклонения данных опроса σ , среднего значения \bar{X} и корреляционного анализа.

Для изучения личностных особенностей преподавателей, способствующих эффективному взаимодействию, использовался опросник «16 PF» («Шестнадцать личностных факторов») Рэймонда Кэттелла, где исследовались характерные для них личностные особенности. Результаты проведенного тестового опроса представлены в таблице 2.

Полученные результаты показали, что существуют некоторые общие личностные особенности, характерные для всех преподавателей. По ряду параметров (шкал) отмечены высокие показатели: общительность (A), абстрактное мышление (B), сдержанность (F) — и низкие показатели по следующим параметрам: рефлексия (O, MD), эмпатия (I, L), (отклонения в пределах от 1,3 до 2,2). Результаты проведенного тестирования позволяют обратить внимание на развитие качеств преподавателя.

С целью определения уровня развития эмпатии использовалась методика И.М. Юсупова (табл. 3).

По результатам определения уровня развития эмпатии у преподавателей можно сделать заключение, что средний уровень развития эмпатии у них проявляется к детям, родителям, старикам, героям. Уровень эмпатии ниже среднего проявляется к незнакомым людям и низкий уровень — к животным. Среднее значение составляет 5,687 (норма среднего показателя от 5 до 12). Данные результаты невысокие, что подтверждает необходимость развития этого качества у преподавателей.

Для определения уровня структуры интеллекта применялся тест «IST» Р. Амтхауэра (табл. 4). Полученные результаты близки к средним значениям: «общие черты» — 12,28, «аналогии» — 11,87, «выбор фигур» — 11,74, а задание с кубиками — 6,43(ниже среднего). Отсюда очевидна необходимость развития пространственного представления и абстрактного мышления у преподавателей технических дисциплин.

С целью изучения стиля и структуры межличностных отношений и их особенностей, также исследования представлений преподавателей

о самих себе и выявления типа отношений к людям в самооценке и взаимооценке был применен

опросник Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» (табл. 5).

Таблица 2

Результаты математической обработки данных опросника «16 PF» Р.Кэттелла

№	Названия факторов (шкал)	Психологическая интерпретация факторов	Среднее значение (\bar{X})	Отклонения (σ)
1	MD	Адекватность самооценки	3,937	2,22
2	A	Общительность	8,812	2,19
3	B	Интеллект (абстрактное, мышление)	8,625	2,52
4	C	Эмоциональная устойчивость	5,812	2,97
5	E	Доминантность	5,500	1,96
6	F	Сдержанность	9,000	2,03
7	G	Высокая совестливость.	7,375	2,33
8	H	Смелость	5,312	1,27
9	I	Чувствительность, мягкосердечность	4,187	2,22
10	L	Доверчивость	6,43	2,18
11	M	Мечтательность	5,687	2,62
12	N	Прямолинейность	5,375	2,13
13	O	Склонность к чувству вины	6,812	3,03
14	Q1	Радикализм	8,125	2,09
15	Q2	Самостоятельность	7,500	3,13
16	Q3	Высокий самоконтроль	5,312	2,70
17	Q4	Напряженность	6,500	2,01

Таблица 3

Результаты математической обработки данных диагностики уровня развития эмпатии

Номер	Шкала (название)	Среднее значение (\bar{X})	Отклонения (σ)
I	Эмпатия к родителям	5,430	2,330
II	Эмпатия к животным	2,979	1,726
III	Эмпатия к старикам	6,603	2,569
IV	Эмпатия к детям	8,684	2,946
V	Эмпатия к героям	5,859	2,420
VI	Эмпатия к незнакомым людям	4,572	2,138
	Итого:	5,687	

Таблица 4

Результаты математической обработки данных теста «IST»

№	Субтесты	Мин. значение	Макс. значение	Среднее значение (\bar{X})	Отклонения (σ)
1	Общие черты	3,0	17,0	12,28	3,46
2	Аналогии	4,0	18,0	11,87	3,94
3	Выбор фигур	3,0	1,0	11,74	3,8
4	Задание с кубиками	2,0	11,0	6,43	1,86

Таблица 5

Результаты математической обработки данных диагностики межличностных отношений

№	Субтесты	Мин. значение	Макс. значение	Среднее значение (\bar{X})	Отклонения (σ)
1	Доминантность	1,0	11,0	5,53	2,70
2	Уверенность в себе	2,0	8,0	4,97	2,14
3	Требовательность	2,0	9,00	5,15	2,07
4	Скептицизм	0	9,00	2,61	1,82
5	Подчиняемость	2,0	10,0	3,92	2,03
6	Доверчивость	0	8,0	3,66	1,73
7	Добросердечие	1,0	10,0	6,15	2,27
8	Отзывчивость	0	9,0	5,10	2,42
9	Итого			4,63	2,14

Анализ результатов проведенного тестирования педагогов с использованием методики Т. Лири показывает, что преобладают средние значения по всем октантам (показателям). Рассматривая результаты психологической диагностики по всем субтестам, можно утверждать, что у испытуемых преобладают следующие стили и структура межличностных отношений: доминантность, уверенность в себе, скептицизм, подчиняемость, требовательность, доверчивость, добросердечие, отзывчивость. Среднее значение всех показателей субтестов — 4,63, это является подтверждением того, что преобладающий тип отношения преподавателей к обучающимся находится на среднем уровне развития (табл. 5).

В результате проведенного тестирования можно констатировать, что разные типы межличностных отношений у испытуемых находятся на одинаковом уровне, отмечается незначительное преобладание следующих типов: добросердечность, доминантность, требовательность и отзывчивость. Среднее значение показателей межличностных отношений — 4,63, отклонения небольшие — 2,14.

Проведя корреляционный анализ показателей шкал опросников «16 PF» Р. Кэттелла и «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири, можно отметить наличие прямых корреляционных связей между эмоциональной устойчивостью и эгоистичностью (0,320), эмоциональной устойчивостью и агрессивностью (0,414), а также отрицательной корреляции между следующими

личностными качествами: высокой совестливостью, нормативностью поведения и подозрительностью (–0,416); высокой совестливостью, нормативностью поведения и подчиняемостью (–0,348); напряженностью и альтруизмом (–0,320) (табл. 6).

Проводя корреляционный анализ результатов теста «Эмпатия» и «Диагностики межличностных отношений», можно отметить наличие корреляции между авторитарностью и эмпатией к детям (0,350); агрессивностью и эмпатией к незнакомым людям (0,416); зависимостью и эмпатией к героям (0,318) (табл. 7).

Корреляционный анализ данных по тестам «Эмпатия» и «Диагностика межличностных отношений», показывает наличие связи между авторитарностью и выбором фигур (0,365); эгоистичностью и выбором фигур (0,347); агрессивностью и выбором фигур (0,354) (табл. 8).

Личностные профессиональные качества преподавателей были оценены с помощью различных методов. Результаты сопоставимы, что подтверждает достоверность используемых методов. Показатели, оценивающие личностные профессиональные качества преподавателей технических дисциплин соответствуют среднему уровню и ниже среднего. Поэтому преподавателям необходимо развивать свои личностные профессиональные качества с учетом современных требований и возможностей.

Таблица 6

Коэффициенты корреляции результатов опросников «16 PF»
Р. Кэттелла и «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири

№	Личностные качества (Опросник 16 PF Кэттелла)	Межличностные отношения							
		Авторитарность			Авторитарность			Авторитарность	
1	A	0,094	1	A	0,094	1	A	0,094	1
2	B	0,214	2	B	0,214	2	B	0,214	2
3	C	0,207	3	C	0,207	3	C	0,207	3
4	E	0,0934	4	E	0,0934	4	E	0,0934	4
5	F	0,179	5	F	0,179	5	F	0,179	5
6	G	0,191	6	G	0,191	6	G	0,191	6
7	H	-0,275	7	H	-0,275	7	H	-0,275	7
8	I	0,262	8	I	0,262	8	I	0,262	8
9	L	-0,024	9	L	-0,024	9	L	-0,024	9
10	M	0,218	10	M	0,218	10	M	0,218	10
11	N	0,091	11	N	0,091	11	N	0,091	11
12	O	-0,017	12	O	-0,017	12	O	-0,017	12
13	Q1	-0,093	13	Q1	-0,093	13	Q1	-0,093	13
14	Q2	0,110	14	Q2	0,110	14	Q2	0,110	14
15	Q3	-0,019	15	Q3	-0,019	15	Q3	-0,019	15
16	Q4	-0,042	16	Q4	-0,042	16	Q4	-0,042	16
17	MD	-0,104	17	MD	-0,104	17	MD	-0,104	17

Таблица 7

Коэффициенты корреляции результатов тестов «Эмпатия» и «Диагностика межличностных отношений»

№	Межличностные отношения	Эмпатия					
		к родителям	к животным	к старикам	к детям	к героям	к незнакомым
1	Авторитарный	0,039	0,173	0,119	0,350	0,219	0,238
2	Эгоистичный	-0,247	0,015	0,183	0,042	-0,076	0,146
3	Агрессивный	-0,178	0,112	0,240	0,307	0,114	0,416
4	Подозрительный	-0,127	-0,099	-0,215	-0,060	0,088	-0,138
5	Подчиняемый	0,066	-0,065	-0,157	0,129	0,178	0,016
6	Зависимый	0,181	-0,119	-0,259	0,245	0,318	0,062
7	Дружелюбный	0,007	-0,011	-0,097	0,156	0,255	0,264
8	Альтруистический	-0,010	0,054	0,035	0,141	0,295	-0,032

Таблица 8

Коэффициенты корреляции результатов по тесту Р. Амтхауэра и «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири

№	Межличностные отношения	Структура интеллекта (Тест Р. Амтхауэра)			
		I. Определение общих черт	II. Аналогии	III. Выбор фигур	IV. Задание с кубиками
1	Авторитарный	0,268	0,130	0,365	0,073
2	Эгоистичный	0,276	0,294	0,347	0,109
3	Агрессивный	0,212	0,174	0,354	0,083
4	Подозрительный	0,062	0,229	0,029	0,292
5	Подчиняемый	0,085	-0,018	-0,038	0,052
6	Зависимый	0,022	0,014	0,040	0,017
7	Дружелюбный	0,010	0,175	0,120	0,240
8	Альтруистический	0,145	0,131	0,152	0,100

ЛИТЕРАТУРА

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили обнаружить наличие корреляционных связей между личностными профессионально значимыми качествами и межличностными отношениями преподавателя с курсантами. Проведенный анализ подтверждает значимость личностных профессиональных качеств преподавателей технических дисциплин, влияющих на эффективность педагогического взаимодействия с обучающимися военного вуза.

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб.: Питер, 2008. — 688 с.
2. Герасимов В.Н. Педагогика высшей военной школы: учебник. — М., 2001. — 173 с.
3. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html. (12.04.2010).
4. Крутецкий В.А. Психология. — М.: Просвещение, 1986. — 336 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЬИ:

Корытова Галина Степановна. Профессор кафедры общей и педагогической психологии. Доктор психологических наук, доцент.

ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» («ВСГАО») (г. Иркутск).

E-mail: kor2003@inbox.ru

Россия, 664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 9, каб. 204. Тел.: 8(3952)-24-37-70.

Черкасова Ольга Александровна. Аспирантка заочной формы обучения.

ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» («ВСГАО») (г. Иркутск).

Россия, 664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 9, каб. 204. Тел.: 8-915-582-78-75.

E-mail: talica2009@mail.ru

Korytova Galina Stepanovna. Professor of department of general and educational psychology. Doctor of psychology, associate professor.

East-Siberian State academy of education (Irkutsk).

Wok address: Russia, 664011, Irkutsk, Suhe-Batora Str.,9, room 204. Tel.: 8(3952)24-37-70.

Tcherkasova Olga Aleksandrovna. Postgraduate by correspondence.

East-Siberian State academy of education (Irkutsk).

Wok address: Russia, 664011, Irkutsk, Suhe-Batora Str.,9, room 204. Tel.: 8-915-582-78-75.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; совместная деятельность; взаимопонимание; межличностные отношения; эмпирическая программа исследования; личностные профессиональные качества преподавателя технических дисциплин.

Key words: pedagogical interaction; joint activities; mutual understanding; interpersonal relationships; empirical research program; the personal professional quality technical teacher.

УДК 370.153

Г.В. Горбатенко



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ОВД СССР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 30-х — НАЧАЛЕ 50-х ГОДОВ XX ВЕКА

PROFESSIONAL EDUCATION OF THE STAFF POLICE USSR IN THE SECOND HALF OF 30's — EARLY 50's THE XX CENTURY

В статье рассматривается влияние социально-экономических и политических условий, сложившихся в СССР во второй половине 30-х — начале 50-х гг. XX века на развитие системы профессионального образования сотрудников ОВД СССР.

This article discusses impact of socio-economic and political conditions in USSR beginning of the second half of the 30's — early 50's the XX century on the professional education system of the staff police of USSR.

В Российской Федерации идет процесс реформирования органов внутренних дел. В ходе реформы особое внимание уделяется изменению порядка подбора и подготовки кадров и, в частности, высшему профессиональному образованию МВД России. В министерстве увеличивается число должностей, предполагающих решение процессуальных, технико-криминалистических вопросов, постоянные контакты с населением. Самостоятельность в принятии решений становится одним из главных требований к специалисту. К личному составу предъявляются значительные общесоциальные и общекультурные требования. В этих условиях стратегическим направлением кадровой политики МВД России является постепенный переход на комплектование всех должностей среднего и старшего начальствующего состава ОВД лицами с высшим профессиональным образованием, что должно обеспечить большую кадровую мобильность и гибкость в деятельности министерства, позволить быстрее осваивать новые, востребованные практикой методы противодействия преступности [1].

В связи с этим особое значение для построения перспективной системы высшего профес-

сионального образования МВД России приобретает исторический опыт организации ее деятельности, историко-педагогический анализ которого является основой для осмысления прошлого, совершенствования настоящего и определения ее будущего развития. В частности, представляет интерес ретроспективное исследование развития профессионального образования сотрудников ОВД в период со второй половины 30-х по начало 50-х годов XX века. Данный период является одним из наиболее сложных и судьбоносных как для истории нашей страны, так и для развития системы профессиональной подготовки кадров ОВД, что позволяет проследить взаимосвязь процесса становления высшего профессионального образования МВД с социально-экономическими и политическими событиями, преобразующими общественный строй и качественно изменяющими кадровую политику в сфере ОВД.

Проведенное исследование показало, что возникновение высшего профессионального образования МВД в нашей стране было связано с необходимостью повышения профессионального уровня сотрудников органов внутренних дел, продиктованной сложной криминальной ситуацией, сло-

жившейся в СССР после Великой Отечественной войны. До этого момента, главным препятствием на пути развития высшей школы в МВД являлись низкая грамотность личного состава и отсутствие заинтересованности в сотрудниках высшей квалификации со стороны государства. К 1940 году всего 11,2% личного состава имели среднее образование, 0,5 % — высшее, подавляющее же большинство сотрудников (83,9%) — низшее. Остальные являлись малограмотными (4,4%) и безграмотными (0,01%) [2. — С. 78]. Обучение сотрудников в основном сводилось к повышению их общеобразовательного уровня. В соответствии с циркуляром от 1932 года «О развитии общеобразовательной работы в органах РК милиции» большинство работников ведомства должны были посещать школы. Основным органом, регулирующим вопросы образования и воспитания в ОВД на тот период, являлся Политотдел ГУРКМ и его отделения на местах. Благодаря их усилиям в 1940—1941 гг. за парты сели почти 53 тысячи милиционеров [3. — С. 255].

Ведомственные школы продолжали осуществлять свою деятельность на базе начального образования вплоть до 1950-х годов. Это невыгодно отличало их от системы гражданских или военных учебных заведений, где уже с середины 1920-х годов существовало не только среднее звено, но и высшее. В результате страдало качество личного состава министерства, так как наиболее подготовленные граждане предпочитали многоступенчатую систему подготовки, дававшую им возможность для дальнейшего развития и повышения квалификации. Помимо этого к причинам, замедлившим возникновение в системе ведомственного образования высшего звена, можно отнести: постоянную реорганизацию структуры учебных заведений НКВД СССР, массовые «чистки» личного состава 1930-х годов, слабую квалификацию педагогических кадров, ускоренные сроки обучения.

В целом анализ источников исторического характера показал, что в предвоенное десятилетие работа системы профессионального образования сотрудников милиции была направлена на массовую подготовку кадров, обладающих общими служебными навыками и знаниями. Вместо создания высшей школы расширялась сеть всевозможных курсов рядового и младшего начальствующего состава. К началу Великой Отечественной войны сеть учебных заведений НКВД по Главному управлению милиции включала в себя: Центральную школу в Москве, Ленинградскую школу политработников, 21 двухгодичную межобластную школу, 7 школ с годичным сроком обучения (межобластные), 5 школ служебного собаководства и 27 милицетских курсов [3. — С. 257].

Великая Отечественная война стала тяжелым испытанием для нашей страны. Предельной мо-

билизации потребовали все сферы жизнедеятельности общества. Органам и войскам НКВД пришлось в самые короткие сроки перестраивать порядок своей деятельности в соответствии с требованиями военного времени. Согласно директиве от 7 июля 1941 года, личный состав милиции должен был в любой момент быть готов к боевым действиям по ликвидации диверсионных групп, парашютных десантов и различных частей противника. На ОВД были возложены дополнительные обязанности по розыску пропавших детей, борьба с дезертирством, мародерами, паникерами, провокаторами, иными дезорганизаторами тыла [4]. Резко увеличился объем работы и по основному направлению деятельности — охране общественного порядка и борьбе с преступностью. В 1942 году уровень преступности вырос на 22%, в 1943 — на 20,9% по сравнению с предыдущим годом. На этом фоне значительно сократилось количество профессионально подготовленных кадров. В первые дни войны почти четверть сотрудников милиции были призваны в армию, как правило, их заменяли лица, мало подготовленные к службе: инвалиды, пенсионеры, женщины. Количество учащихся в школах милиции также резко сократилось. Если накануне войны в них обучалось 8270 человек, то на 1 января 1942 года осталось только 3304 курсанта [5]. Около половины ведомственных учебных заведений были вообще расформированы.

В этих условиях основной функцией системы профессиональной подготовки кадров НКВД являлась ускоренная подготовка личного состава в количестве, достаточном для постоянного обеспечения потребностей всех структур ведомства. Данную задачу решали всеми возможными способами. Так, согласно Приказу НКВД от 26 июня 1941 года «О перестройке работы учебных заведений НКВД РСФСР на период военного времени» уменьшались сроки обучения всех школ милиции с двух лет до девяти месяцев [6]. Во всех межобластных школах были проведены специальные ускоренные выпуски. К работе в милиции привлекались люди, ранее не имевшие к ней никакого отношения. Например, набор 1942 года в Горьковскую школу милиции НКВД СССР включал работников связи, вахтеров, мастеров, текстильщиц и т. п. [7]. Широкое распространение получили такие формы подготовки сотрудников, как краткосрочные курсы и экстернат. Менялись требования к содержанию учебного процесса: сотрудники должны были владеть не только методами оперативной работы, но и тактикой современного боя. Отличительной особенностью подготовки курсантов и слушателей во время войны стала ярко выраженная военно-практическая направленность обучения. Повышенное внимание уделялось служебной подго-

товке, в ходе которой особое значение придавалось идеологическому воспитанию учащихся, развитию их лучших морально-боевых качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач.

К концу войны подход к образованию сотрудников ОВД изменился. Приоритеты смещались с массовости обучения к его качеству. Сложная криминогенная обстановка в стране в послевоенные годы, вызванная амнистиями заключенных, ростом детской беспризорности, упадком экономики, повысила роль правоохранительных органов в восстановлении нормальной жизнедеятельности общества и государства.

Социально-экономическая ситуация в СССР в послевоенные годы обусловила выдвижение перед органами внутренних дел ряда задач:

- повсеместное улучшение охраны общественного порядка, укрепление патрульной службы, совершенствование работы уголовного розыска, повышение роли участковых уполномоченных, расширение их связи с населением, общественностью;

- последовательная борьба против пьянства и самопоношения;

- совершенствование работы по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних в учебных заведениях, трудовых коллективах по месту жительства, борьба с детской безнадзорностью;

- усиление борьбы с посягательствами на государственную собственность, повсеместное наведение строгого порядка в учете и хранении материальных ценностей; борьба с хищениями на транспорте, в строительстве, торговле, сельском хозяйстве; обеспечение своевременного выявления лиц, уклоняющихся от общественно полезного труда;

- улучшение работы по профилактике правонарушений и правовому воспитанию населения и др. [8. — С. 177].

Для решения этих задач вновь созданное МВД СССР как никогда нуждалось в высококвалифицированных кадрах. Однако для формирования в системе милицейского образования высшей школы в первое послевоенное десятилетие объективных условий не сложилось, в основном из-за слабой подготовки личного состава, который с 1941 по 1945 год обновился на 70% [9]. Среди вновь прибывших сотрудников большинство по-прежнему являлись малограмотными и не имели опыта работы в милиции. Как правило, это были бывшие военнослужащие, призванные в результате партийной мобилизации. К 1945 году личный состав милиции насчитывал 202 191 сотрудника, из них специальное милицейское образование имели 19101, т.е. немногим более 9,4% от общего количества. Низ-

ший уровень образования при этом имели 85,7% личного состава [2. — С. 119].

В целях повышения профессионального уровня сотрудников организовывались различные подготовительные курсы и сборы (семинары), повсеместно открывались учебные пункты, в которых осуществлялась оперативно служебная и марксистско-ленинская подготовка. Во всех органах милиции комплектовались группы учащихся с учетом служебно-отраслевой специализации. В Москве наравне с другими формами обучения активно использовался резервный полк, который входил в управление на правах самостоятельной строевой части. Здесь вели подготовку вновь принятых милиционеров и переподготовку старых кадров, повышая их квалификацию. Полк привлекался к выполнению оперативно-служебных заданий, в ходе которых учащиеся приобретали практический опыт. Вновь открывались закрытые ранее ведомственные школы и летние учебные лагеря при них [10. — С. 192]. Возобновлялась общеобразовательная подготовка личного состава. В 1945 году Наркомпрос РСФСР обязал свои органы на местах всемерно содействовать повышению грамотности работников милиции, вплоть до бесплатного снабжения их учебными пособиями [3. — С. 268]. Необходимо отметить, что далеко не все меры, принимаемые в этом направлении, оказались эффективными, однако определенный результат все-таки был достигнут. В 1947/48 учебном году число учащихся в общеобразовательных школах для милиции возросло в 3,5 раза по сравнению с предыдущим. К 1949 году этот показатель увеличился еще на 10300 человек. Из них 29,2% сотрудников получали начальное образование, 60,1% обучались в семилетках, а остальные — в десятилетках [11].

Актуальной проблемой оставалась юридическая безграмотность личного состава. В Приказе Министра внутренних дел СССР от 10 ноября 1946 года отмечалось: «...Совершенно недопустимым в деле подготовки и переподготовки кадров органов МВД является то, что существующая школьная сеть не дает юридического образования окончившим школу. Отсутствие юридической подготовки затрудняет практическую деятельность руководящего и оперативного состава МВД, ежедневно связанного с соблюдением законов и утверждением прав граждан...» [12. — С. 229]. В этой связи возобновлялся вопрос о необходимости интеграции системы профессиональной подготовки кадров МВД в структуру государственного юридического образования. Большую роль в ускорении этого процесса сыграло создание в феврале 1947 года в ГУМ МВД СССР отдела кадров и его территориальных отделений на местах, а также принятие приказа

МВД СССР от 8 февраля 1947 года «О мероприятиях по подготовке и переподготовке руководящих кадров милиции». Этот документ на многие годы определил перспективы милицейского образования, заложил основы той традиции, которая впоследствии подняла уровни общего и юридического образования ведомственных учебных заведений до общегражданских.

В соответствии с приказом межобластные школы милиции МВД СССР были переименованы в школы начальствующего состава с двухгодичным сроком обучения, при этом категорически запрещалось производить досрочные выпуски. Впервые устанавливался образовательный ценз для абитуриентов — не ниже семи классов [2. — С. 121]. Поступающие должны были сдать экзамены по истории СССР, географии, русскому языку и литературе в объеме программы семилетней школы. Соответственно менялись учебные планы и программы, в рамках которых выделялось четыре цикла: юридических, социально-экономических, специальных и общеобразовательных дисциплин. Согласно новым планам юридический цикл Высшей офицерской школы МВД СССР включал: теорию государства и права, историю политических и правовых учений, историю государства и права, государственное, административное, уголовное, гражданское право, уголовный процесс, судебное право (судоустройство и гражданский процесс), международное право, криминалистику, финансовое право, судебную медицину и судебную психиатрию. Помимо этого факультативно вводились: русский язык, литература, культура, искусство речи, фотография и автодело [13. — С. 11].

В 1947 году значительные изменения были произведены в организации учебно-методической работы Высшей офицерской школы МВД СССР. В июле по примеру гражданских высших учебных заведений в ней были созданы факультеты, а основным учебным и научным подразделением стала кафедра. До этого соответствующие функции возлагались на цикловые и предметные комиссии, которые возглавляли руководители циклов и старшие преподаватели. В этом же году в школе было организовано заочное обучение для руководящих кадров системы МВД. Первоначально туда зачислялись сотрудники без вступительных экзаменов, независимо от наличия среднего образования. Срок обучения устанавливался 4 года и в 1951 году состоялся первый выпуск 342 слушателей. Подготовка проходила по учебному плану и программам юридических вузов. В 1947—1948 гг. учебно-консультационные пункты для заочников от Высшей офицерской школы были открыты в Москве, Ленинграде, Киеве, Баку, Минске, Алма-Ате, Свердловске, Казани, Саратове и Иркут-

ске. С 1 сентября 1947 года заочное обучение также было введено в Горьковской школе начальствующего состава милиции [7]. К 1949 году отделения заочного обучения были организованы уже в 16 ведомственных школах.

Несмотря на все предпринимаемые меры, профессиональный уровень сотрудников милиции оставал желать лучшего, что негативно сказывалось на деятельности министерства. В мае 1948 года в директиве МВД СССР отмечалось снижение эффективности борьбы с преступностью, связанное в первую очередь со слабым уровнем подготовки личного состава. Во многом именно желанием исправить кадровую ситуацию было продиктовано решение руководства страны о передаче органов милиции в 1949 году в ведение Министерства государственной безопасности СССР (МГБ СССР). Однако исследование аналитических и статистических материалов, отражающих состояние личного состава уже после возвращения милиции в состав МВД, свидетельствует, что проблемы в подготовке работников сохранялись и в период нахождения милиции в МГБ. Например, на заседании коллегии МВД РСФСР от 5 июля 1955 года, где обсуждалось состояние работы с кадрами в УМВД Ивановской области, было отражено, что: «Более 50 процентов руководящего состава не имеют среднего образования и специальной подготовки... Высшее и незаконченное высшее образование имеют менее 1 процента работников, а с низшим образованием — более 55 процентов... Многие оперработники не имеют необходимой общеобразовательной и оперативной подготовки, вследствие чего допускают серьезные ошибки и промахи в работе...» [3. — С. 271]. Подобная ситуация складывалась и в других регионах страны.

Оценивая факт передачи милиции в МГБ в целом как негативный, повлекший привлечение сотрудников к выполнению не свойственных им обязанностей, отметим, что для развития профессионального образования он сыграл позитивную роль. Был дан толчок к совершенствованию процесса обучения, открывались перспективы вхождения в государственную систему юридического образования. Основной положительный результат дала работа комиссии по передаче милицейских школ в МГБ СССР. По ее итогам был внесен ряд предложений, призванных улучшить организацию процесса обучения. Рекомендовалось ликвидировать многопредметность, сократив количество учебных дисциплин с 30 до 15—20. Принимая во внимание недостаточный уровень общеобразовательной подготовки, некоторым курсантам разрешалось заниматься только по основным предметам программы, в соответствии с их индивидуальными способностями и по утвержденным личным планам.

Предлагалось ввести в штат школы должность преподавателя-методиста для руководства методической работой всех преподавателей. Ориентируясь на эти предложения, педагогические советы школ, составляя новый план работы на 1949/50 учебный год, сократили количество предметов с 30 до 18. Были удовлетворены требования к повышению уровня специальных знаний. Впервые приоритет отдавался практическим занятиям и спецдисциплинам. Согласно учебному плану на последние отводилось 45,7% учебного времени, юридическим отдавалось 11%, политической, военной и физической подготовке — 23,4%, общеобразовательным предметам — 19,9% [14. — С. 255]. К 1952 году учебный план и программы по юридическим, специальным дисциплинам и общественным наукам строился в соответствии с общими требованиями, предъявляемыми к вузам.

22 августа 1950 года ЦК ВКП(б) и Совет Министров СССР приняли постановление о работе милиции, в котором большое внимание уделялось комплектованию милиции профессиональными кадрами. Во исполнение этого решения в ее ряды было направлено 800 специалистов с высшим образованием, открывались средние специальные школы в Москве, Хабаровске, Минске и Ростове-на-Дону [4]. Серьезной мерой на пути дальнейшего совершенствования профессионального образования сотрудников органов внутренних дел стало решение руководства МГБ об организации в 1952 году в своей структуре Управления учебных заведений. Его создание способствовало повышению уровня руководства учебными заведениями, развитию всей материально-технической и учебно-методической базы профессиональной подготовки кадров [12. — С. 232].

Таким образом, к 1952 году сложились объективные условия для перехода милицейского образования на следующий качественный уровень. В связи с введением в стране в 1949 году всеобщего обязательного семилетнего образования увеличилось число сотрудников с полным и неполным средним образованием. Развивалось заочное обучение. Высшая школа милиции МГБ СССР хоть и не являлась вузом, однако в ее деятельности присутствовал ряд элементов высшей школы. В этих условиях, а также учитывая потребность общества и государства в сотрудниках ОВД высшей квалификации, было принято решение о создании первого в истории профессионального образования сотрудников милиции высшего учебного заведения. 15 июня 1952 года Совет Министров СССР принял постановление «О реорганизации учебных заведений Министерства государственной безопасности СССР», согласно которому Высшая школа милиции МГБ СССР преобразовывалась в вуз с правом выдачи

выпускникам диплома СССР о высшем юридическом образовании по специальности «Правоведение». Срок обучения в ней был увеличен до трех лет, а учебный процесс перестроен в соответствии с требованиями, предъявляемыми к высшим учебным заведениям [15]. Устанавливался один из самых важных критериев дальнейшего развития ведомственных вузов — базовое законченное среднее образование.

Подводя итог, отметим, что создание в структуре профессиональной подготовки кадров для ОВД высшего звена было обусловлено в первую очередь социально-экономическими потребностями развивающегося советского государства в послевоенный период и стало необходимым условием дальнейшего прогрессивного развития министерства. Переход на общие с гражданскими вузами принципы подготовки специалистов обеспечил дополнительные возможности для преодоления ведомственной замкнутости и использования многолетнего опыта гражданской системы образования, тем самым значительно повысив профессиональный уровень выпускников образовательных учреждений системы МВД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об объявлении решения коллегии МВД России от 22 октября 2003 г. № 5 км/2: Приказ МВД РФ от 6 ноября 2003 г. № 829.
2. Николаев П.Ф. Омская высшая школа милиции МВД СССР: к 50-летию со дня основания (1920—1970). — Омск: Зап.-Сиб. кн. изд., 1969. — 214 с.
3. Органы и войска МВД России: краткий исторический очерк / Объединенная редакция МВД России. — М., 1996. — 463 с.
4. Официальный сайт МВД России. О МВД. История [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.mvd.ru/mvd/history/show_119/?-1550.92 (дата обращения: 5.05.2011 г.).
5. ГАРФ. — Ф. 9401. — Оп. 8. — Д. 12. — Л. 22; Д. 13. — Л. 52.
6. Вторая мировая война. Хронология реорганизаций НКВД [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ww2.kulichki.ru/hronnkvd.htm> (дата обращения: 12.05.2011 г.).
7. Нижегородская Академия МВД России. Официальный сайт. История [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.namvd.ru/about/Leto/320.html> (дата обращения: 22.07.2011 г.).
8. Герман Р. Б. Организационно-правовые основы деятельности российской милиции по охране общественного порядка в борьбе с преступностью в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период, 1941—1960 гг.: дис.

... канд. юрид. наук: 12.00.01. — Ростов-на-Дону, 1999. — 217 с.

9. ГАРФ. — Ф. 9401. — Оп. 8. — Д. 78. — Л. 5.

10. Советская милиция: история и современность (1917—1987 гг.) / под ред. А.В. Власова. — М.: Юридическая лит., 1996. — 336 с.

11. ГАРФ. — Ф. 9415. — Оп. 3. — Д. 81. — Л. 89.

12. Проценко Е.Д. Государственная образовательная политика в системе МВД России: историко-правовой анализ: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01. — М., 1998. — 398 с.

13. Академия управления МВД России: история и современность / под общ. ред. В. Б. Рущайло. — Пермь: Стиль-МГ, 1999. — 302 с.

14. Кожевина М. А. Милицейское образование в Советской России: организация и правовое регулирование (1918—1991 гг.): дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01. — М., 2005. — 416 с.

15. Академия Управления МВД России. История Академии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.amvd.ru/D/node/12> (дата обращения: 22.09.2011 г.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ СТАТЬИ:

Горбатенко Галина Валерьевна. Преподаватель кафедры теории и истории государства и права.

Воронежский институт МВД России.

E-mail: gali-gorbatenko@mail.ru

Россия, 394065, г. Воронеж, проспект Патриотов, 53. Тел. (4732) 315-972.

Gorbatenko Galina Valerievna. Lecture of Theory and History of State and Law Chair. Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia.

Work address: Russia, 394065, Voronezh, Prospect Patriotov, 53. Tel. (4732) 315-972.

Ключевые слова к статье: система высшего профессионального образования МВД СССР; Великая Отечественная война; сотрудник органов внутренних дел; профессиональная подготовка.

Key words: system of higher education of the Ministry Interior of USSR; Great Patriotic War; police officers; training professional.

УДК 378: 351.74(091)



Т.Е. Вавилова,
кандидат педагогических наук



П.М. Моргачев,
Военный авиационный инженерный
университет (г. Воронеж)

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

MODEL OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF DEPARTMENTAL HIGHER SCHOOL

В статье раскрываются структура и содержание модели процесса реализации педагогического потенциала информационно-коммуникационных технологий обучения в военном вузе. В предложенной модели в качестве элементов определены цель процесса реализации, его принципы и основные этапы, отражающие динамику его функционирования, а также необходимые для него педагогические условия.

The article describes the structure and the content of the realization process model of the informational and communicative educational technologies pedagogical potential in a military higher school. The main elements of the offered model are as follows: the realization process objective, its principles and main stages which reflect their functional dynamics, and necessary pedagogical conditions.

Для определения оптимальных путей внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс с максимальной реализацией их педагогического потенциала можно применить метод научного моделирования.

Модель — это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1].

Являясь формальной конструкцией, модель позволяет «выделять в чистом виде» логическую структуру объекта и количественные отношения между существенными его компонентами. Это позволяет проверять логическую состоятельность предположений и утверждений относительно возможных связей между фактами. Последнее же создает возможность для экспериментальной проверки объекта и его практического использования [2].

Моделирование в педагогике — это построение принципиальной схемы, отражающей реаль-

ный педагогический процесс или явление. На основе анализа научной литературы и опыта применения информационно-коммуникационных технологий обучения (ИКТО) нами была разработана модель процесса реализации педагогического потенциала ИКТО в учебном процессе вуза.

Модель процесса реализации педагогического потенциала ИКТО должна решать задачи диагностики, анализа, прогнозирования и корректировки рассматриваемого процесса. В качестве структурно-функциональных компонентов она включает:

- цель процесса реализации;
- принципы процесса реализации;
- основные этапы процесса реализации с их содержанием;
- педагогические условия реализации педагогического потенциала ИКТО;
- связи между элементами модели процесса реализации.

Цель, как побудительный мотив любого действия, в данном случае процесса реализации педагогического потенциала ИКТО, вытекает из предположений к применению ИКТО: изменение социально-

го заказа общества на высшую профессиональную подготовку, стремительная и глобальная информатизация общества, бурное развитие ИКТО.

Выбранные в модели принципы рассматриваемого процесса должны выступить в качестве основных правил и закономерностей его функционирования, которые как своеобразные рамки формируют его структуру и логику. Они формулируются, прежде всего, на основе общих дидактических принципов и требований к образовательным системам с учетом специфики рассматриваемого педагогического средства.

Принцип сознательности и активности пользователей выражает суть деятельностной концепции: нельзя научить человека, если он не хочет учиться.

Принцип доступности и посильности определяет необходимость учета индивидуальных особенностей пользователей, различную их готовность к работе в формируемой информационной образовательной среде.

Принцип гибкости и адекватности обуславливает постоянную готовность учебного процесса с применением ИКТО к необходимым изменениям и его соответствии меняющимся требованиям действительности.

Принцип открытости и модульности архитектуры учебного процесса с применением ИКТО обеспечивает возможность реализации любой педагогической технологии и легкость модернизации.

Принцип последовательности и системности означает следование законам логики в процессе внедрения ИКТО в обучение, рассмотрении его как единого целого, во всем многообразии его взаимосвязей с элементами надсистемы, подсистемы и окружающей средой.

При этом формирование этого процесса должно естественным образом наследовать предшествующим педагогическим построениям, то есть должен соблюдаться *принцип преемственности*, предполагающий взаимосвязь каждой новой ступени обучения с предыдущей.

Принцип научности ориентирует на обязательное учитывание современных научных положений и тенденций при проектировании и организации процесса внедрения ИКТО в образование.

В модели предложены этапы процесса реализации педагогического потенциала ИКТО, отражающие динамику его функционирования. Поэтапностью организации рассматриваемого процесса обеспечивается последовательность и структурированность его развития. Этапы можно рассматривать как ряд иерархически связанных задач, последовательное решение которых обеспечит гарантированное достижение главной цели.

На этапе *целеполагания и инициирования* формируется общий замысел внедрения ИКТО в учебный процесс. Здесь уточняется стратегическая цель процесса внедрения ИКТО, которая иницирует механизмы мотивации, планирования и проектирования процесса. Этот этап важен с точки зрения определения стратегии и основных приоритетов развития процесса.

Определение главной цели процесса реализации педагогического потенциала ИКТО формировалось на основании убеждения, что ИКТО обладают серьезным педагогическим потенциалом и могут значительно интенсифицировать

учебный процесс, перевести на качественно новый уровень его организацию, обеспечить формирование качеств, необходимых современному выпускнику ведомственного вуза. В предлагаемой модели в качестве основной цели процесса реализации педагогического потенциала ИКТО определено повышение эффективности формирования средствами ИКТО необходимых для эффективной профессиональной деятельности компетенций выпускника ведомственного вуза.

Прежде чем включать ИКТО в учебный процесс, логично провести его диагностику, адаптацию к нему выбранных ИКТО и выполнить их предварительную апробацию. Все эти шаги выполняются на этапе *диагностики и проектирования*, который условно можно разделить на стадии диагностики, адаптации и апробации.

В предлагаемой модели диагностика учебного процесса проводится с прицелом на предстоящее включение в него ИКТО. Она направлена на конкретизацию целей учебного процесса, выявление, систематизацию и анализ его проблем и определение их причин. Сопоставив их с существующими возможностями ИКТО, необходимо для достижения целей и решения проблем рассматриваемого процесса обучения отобрать соответствующие ИКТО. Отбор ИКТО должен осуществляться по принципу минимальной достаточности, т.е. отбор только действительно необходимых для решения выявленных проблем ИКТО.

На стадии адаптации требуется понять, где, когда и как использовать ИКТО, какими средствами и приемами компьютерной дидактики воспользоваться для изменения ситуации. Это важный момент в проектировании дидактической системы с применением ИКТО, поскольку существующие педагогические программные средства и технические средства ИКТО достаточно разнообразны по целям, методическим решениям и имеют как универсальный, так и специализированный характер применения.

Анализ опыта применения ИКТО в ведомственных вузах позволил сделать вывод, что часто ошибка лиц, проектирующих применение ИКТО в учебном процессе, заключается в том, что они рассматриваются как обычное техническое средство обучения. Поэтому в методику занятий не закладываются соответствующие коррективы, не готовятся частные методики преподавания с ИКТО, не продумываются необходимые изменения в содержательной части.

Непосредственная локальная апробация ИКТО в учебном процессе предполагает:

- предварительное моделирование учебного процесса с применением ИКТО для прогнозирования результатов;
- конкретизацию требований к ИКТО (дидактических, методических, эргономических, программно-технических, эстетических) по результатам их использования;
- подготовку рекомендаций по корректировке методик обучения и учебно-методического комплекса с учетом полученных результатов.

Этап *интеграции*, в ходе которого осуществляется непосредственное внедрение ИКТО в учебный процесс, представляет собой замкнутый управленческий цикл, включающий мониторинг, анализ и корректировку процесса внедрения. При этом, по

нашему мнению, обязательно надо предусматривать возможность дальнейшего развития и модернизации учебного процесса с применением ИКТО, выявлять возникающие проблемы учебного процесса, решать их с применением ИКТО, отслеживать новые возможности ИКТО, готовить условия для реализации их потенциала в обучении.

Создание педагогических условий для реализации педагогического потенциала ИКТО есть главное условие их эффективности в учебном процессе. К ним надо отнести задачи нормативно-содержательного, социально-психологического и организационно-педагогического обеспечения внедрения ИКТО в учебный процесс.

Первая группа условий относится к дидактической сфере. К ней можно отнести нормативно-документационное сопровождение, содержательное наполнение учебного курса с применением ИКТО, методическое сопровождение.

Вторая группа условий обеспечивает готовность преподавателей и курсантов к применению ИКТО: информационная культура пользователей, подготовка общественного мнения, мотивационное и психологическое сопровождение.

Условия третьей группы лежат в сфере материального обеспечения и включают: оборудование инфраструктуры для ИКТО, развертывание средств ИКТО, сервисное сопровождение (аппаратное и программное).

Представленная модель апробирована в Военном авиационном инженерном университете (г. Воронеж) и позволяет с достаточной степенью достоверности воспроизвести процесс реализации педагогического потенциала ИКТО в учебном процессе ведомственного вуза, что в дальнейшем упрощает его проектирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография. — М.: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. — 292 с.
2. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1965. — 120 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЬИ:

Вавилова Татьяна Евгеньевна. Заместитель начальника учебного отдела. Кандидат педагогических наук.

Воронежский институт МВД России.

E-mail: tatyana.vavilov@yandex.ru

Россия, 394055, Воронеж, проспект Патриотов, 53. Тел. (473) 262-32-45.

Моргачев Павел Михайлович. Заместитель начальника кафедры управления повседневной деятельностью войск.

Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж).

E-mail: 10ka_83@mail.ru.

Россия, 394064, г. Воронеж, ул. Ст. Большевиков, 54а. Тел. (4732) 226-60-13.

Vavilova Tatyana Evgenevna. A deputy chief of the training department. Cand. Sc. (Pedagogics).

Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia.

Work address: 394065, Voronezh, Prospect Patriotov, 53. Tel. (473) 262-32-45.

Morgachev Pavel Mikhaylovich. The deputy chairman of the Department of Military personnel routine activity management.

Air Force Engineering University (Voronezh).

Work address: Russia, 394064, Voronezh, Starykh Bolshevikov Street, 54a. Tel. (4732) 226-60-13.

Ключевые слова к статье: информационно-коммуникационные технологии обучения; педагогический потенциал; модель; процесс реализации педагогического потенциала; педагогические условия реализации педагогического потенциала.

Key words: Information and communication technologies in education; pedagogical potential; model; the pedagogical potential realization process; pedagogical conditions of the pedagogical potential realization.

УДК 378. 147



И.А. Кибак,
кандидат психологических наук, доцент,
Академия МВД Республики Беларусь

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ЗАКОНОПРОЕКТАХ И ИХ ГУМАНИЗАЦИЯ

THE ACCOUNT OF THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT IN BILLS AND ITS HUMANIZATION

Рассматриваются проблемы поиска и учета психологического компонента в законопроектах и их гуманизация. Дается краткий обзор основных направлений рассматриваемых проблем, которые исследованы в работах отечественных и зарубежных ученых-правоведов и психологов. Раскрывается гуманизация и психологизация закона с содержательной стороны. Отмечаются недостатки законотворческой деятельности, связанные с изменением содержательной стороны законов и методов правовой регламентации общественных отношений. Предлагается идея о создании банка ошибок, возникающих в ходе законотворчества и правоприменения. Даются рекомендации субъекту права законодательной деятельности (депутату) по овладению искусством использования психологических знаний для создания гуманных законов.

There are problems of search and account of psychological component in bills and its humanization. There is a short review of the basic solutions of the considered problems which are investigated in works of native lawyers and psychologists. There is humanization and psychologization of the law from the substantial point of view. There are some drawbacks in legislative activity connected with the change of the substantial part of laws and methods of legal regulation of social relations. There is a suggestion of creation of bank of the errors arising in lawmaking and law enforcement. Some recommendations are made to subjects of law of legislative activity (deputy) on how to master the art of employing of psychological knowledge for humane law creation.

Применение научных знаний в сфере законотворчества с привлечением достижений психологии имеет длительную предысторию от первых дискуссий до разнообразной исследовательской практики. Идеи выдающихся исторических личностей — Сократа, Аристотеля, Платона, Демосфена, Солона, Перикла, Эпикура, Конфуция, Августина, Фомы Аквинского, Цицерона, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ш.-Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г. Гегеля, И. Бенгтама, Дж. С. Милля, М. Вебера, Б.Н. Чичерина, К. Маркса, Ф. Энгельса, Н.М. Куркунова, Н.И. Лазаревского, К.Н. Соколова, Л.И. Петражицкого и многих других — об отношении личности и психологии права, субъекта права и свойств

человека в законотворческом процессе, воспитанию хорошего гражданина, о том, каким надлежит быть законодателю; достоинства и недостатки демократических начал в законотворческом процессе; общие требования юридической техники и др., составляют основу создания психологии законотворчества. Г. Гегель утверждал: «Правовые законы — это законы, идущие от людей» [7. — С. 57]. Уже тогда эффективность закона связывалась с психологическими законами поведения людей. В то же время все острее стал ощущаться недостаток одних только правовых знаний при подготовке законопроектов, принятии законодателем правовых решений. В связи с этим появилась потребность в привлечении до-

полнительных знаний из естественных наук, из области психологии.

Анализ содержания научных работ, посвященных право- и законотворчеству, психологии парламентского правотворчества, психологическим проблемам правового регулирования, профессиональной дисциплины парламентской деятельности, нормотворческой технике, качеству закона и эффективности законодательства, позволяет говорить о практической значимости данного вопроса. Проблемы поиска и учета психологического компонента в законопроектах и их гуманизация нашли отражение в научных трудах таких ученых, как С.А. Авакьян, С.С. Алексеев, Л.М. Бойко, С.В. Бошно, О.Н. Булаков, В.Л. Васильев, А.Ф. Вишневецкий, Н.А. Власенко, О.А. Гаврилов, В.М. Герасимов, А.В. Грошев, А.А. Денисов, А.А. Деркач, А.Н. Ждан, М.И. Еникеев, Г.Х. Ефремов, В.П. Казимирчук, Т.В. Кашанина, Д.А. Керимов, А.С. Косопкин, М.М. Коченов, В.Е. Коновалова, Ю.К. Краснов, Н.Б. Крылов, В.Н. Кудрявцев, В.В. Лазарев, Е.А. Лукашева, А.В. Матусевич, Д.В. Ольшанский, М.Ф. Орзих, Р.К. Надеев, А. Нашиц, В.С. Нерсисянц, Ю.И. Новик, К.К. Панько, А.В. Петровский, А.С. Пиголкин, В.М. Поздняков, С.В. Поленина, Г.Г. Почепцов, Е.А. Прянишников, А.Р. Ратинов, Т.С. Рахманина, В.В. Романов, Р.М. Романов, И.С. Савченко, Г. Спенсер, М.М. Сперанский, А.М. Столяренко, Ю.А. Тихомиров, Т.Я. Хабриева, Р.О. Халфина, А.М. Шадже, А.Г. Шестаков, Е.Б. Шестопал, В.П. Шупленков, В.А. Якунин, М.Я. Ярошевский и др. Однако, несмотря на определенные успехи в этой области, приходится констатировать, что указанная проблема, оставаясь одной из самых главных, является наименее разработанной в правовой психологии. Большое место в работах занимает схоластический и декларативный материал, немало положений не согласуются и даже вступают в противоречие с общепризнанными данными психологической науки и отечественной законотворческой практикой. Указанные авторы хотя и затрагивают общие, методологические вопросы, но в основном рассматривают более узкие проблемы, включая разработку теоретико-правового исследования психологии законодательной деятельности (А.С. Косопкин), психологические особенности парламентской деятельности (В.Г. Герасимов, А.А. Деркач и Т.И. Нефедова), исследование правил и элементов законодательной техники, в частности языка закона (Д.А. Керимов, А.С. Пиголкин), проблемы подготовки проектов нормативных правовых актов (Ю.А. Тихомиров, А.С. Пиголкин, Т.С. Рахманина). В ряде случаев выявлялись слабые места, нерешенные вопросы либо положения, нуждающиеся в детальной, углубленной проработке. В связи с этим представ-

ляется весьма актуальным скорейшее внедрение специальных психотехнологий и психологических разработок в законотворческую деятельность.

Благодаря активной законотворческой деятельности белорусских парламентариев и принципиальной правильности правовых новаций за период с принятия Конституции Республики Беларусь (далее — Конституция) произошли существенные содержательные изменения закона: его психологизация и гуманизация [11. — С. 60–64]. И в настоящее время правильное отражение потребностей жизни, эффективность, полнота и своевременность законопроектов, законодательных решений, высокое качество законов становятся во многом определяющими факторами политического, социального и нравственно-духовного обновления Беларуси, экономических преобразований в стране.

Проблема поиска «психологического компонента» в законотворчестве или, другими словами, подхода к пониманию законотворческих явлений с точки зрения субъектов права и психологии людей всегда являлась одной из очень спорных [3. — С. 156—159; 17]. Объективная реальность показала, что поскольку законотворчество является одним из видов человеческой деятельности, постольку нельзя игнорировать и его психологическую основу — сознание, переживания, установки, мотивацию, настроение субъектов права, участников законотворческого процесса. Для депутата нет сомнений в необходимости учета психологических аспектов в законотворчестве, хотя теоретических основ для подобных исследований пока нет. Как отмечал А.М. Столяренко, «пассивное отношение законодателя к отражению в совершенствуемой системе права реального состояния общественной правовой психологии сказывается отрицательно на правовой психологии, а также на состоянии законности и правопорядка» [21. — С. 56].

Приоритет человеческой личности, ее интересов и потребностей во всех правовых решениях и действиях должен быть бесспорен, ибо такова гуманистическая природа права. Еще М.М. Щербатов в своих трудах требовал, чтобы законы разрабатывались с учетом индивидуальных особенностей личности человека [5. — С. 19]. Такое изменение находится в русле общей заинтересованности общества в построении правового и демократического государства. Правовое государство и права человека неотделимы друг от друга: правовое государство — гарантия реальности прав человека в плане их защиты от нарушений со стороны аппарата государственной власти, а права человека — гуманистическое, человеческое измерение правовой государственности, одна из главных целей ее существо-

вания. Не случайно принцип гуманизма, состоящий в закреплении правовых отношений между обществом, государством и человеком, между людьми на основе человеколюбия, уважения достоинства личности, создания всех условий, необходимых для полноценного существования и развития личности, принято относить к числу развивающих первостепенные принципы справедливости и свободы [16. — С. 424].

Законы, если они являются воплощением права, а не произвола, должны отражать объективные правовые потребности общества, которые, в свою очередь, детерминированы содержанием экономической, социальной, психологической, политической, демографической, информационной, военной, духовной, идеологической и иных сфер. Законодатель должен иметь в виду, что на содержание правовых норм существенное влияние оказывают не только интересы отдельных групп, мнения, традиции, обычаи, правовые установки, но и такой естественный фактор общественной организации, каковым выступает природное неравенство людей. Это неравенство в силу наличия индивидуального генетического кода является естественным и изначальным, не может быть нивелировано никакими иными средствами, кроме социально-психологических, в системе которых должна отводиться особая роль психологии законоотворчества. При ее посредстве можно сгладить или, наоборот, усилить это неравенство.

Сколько существует человечество, столько и идет поиск наиболее рациональных психологических механизмов сглаживания природного неравенства, поиск более эффективных правовых систем. Немецкий ученый, основоположник современной политологии М. Вебер считал, что наука не может выборочно определить, в какой пропорции должны сохраняться условия существования природных неравенств, а в какой надо прилагать усилия по стиранию этих неравенств [2. — С. 520]. Кроме того, социальные действия, по мнению М. Вебера, познаются посредством «идеальных типов», которых насчитывается четыре [6. — С. 602]: 1) целерациональные действия, то есть такие, когда ясно осознаны цели и выбраны оптимальные средства их достижения с учетом внешних условий и ожидаемого поведения других людей; 2) ценностно-рациональные, когда поведение индивида определяется верой, принятием некоторой системы ценностей — этических, религиозных, эстетических; 3) аффективные, когда индивид стремится к цели, повинаясь не разуму, а чувствам и эмоциям; 4) традиционные — основанные на укоренившейся длительной привычке, утвердившемся стереотипе поведения применительно к тем или иным ситуациям. В итоге М. Вебер осуществил классификацию идеальных типов права, соответст-

вующих определенным типам господства. Типология социального действия показывает, по убеждению М. Вебера, тенденцию возрастания рациональности в истории человеческой цивилизации. Кроме того, М. Вебер, установив отличие «эмпирического» порядка от «нормативного», показал особенности психолого-социологического подхода в исследовании правовых отношений.

Сопоставление Конституции 1996 года [12] с ранее действовавшими основными законами страны говорит о демократизации, гуманизации и психологизации закона, его ориентации на человека. На это, как на существенное изменение в содержании закона, указывал Р.З. Лившиц [14. — С. 72]. Такая посылка закреплена в ст. 2 Конституции, где человек, его права и свободы провозглашаются высшей ценностью, а признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина — обязанностью государства. Регламентации прав и свобод человека и гражданина посвящена также гл. 2 Конституции. Она открывается ст. 21, где провозглашено, что «обеспечение прав и свобод граждан Республики Беларусь является высшей целью государства». В ст. 8 «признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам международного права». Институт прав и свобод личности занял центральное положение, которое раньше принадлежало институту права собственности, если и не во всей правовой системе, то в Конституции. Другое дело, что связанные с этим надежды на положительное воздействие института прав и свобод личности на все элементы правовой системы: законоотворчество, правореализацию, правовое сознание, психолого-правовую культуру — пока еще, к сожалению, подтверждения в полном объеме в жизни не находят.

Наиболее характерным примером гуманизации закона, его ориентации на человека следует считать, прежде всего, снятие запретов на инакомыслие. Признание ст. 4 идеологического разнообразия, проявляющегося, в частности, в многообразии политических институтов, идеологий и мнений, многопартийности и, соответственно, равенстве общественных объединений перед законом, несомненно, следует считать достижением Конституции. Как ориентацию на человека можно также рассматривать допущение законом проведения собраний, митингов, уличных шествий, демонстраций и пикетирования (ст. 35), а также ограничение смертной казни (ст. 24).

Еще одним примером гуманизации закона является признание государством не только политической, но и юридической ответственности в отношении жертв политических репрессий, лиц, пострадавших от Чернобыльской аварии, и др. В этом же ключе следует рассматривать до-

пущение законом возмещения физического, имущественного и морального вреда (ст. 60). Такая возможность долгие годы отвергалась правоприменительными органами, хотя и предлагалась в работах многих ученых [15. — С. 28—29]. Гуманизацией закона следует также считать закрепление за гражданами права обращаться в международные организации с целью защиты своих прав и свобод в том случае, если исчерпаны все имеющиеся внутригосударственные средства правовой защиты (ст. 61).

Гуманизация закона иллюстрируется в литературе положением ст. 7 Конституции, установившей, что она имеет не только высшую юридическую силу, но и прямое действие. Однако не следует в то же время преувеличивать его значение. С одной стороны, не существовало какого-либо запрета прямого действия ранее действовавших Конституций. Более того, нормы предыдущих Основных законов страны о правах граждан содержали, в отличие от Конституции 1996 года, указания о гарантиях реализации тех или иных прав, что могло служить определенным ориентиром для правоприменителя. С другой — как и раньше, многие конституционные положения (ст. 48 — право на жилье, ст. 38 — защита материнства и детства, ст. 55 — охрана природы и др.) объективно не могут быть применены при отсутствии конкретизирующих их законов.

Одной из первоочередных задач законодателя должна стать разработка и закрепление в проектах закона процедур и механизма претворения в жизнь конституционных норм о правах и свободах граждан. В нынешних кризисных условиях сам институт прав и свобод человека подвергается серьезным испытаниям. Белорусское общество наконец осознало безусловную ценность и важность естественных прав человека, но оно пока не в состоянии обеспечить их полное и реальное осуществление. Актуальнейшая проблема состоит в том, чтобы в дальнейшем наполнить содержащиеся во Всеобщей Декларации прав и свобод статьи и новую редакцию Конституции необходимым жизненным содержанием.

Гуманизация и психологизация закона с содержательной (материальной) стороны связаны с изменением круга регулируемых законом отношений и с поиском оптимальных методов их психолого-правовой регламентации. Положительные сдвиги в этом направлении обусловлены, прежде всего, расширением круга и числа отношений, регламентируемых собственно законами. Наряду с отношениями экологии следует упомянуть вопросы здравоохранения (трансплантация органов, право на искусственное оплодотворение и имплантацию эмбриона) и др. Интересные суждения о постепенном расширении круга личных неимущественных отношений, подпа-

дающих под действие гражданского кодекса, содержатся в работе Л.О. Красавчиковой, специально посвященной этим вопросам [13. — С. 4—10].

На этапе подготовки законопроектов в полной мере проявляются субъективные факторы, связанные как с личностными особенностями разработчиков, так и с психологическими явлениями, механизмами, сопровождающими этот процесс. Непосредственно написанию законопроекта предшествует уяснение целей и задач правового регулирования, определение предмета регулирования, уточнение сферы действия правовых норм во времени, пространстве и по кругу лиц. Все это требует выявления разработчиками существа проблемной ситуации и потенциальной возможности ее коррекции правовыми средствами. Однако на деле разработчики законопроекта и те, кто инициирует его разработку, — разные лица. Если первые чаще всего являются юристами и профессионалами по вопросам предполагаемого правового регулирования, то вторые — это лица, принимающие правовые решения.

Перераспределение законотворческой компетенции между Палатой представителей Национального собрания Республики Беларусь (далее — Палата представителей) и другими субъектами права следует также рассматривать как несомненный плюс в этом контексте, децентрализацию правовой регламентации в Республике Беларусь. Необходима переориентация деятельности постоянных комиссий Палаты представителей на законопроектную деятельность. В противном случае в нашей стране будет отсутствовать образующая единая система законодательства, служащая необходимым условием для демократического социального правового пространства и укрепления белорусской государственности.

В современный период выявились и некоторые другие недостатки право- и законотворческой деятельности, связанные с изменением содержательной стороны законов и методов правовой регламентации общественных отношений. В этом плане следует, прежде всего, отметить попытки урегулирования законом отношений, не относящихся к сфере правовой регламентации. Наиболее характерный пример — проект закона «Об информационной безопасности», который не мог не вызвать возражений со стороны депутатов Палаты представителей второго созыва и протестов широкой общественности. В результате проект закона был снят с обсуждения, хотя попытки возродить его идеи в другом законе, например «Об обеспечении информационной безопасности», не прекратились и поныне.

Существенным несовершенством законотворческой деятельности, как в прошлом, так и в настоящее время может быть названа низкая ориентация законодателя на объективные зако-

номерности регулируемых законом отношений. Это проявляется, в частности, в стремлении субъектов права (депутатов), исходя из субъективного фактора — желания максимально быстро перейти к рыночным отношениям, ограничиваться в принимаемых законах рыночным правовым механизмом в сфере экономики и социальной жизни, не принимая в расчет слабый контроль за выполнением законов и уровень правосознания и психолого-правовой культуры населения. В этом одна из причин неэффективности многих уже принятых законов («О занятости населения Республики Беларусь», «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» и др.).

Недостаточный учет законодателем глубинных процессов развития общества и экономики породил казуистичность принимаемых законопроектов (правовых норм), что проявляется в их нацеленности на решение сиюминутных задач. Такие законы, как «О крестьянском (фермерском) хозяйстве» и другие, приходится часто изменять, дополнять либо отменять, что и порождает среди должностных лиц и населения правовой нигилизм. Обратной стороной медали являются законы, содержащие нормы декларативного характера («О демографической безопасности», «Об обеспечении экономической безопасности» и др.), основное содержание которых в большинстве случаев сводится к провозглашению целей и задач, регламентирующих соответствующие общественные отношения. В таких законах фактически отсутствуют правовые нормы, определяющие направления развития социальных отношений путем установления адресованных субъектам предписаний, запретов и дозволений. Как и законы-однодневки, декларативные и отсылочные законы (правовые нормы) отрицательно влияют на правосознание граждан и должностных лиц, подрывают абсолютную, необходимую в правовом государстве, обязательность нормативных установлений закона и в конечном счете способствуют распространению правового нигилизма, чреватого подменой закона авторитарными волонтаристскими предписаниями.

Серьезным недостатком законотворческой деятельности является игнорирование принципа историзма. Вредят повышению качества подготовки проектов закона тенденции игнорирования право- и законотворческого опыта прошлых лет, который оказал большое влияние на законодательство других государств, особенно европейских. Развитие государства и психологии права — процесс непрерывный и заслуживает отражения в издаваемых законах. Следует согласиться с В.П. Кашеповым, напомнившим, что в процессе судебных реформ в нашей стране в 20-х годах прошлого века законодательство, его формы,

законодательная техника, накопленные в белорусском законодательстве в конце XIX — начале XX века, очень широко использовались при создании кодексов, законов о судостроительстве и т. д. Думается, говоря о преемственности, важно обращаться не только к законам и иным правовым актам, созданным за последние десятилетия, но и более широко использовать опыт законотворчества последнего столетия развития отечественного и зарубежного законодательства.

В ходе законотворчества депутатами должен учитываться не только положительный исторический опыт, но и отрицательный. Учет исторического опыта — это, прежде всего, учет основных исторических тенденций развития нашей государственности, это стремление избежать ранее допущенных просчетов и ошибок.

На качество и эффективность белорусского законодательства влияет бездумное заимствование иностранных правовых норм и институтов. Примером могут служить попытки включения в правовую систему Беларуси норм системы права зарубежных государств. Погоня за «совершенными» романо-германскими образцами юридических построений, как правило, не эффективна и не соответствует психологической культуре. Это чрезвычайно абстрагирует юридический организм Беларуси, переуплотняет его формальными инструментами, не находящими адекватного применения в жизни. Именно этой коллизией объясняются многие проблемы, так остро возникающие в стране в периоды глобальных правовых новаций и массированных инъекций иностранного права в отечественную правовую культуру.

Значительным препятствием в создании эффективного законодательства служит отсутствие в законе предметного и содержательного разграничения между простыми и конституционными законами, законом и указом, законом и другими (кроме указа) подзаконными правовыми актами. Между тем без этого невозможна реализация на практике принципа верховенства законов, лежащего в основе построения и функционирования демократического социального правового государства, каким Республика Беларусь провозглашена Конституцией 1996 года. На это обстоятельство неоднократно указывалось в литературе и в докладных записках, адресованных научными учреждениями высшим органам государственной власти республики [1. — С. 131—134; 4. — С. 29—42; 9. — С. 125—128].

Дефекты законотворчества не могут быть исправлены в процессе правоприменения. Это неизбежно влечет за собой неэффективность закона, которая может усиливаться в результате ошибок при правоприменении. В этой связи следует всемерно поддержать идею о создании банка ошибок, возникающих в ходе законотворчества и право-

применения, а на основе их анализа разработать единую теорию законотворческих и правоприменительных ошибок.

Изменение содержательной стороны закона влечет за собой изменение его функциональной направленности. Оно состоит в изменении соотношения элементов правовой регуляции и саморегуляции поведения субъектов права в пользу последней, что связано с общей психологизацией и гуманизацией права, с его ориентированностью на человека и, как следствие, с расширением свободы усмотрения субъектов права в качестве необходимого условия функционирования правового, демократического государства. Трансформация категории «государственный интерес» в категорию «публичный интерес» немало способствовала изменению функциональной направленности закона.

Одним из проявлений рассматриваемой тенденции служит изменение соотношения централизации и децентрализации правового регулирования. Потребность в этом связана с необходимостью создания саморегулирующегося механизма, основанного на обратной связи, адекватно выражающей и переводящей на язык права экономический механизм рынка [19. — С. 11], и с реализацией демократического потенциала современного белорусского государства. Последнее обусловлено тем, что парламентаризм включает в себе не только механизм прямого воздействия общественных интересов на государство и использование публично-властных интересов в целях саморегуляции, но и механизм самого общественного саморегулирования. В результате создается обратная связь между государством — регулирующей системой и обществом — системой, внутренне саморегулирующейся и одновременно регулируемой государством [20. — С. 39—40].

Одно из проявлений нормативной саморегуляции — возрастание регулирующей роли индивидуальных актов, в первую очередь договоров [18. — С. 7—8]. Нельзя, однако, упускать из виду, что именно закон служит первичным юридическим источником развития договорных форм, придания им законной силы. Так, гражданский кодекс закрепляет формы и общие условия договоров, которые обеспечивают им правовую защиту. Следует согласиться с высказанным в научной литературе мнением, что внутриорганизационные нормы рационально распределяют силы в системе права. Происходит обогащение содержания правовой формы.

Внутриорганизационные нормы обеспечивают гибкость правового регулирования, смягчая основное противоречие права между необходимостью его динамизма и стабильностью одновременно. Это и есть проявление саморегуляции в праве [8. — С. 16]. Т.В. Кашанина считает, что проблема де-

централизации в праве вышла сейчас на первое место и стала исключительно актуальной. Соответственно, она видит основную задачу в том, чтобы сделать централизованное регулирование минимальным, избирательным, упорядочивающим лишь то, что нельзя не регулировать из центра. В таком случае за коллективами должно презюмироваться право не только дорегулировать, а и урегулировать то, что не относится к сфере законодательного регулирования [10. — С. 30].

Расширение пределов саморегулирования неразрывно связано с изменениями психотехнологии правового регулирования в законотворческой деятельности. В идеале должно существенно сокращаться число властных норм и увеличиваться удельный вес альтернативных норм, а также норм, допускающих исключения. В этой связи психолого-правовая наука должна высказать свое отрицательное отношение к практике создания подзаконных актов, по своей природе — типовых договоров, имеющих силу правового акта.

К сожалению, нарушения законности нередки и в других отраслях и сферах общественной жизни. Их искоренение требует не только активизации законотворческой деятельности, но и существенного роста правовой, нравственной и психологической культуры населения и должностных лиц, понимания всей ценности принципа соблюдения законности как для укрепления белорусской государственности, так и для общества в целом.

Изложенное обосновывает, что содержательная направленность создания законов — дело эвристическое и, как любой творческий процесс, предполагает серьезное, вдумчивое и ответственное к себе отношение, требует накопления определенных знаний, в том числе психологических, овладения искусством использования этих знаний для создания гуманных законов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев И.С. Стратегия законов // Белорусская думка. — 2001. — № 5. — С. 131—134.
2. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. — М., 1993. — С. 520.
3. Брычева Л.И. Психологические аспекты законотворческого процесса: современный взгляд // Журнал российского права. — 2007. — № 4. — С. 156—159.
4. Василевич Г.А. Обеспечение верховенства Конституции в законотворческой и правоприменительной деятельности // Актуальные вопросы нормотворчества в Республике Беларусь: материалы науч.-практ. конф., Минск, 21 дек. 2000 г. — Минск, 2001. — С. 29—42.
5. Васильев В.Л. Юридическая психология: учебник / В.Л. Васильев. — СПб.: Питер, 2001. — С. 19.

6. Вебер М. Основные социологические понятия // Избр. произведения. — М.: Прогресс, 1990. — 602 с.
7. Гегель Г.-В.-Ф. Философия права: пер с нем. / ред и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсисянц. — М.: Мысль, 1990. — С. 57.
8. Кабышев С. В. Внутриорганизационные нормы советского права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. — М., 1991. — С. 16.
9. Калинин С.А. О совершенствовании Закона «О нормативных правовых актах Республики Беларусь» // Актуальные вопросы нормотворчества в Респ. Беларусь: материалы науч.-практ. конф., Минск, 21 дек. 2000 г. — Минск, 2001. — С. 125—128.
10. Кашанина, Т.В. Децентрализация в правовом регулировании (структурный анализ): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01. — М., 1992. — С. 30.
11. Кибак И.А. Психологические аспекты гуманизации содержания закона // Правовые и социально-экономические аспекты развития государства на современном этапе: сб. науч. тр. Баранович. гос. ун-та / редкол.: В.И. Кочурко (гл. ред.) и др. — Барановичи: БарГУ, 2007. — С. 60—64.
12. Конституция Республики Беларусь 1994 года: с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. — Минск, 2004. — 46 с.
13. Красавчикова Л.О. Понятие и система личных неимущественных прав граждан (физических лиц) в гражданском праве РФ. — Екатеринбург, 1994. — С. 4—10
14. Лившиц Р.З. Теория права. — М., 1994. — С. 72.
15. Малейн Н.С. Современные проблемы юридической ответственности // Государство и право. — 1994. — № 6. — С. 28—38.
16. Мелехин А.В. Теория государства и права: учеб. пособие. — М.: Маркет ДС, 2007. — С. 424.
17. Поленина С.В. Законотворчество в Российской Федерации. — М., 1996. — 128 с.
18. Тихомиров Ю.А. Юридическая коллизия, власть и правопорядок // Государство и право. — 1994. — № 1. — С. 7—8.
19. Халфина Р.О. Современный рынок: правила игры. — М., 1993. — С. 11.
20. Четвернин В.А. Демократическое конституционное государство: введение в теорию. — М., 1993. — С. 39—40.
21. Энциклопедия юридической психологии / под общ. ред. А.М. Столяренко [и др.]. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. — С. 56.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ СТАТЬИ:

Кибак Иван Алексеевич.

Академия МВД Республики Беларусь. Доцент кафедры психологии и педагогики. Кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: ivankibak@list.ru

Республика Беларусь, 220005, г. Минск, просп. Машерова, 6. Тел. 8 (017) 2-89-21-20.

Kibak Ivan Alekseyevich. Assistant professor of the department of psychology and pedagogics. Candidate of science, docent.

MIA Academy of the Republic of Belarus.

The Republic of Belarus, 220005, Minsk, Prospect Masherova, 6. Тел. 8 (017) 2-89-21-20.

Ключевые слова к статье: психология законотворчества; законотворческая деятельность; закон; гуманизация; психологический компонент; депутат.

Key words: lawmaking psychology; legislative activity; law; humanization; psychological component; deputy.

УДК 159.9: 342.537