

# ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University  
for the Humanities

2  
2014

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва  
2014

УДК 37.013.77  
ISSN 1992-6391

2.2014

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. Шолохова**

Издается с 2001 г.

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007  
от 15.12.2004 г.**

**Адрес редакции:**

109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16–18

**Интернет-адрес:**

[mggu-sh.ru](http://mggu-sh.ru)

Подписной индекс

**36734**

в основном каталоге  
Роспечати

**Редакционная коллегия**

А.С. Огнев – *гл. редактор*,  
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,  
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,  
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,  
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,  
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,  
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала:  
[mggu-sh.ru](http://mggu-sh.ru)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

*Ли Т.Т.*

Содержание и компоненты формирования нравственности подростков в отечественной педагогике XX в. . . . . 5

*Монахов В.М.*

Об одной точке зрения на инструментализацию современной дидактики . . . . . 9

*Немыкина И.Н., Сумарокова Н.С.*

Адаптивные возможности певческой деятельности в музыкальном воспитании . . . . . 17

*Рыбакина Н.А.*

Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования . . . . . 22

*Сухоленцева Е.Н.*

Детские общественные объединения как институт воспитания: социально-контекстный подход . . . . . 29

*Трунова Е.Г.*

Воспитание и компетентностный подход к образованию: проблемы гармонизации . . . . . 34

*Щербаков Ю.И.*

Научное содружество вуза и школьного образовательного комплекса. . . . . 39

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Вербицкий А.А.*

Место и роль преподавателя в процессе реформы образования. . . . . 42

*Григоренко О.А.*

Организация обучения иностранному языку на основе контекстного подхода . . . . . 51

*Дурнева Е.Е.*

Технология итоговой государственной аттестации бакалавров (ФГОС третьего поколения) . . . . . 58

|  |     |
|--|-----|
| <i>Коломиец О.М.</i>   |     |
| Развитие педагогической деятельности преподавателя<br>на основе кейс-технологии . . . . .                                  | 64  |
| <i>Олейникова О.Н.</i>   |     |
| Совместные программы высшего образования<br>как фактор интернационализации<br>и повышения эффективности программ . . . . . | 69  |
| <i>Розанова Е.В.</i>   |     |
| Особенности формирования социокультурной компетенции<br>бакалавров направления подготовки «Лингвистика». . . . .           | 80  |
| ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ   |     |
| <i>Бутовская Е.В.</i>  |     |
| Структура мотивации обучения студентов гуманитарного вуза. . . . .   | 85  |
| <i>Калашиников В.Г.</i>  |     |
| Образовательная среда контекстного типа<br>как экопсихологический проект . . . . .   | 92  |
| ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ   |     |
| <i>Венерина О.В., Ермолаев В.В.,<br/>Мельникова Д.В., Четверикова А.И.</i>   |     |
| Применение метода айтрекинга для оценки психических состояний<br>водителей. . . . .  | 98  |
| <i>Ермолаев В.В., Четверикова А.И.</i>   |     |
| К вопросу о критериях профессионально-психологического<br>отбора водителей . . . . .                                       | 105 |
| НАШИ АВТОРЫ. . . . .   | 113 |
| CONTENTS . . . . .   | 116 |
| ПАМЯТКА АВТОРУ . . . . .   | 122 |

**Т.Т. Ли**

## Содержание и компоненты формирования нравственности подростков в отечественной педагогике XX в.

В статье анализируется проблема формирования нравственности подростков в отечественной педагогике, основные ее этапы; рассматриваются ведущие компоненты нравственного воспитания. Приведены психологические аспекты воспитательного процесса. Обозначены важные и значимые качества личности, которые оптимально формируются в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** нравственные качества, формирование нравственности, нравственное воспитание подростков, компоненты нравственного воспитания.

Исторический анализ проблем формирования нравственности показывает, что этому вопросу практически всегда уделяли огромное внимание, потому что уровень нравственного развития человека определял характер взаимоотношений личности и общества. В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникающие на современном этапе развития.

В советской педагогике подход к нравственному воспитанию, которому придавали большое значение, заключался в идейном развитии и общественно-политической активности как важнейших предпосылках нравственного воспитания, в необходимости формирования у учащихся патриотизма и интернационализма, трудолюбия и бережного отношения к общенародному достоянию, материальным ценностям общества и личному имуществу, коллективизма и социалистического гуманизма, правильного отношении к себе и к другим людям и высокой культуры межличностного общения.

В 1940–50-е гг. усилилось внимание общественности к проблемам формирования нравственности детей, особенно к раскрытию его содержания. Этот процесс характеризовался, с одной стороны, расширением состава моральных принципов, норм, качеств, черт морального поведения, а с другой – дальнейшей их детализацией, конкретизацией в связи с развитием нравственных отношений в обществе. Подходы к формированию нравственности определялись особенностями социально-экономического и политического развития общества, различными обстоятельствами общественной жизни страны [2].

Содержание нравственного формирования личности в 1960–70-е гг. развивалось как в направлении обогащения структуры нравственных качеств личности, расширения круга моральных принципов и норм, так и в плане углубления и обогащения содержания отдельных моральных качеств: коллективизма, социалистического гуманизма, пролетарского (социалистического) интернационализма и социалистического патриотизма, сознательной дисциплины, коммунистического отношения к труду и общественной собственности, многих простых норм нравственности: честности и правдивости, дружбы и товарищества, скромности, культуры внешнего поведения человека и т.п.

В дальнейшем стали развиваться такие направления воспитательной работы, как нравственно-половое воспитание и подготовка к семейно-брачным отношениям, преодоление психологической запущенности «трудных» подростков. Отчетливо выделилось антиалкогольное и антинаркотическое воспитание.

В современном российском нравственном формировании хотя и произошли определенные позитивные изменения, однако заметен перекосяк в прямую противоположность тому, что было в советской школе: устранена излишняя идеологизированность, но нравственные идеалы уступили место своекорыстным, эгоистичным интересам, воспитание в школе стало во многом формальным, лишенным глубокого содержания; абсолютизация коллектива сменилась абсолютизацией личности ученика. Это связано с отсутствием четко выраженной государственной идеологии в данной области, отсутствием и размытостью нравственных идеалов в самом обществе, недостаточной научной разработанностью этой проблематики, ослаблением внимания к вопросам воспитания в самой школе [1].

В теоретическом плане отечественными педагогами и психологами (В.А. Сухомлинским, Н.А. Петровым, В.В. Зеньковским, И.А. Каириным, И.С. Марьенко, Н.И. Болдыревым, И.Ф. Харламовым и др.) были разработаны оригинальные подходы к формированию морально-нравственных

качеств: дисциплинированности, вежливости, скромности, настойчивости, честности, трудолюбия, коллективизма, патриотизма и др.

В настоящее время в педагогике идут поиски новых путей и средств формирования моральных качеств в личности школьников: складывается современная доктрина нравственного воспитания, разрабатывается его теория, содержание и технологии.

Создание современной системы нравственного развития подрастающего поколения не может быть спонтанным процессом, для этого нужен научно-обоснованный подход, учитывающий особенности российской ментальности, а также социальные, исторические, экономические и иные факторы.

При решении данной проблемы необходимо принять во внимание психологические механизмы формирования нравственности. Внутреннюю сторону формирования нравственности составляет организованный процесс усвоения детьми социального морального опыта и его интериоризация во внутренний нравственный план личности, в нравственные качества [3].

Последовательность формирования нравственных качеств должна определяться идеей преобразования внутренней нравственно-психологической сферы личности подростка на основе специальной воспитательной деятельности педагога и определяемой им деятельности учащегося, направленной на усвоение им социального морального опыта.

Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что нравственное формирование личности происходит по-разному в одних и тех же условиях под влиянием одних и тех же педагогических воздействий. Внешние условия и воспитательные воздействия педагога на личность подростка являются, как правило, лишь источником и предпосылкой формирования нравственных качеств.

Личность подростка не является пассивным объектом педагогических воздействий, а выступает в качестве активного субъекта процесса нравственного воспитания; формирование духовно-нравственных качеств зависит от вида деятельности, в которую личность включается, и активности, которую ребенок проявляет в этой деятельности [5]. Следовательно, становится эффективным только в том случае, когда воспитательная деятельность педагога направлена на организацию соответствующей деятельности детей, которая обеспечивает усвоение школьниками социально-нравственного опыта, а также стимулирует активность учеников в этой деятельности.

Б.Ф. Ломов для обоснования психологических механизмов реализации ценностного содержания в процессе нравственного воспитания разработал

концепцию, в которой, формулируя принципы системного подхода к анализу психологических явлений, утверждал, что система психических явлений обладает многоуровневым и иерархическим характером. Она включает в себя ряд взаимосвязанных подсистем, обладающих различными функциональными свойствами:

- когнитивную – реализующую функцию познания;
- регулятивную – обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения;
- коммуникативную – формирующуюся и реализующуюся в процессе общения;
- креативную – проявляющуюся в творческом самоопределении и самовыражении личности [6].

Благодаря этому удалось вскрыть диалектическое единство процессов обучения и воспитания, обеспечивающее перевод знаний из области «объективно интересного» в область «лично значимого» и перевод учителя и ученика из объектной в субъектную позицию: индивид «вбирает» в себя общие ценности посредством общения со «значимыми другими», в результате чего эти ценности становятся его потребностью, частью его мотивационной структуры [4].

Наиболее плодотворной можно считать систему нравственных качеств, предложенную В.Т. Чепиковым. Он определяет следующие, наиболее важные и значимые качества личности, которые оптимально формируются в подростковом возрасте, – упорство, активность, настойчивость, старательность, внимательность, целеустремленность, сдержанность, правдивость, дружелюбие, отзывчивость, заботливость, умеренность и др. [7].

При этом формирование более сложных по своей структуре и содержанию нравственных качеств личности школьника осуществляется постепенно путем объединения (интеграции) более простых.

Таким образом, можно говорить о сложности и научной противоречивости данной научной категории в психолого-педагогической науке. Проблема нравственности занимает особое значимое место в понимании механизмов развития личности человека.

#### Библиографический список

1. Аксенова Р.С., Михалец И.В. Нравственность как одна из форм общественного сознания // Тезисы докладов научной конференции преподавателей и аспирантов. Февраль 2003 г. Тамбов, 2003. С. 4–5.
2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М., 2004.
3. Духовно-нравственное воспитание: основные подходы к проблеме // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Националь-



- но-патриотическое воспитание молодежи средствами духовной культуры». Рязань, 2005. С. 17–19.
4. Каирова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. М., 2002.
  5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2004.
  6. Люблинская А.А. Система отношений – основа нравственной воспитанности личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 71.
  7. Чепиков В.Т. Основы психологии и педагогики. Минск, 2008.

## В.М. Монахов

### Об одной точке зрения на инструментализацию современной дидактики

Рассматриваются концептуальные положения методологического основания и дидактического инструментария модернизации образования. Даны каноническая форма постановки дидактической задачи и четырехэтапная структура ее решения в контексте инновационной «теории дидактического результата». Предложена идея внутримодельного исследования в «рабочем поле» трехмерного векторного пространства.

**Ключевые слова:** инструментальная дидактика, каноническая форма дидактической задачи, внутримодельное исследование поведения модели педагогического объекта.

В обществе и у педагогической общественности еще не сложилось обоснованное понимание того, что такое модернизация образования и каков ее смысл. Поэтому необходимо создание *идеологии мониторинга процесса модернизации*, чтобы он отслеживал ее траекторию – от глобальной цели до конечного результата в виде многопараметрической экспертной оценки. Главным критерием успешности модернизации должно быть *качество подготовки* выпускника школы, колледжа, вуза. Это предполагает решение задачи создания *теории дидактического результата*, в которую должны войти такие новые для педагогической

науки вопросы, как: 1) создание структуры исследовательского пространства модернизации; 2) разработка инновационных методов моделирования педагогических и дидактических результатов, т.е. моделей проектируемых объектов.

В 1985 г. в журнале «Советская педагогика» в моей статье «Совершенствование методической системы обучения в советской школе» впервые была сформулирована задача необходимости создания технологии проектирования методической системы с наперед заданными свойствами. Это был фактически первый запрос на разработку инструментальной дидактики, в функции которой должно входить создание дидактического инструментария для проектирования педагогических объектов. Сегодня эта задача особенно актуальна.

За три прошедших десятилетия было сделано следующее:

- разработана модель учебного процесса [2];
- построена модель методической системы обучения [2; 5; 6];
- предложена модель траектории профессионального становления учителя [2];
- создана теория педагогических технологий проектирования основных педагогических объектов, объединивших три базовые технологии: проектирования учебного процесса, методической системы обучения, траектории профессионального становления учителя [2];
- разработана модель и технология учебника полного цикла, обеспечивающего формирование предметных компетенций ФГОС ВПО [4; 7];
- предложен технологический мониторинг процесса формирования компетенций, фиксирующий качество сформированных компетенций ФГОС ВПО [3];
- разработана современная модель дистанционного обучения [9];
- выдвинута идея, обобщающая вышеперечисленные инструментальные разработки, о том, что заданные свойства становятся инновационной методологической категорией модернизации образования [1; 5; 6];
- создан в виде матрицы «функционал управления», который два десятилетия используется как управляющий инструментарий проектирования новых педагогических объектов [2].

Главной задачей инструментальной дидактики сегодня должно стать *построение соответствующей модели модернизации отечественного образования*. Она должна быть современной, продуктивной и направленной на *исследование* большого спектра вопросов модернизации. В работе Т.М. Ериной и В.М. Монахова [1] был начат разговор о дидактической системе реализации процесса модернизации – ДСМ. Ниже раскрываются новые результаты продолжаемого исследования.

Прежде всего, в инструментальной дидактике должна быть введена *каноническая форма постановки любой дидактической задачи* (таблица 1).

Таблица 1

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Дано:                 | следующие заданные свойства:<br>1) ...<br>2) ...<br>3) ...                    |
| Необходимо построить: | педагогический объект, который обладал бы всеми наперед заданными свойствами. |

Такая канонизированная форма и задаваемые свойства проектируемых педагогических объектов должны стать основополагающим и системообразующим *методологическим основанием* для решения задач модернизации и создания дидактического инструментария.

В качестве общенаучной методологической основы исследования *саморазвивающихся систем* следует опираться на синергетические концепции и законы синергетики [8]. Последняя становится качественно новым методологическим подходом к познанию и механизмом *оптимального управления дидактическими процессами*. Прежде предметом научного анализа процессов в системе образования выступали в основном устойчивые, повторяющиеся консервативные педагогические и дидактические факты и закономерности. Теперь дидактика начинает все в большей степени включать в сферу своей проблематики *факторы случайности и непредсказуемости*, что стало движущим принципом стремительного развития ее прогностической составляющей.

Понятию *структуры* в синергетике противопоставляется понятие *хаоса*, т.е. такое состояние системы, когда прежняя единая структура с ее функциональными отношениями между частями распадается, а новой еще нет. То же самое происходит и в системе образования. Здесь уместно вспомнить слова Я.А. Коменского, что, видимо, в будущем человечество создаст некую дидактическую машину, которая сделает обучение безусловно успешным.

*Как корректно решать дидактические задачи, представленные в канонической форме?* В современной дидактике практически все задачи могут иметь только приближенные решения, в которых необоснованно большое значение приходится отводить педагогическому эксперименту. Однако ничтожно малое число педагогических экспериментов дает отрицательный результат. Другими словами, дидактика на сегодняшний день не имеет алгоритмически точных решений своих актуальных задач.

Аналогичная ситуация до недавнего времени была в математике, где, пишет В.А. Садовничий, «...задачи, ранее не решавшиеся “формульно-точно”, стали исследоваться сегодня “компьютерно”, т.е. приближенно, а затем на этой основе часто удается сделать строго математически доказанные выводы. Тем самым, постепенно расширяется и меняется само понятие доказательства. Появляющаяся дискретно-компьютерная составляющая стала довольно часто рассматриваться как необходимый первый этап исследований особо сложных научных задач. В последнее время существенно вырос процент “компьютерно угаданных”, а потом строго математически доказанных теорем» [10, с. 10–11].

Сложившуюся в дидактике ситуацию с решением задач, естественно, нужно радикально менять. Мы сегодня предлагаем для *инструментализации дидактики* следующую четырехэтапную структуру решения дидактических задач как инновационный инструментарий осознанного и управляемого развития модернизируемой системы образования:

*первый этап* – построение математической модели того или иного педагогического объекта, участвующего в решении дидактической задачи с наперед заданными свойствами;

*второй этап* – проведение внутримодельных исследований глубинных закономерностей поведения педагогического объекта в исследовательском «рабочем поле»; в итоге получаем уточненную информацию о поведении спроектированного педагогического объекта;

*третий этап* – «натурный» педагогический эксперимент, в задачи которого входит проверить в условиях реальной практики адекватность основных параметров существенно уточненной модели педагогического объекта наперед заданным свойствам;

*четвертый этап* – проведение многопараметрической экспертизы полученного дидактического решения на адекватность наперед заданным свойствам, которые содержались в канонической форме дидактической задачи.

Рассмотрим подробнее содержание этих этапов.

*Первый этап* реализуется в исследовательском «рабочем поле», уже два десятка лет используемом в виде матрицы «Функционала управления», в клеточках которой, образующих диагональ матрицы, последовательно появляются проектируемые модели педагогического объекта: *от прогностической до рефлексивной. Алгоритм процесса проектирования* вышеуказанных моделей приводим по следующим шагам.

1. Проектирование *прогностической модели* – оперирование с государственным заказом. Сюда входят: осмысление государственного заказа на модернизацию системы образования в контексте заказа от субъекта образовательного пространства, заказа работодателей на специалиста опреде-

ленного типа и заказа от общества; перевод государственного заказа на профессиональный язык – государственный заказ как некий качественный продукт, обладающий параметрами, которые должны и могут стать компонентом функционирующего образовательного пространства; определение целевого множества желаемого результата.

2. Проектирование *концептуальной модели*: распределение ресурсов. К ним относится все, что прямо или косвенно влияет на процесс, приводящий к результату модернизации образования. На этом этапе проводятся: определение ресурсного пространства, необходимого для достижения поставленной цели; выявление ресурсного дефицита в отношении достижения некоторых элементов целевого множества, возможностей усиления ресурсов; определение взаимосвязи каждого элемента целевого множества и множества ресурсов; установление типа этих связей и их прочности.

3. Проектирование *инструментальной модели*: формирование поля проблем и парадоксов. Сюда входят: определение возможных затруднений в реализации проекта, множества проблем, тормозящих процесс достижения желаемого результата; выдвижение гипотез как теоретических путей решения выявленных проблем.

4. Проектирование *мониторинговой модели*, направленной на ликвидацию зафиксированных проблем и затруднений: оценка выдвинутых гипотез на непротиворечивость; удаление, замена, уточнение гипотез, имеющих противоречия и являющихся несостоятельными; формирование поля гипотез и совокупности решений.

5. Проектирование *рефлексивной модели*: завершается последовательное создание первого приближения-итерации решения дидактической задачи.

*Второй этап.* Специально для проведения *внутримодельных исследований* предыдущая матрица была существенно усовершенствована и представлена сначала в виде двухмерного векторного пространства «Структура исследовательского пространства модернизации системы образования», что позволило провести в полном объеме исследование глубинных закономерностей в поведении рефлексивной модели.

Следует заметить, что здесь получила дальнейшее развитие инновационная идея структурирования управленческих процессов с усилением внимания на содержательно-программную составляющую функционала управления, что позволило достаточно тщательно исследовать происходящие процессы самоорганизации и саморазвития системы.

*Вектор последовательных этапов*, определяющих процесс допустимых коррекций, ведет к оптимальному функционированию объекта. Он

фактически задает горизонтальные процессы саморазвития системы и ее самоорганизации, понимаемой как процесс поддержания стабильности системного целого через взаимодействие и взаимовлияние его элементов на воспроизводство их функций и взаимосвязей. Здесь чаще всего срабатывает один из принципов синергетики о малых резонансных воздействиях, которые в нужное время и в нужном месте могут вывести систему на оптимальный путь ее развития. При этом структуры остаются неизменными. Результатом каждого горизонтального прохода становятся изменения в процессах модели. Так происходит оптимизация процессов модернизации.

*Вектор, обеспечивающий детерминирование цели и оптимизацию процессов саморазвития*, управляет вертикальными проходами по клеточкам матрицы исследовательского «рабочего поля» и доставляет информацию о структурных изменениях системы, оптимизируя собственную структуру. С помощью этого вектора исследуется и фиксируется структурная адаптивность системы, что обеспечивает всеобщность адаптивности по входам и выходам процессов.

К этому моменту уже сформированы *критерии оптимальности* по всем исследуемым параметрам. Это означает, что мы получаем возможность проверить на оптимальность полученную в итоге рефлексивную модель. Если она отвечает всем критериям оптимальности, то переходим к *третьему этапу* решения дидактической задачи. Если же не отвечает, то продолжаем внутримodelьное исследование модели, но уже в трехмерном исследовательском векторном пространстве.

По существу мы переходим ко второй итерации, но уже во второй плоскости трехмерного пространства, полностью повторяя предыдущий алгоритм оптимизации проектируемой модели. Когда будет получена уже во втором приближении рефлексивная модель, она снова проверяется на оптимальность. Если улучшенные параметры соответствуют критериям оптимальности, переходим к третьему этапу.

*Третий этап* – организация и проведение «натурного» педагогического эксперимента, другими словами, «натурная» обкатка внутримodelьного теоретического результата второго этапа – рефлексивной модели. На рис. 1 приведена блок-схема организации и управления «натурным» педагогическим экспериментом.

Обратная связь представлена на рисунке важным диспетчерским блоком «*многоуровневые обратные связи*», который задает рефлексивную практику на каждом уровне. Из этого блока информация (текущая, оперативная, рабочая) о ходе реализации задач педагогического эксперимента поступает в блок «*мониторинг качества модернизации*», где и происходит управ-

ленческий мониторинг. Этот блок выступает и в роли накопителя, собирая и сохраняя всю информацию, и в роли ретранслятора информации блоку «управление процессом», где происходит преобразование информации в управленческие решения, необходимые в конкретной ситуации процесса реализации «натурного» педагогического эксперимента. Полученные управленческие решения должны доставляться в блок «системы команд исполнителей». Поток информационного обеспечения этого блока в виде управленческих указаний идет из блока «управления», и только затем эти корректировки поступают в блок «процесс». Какие-либо иные указания из блока «система команд исполнителей» недопустимы.

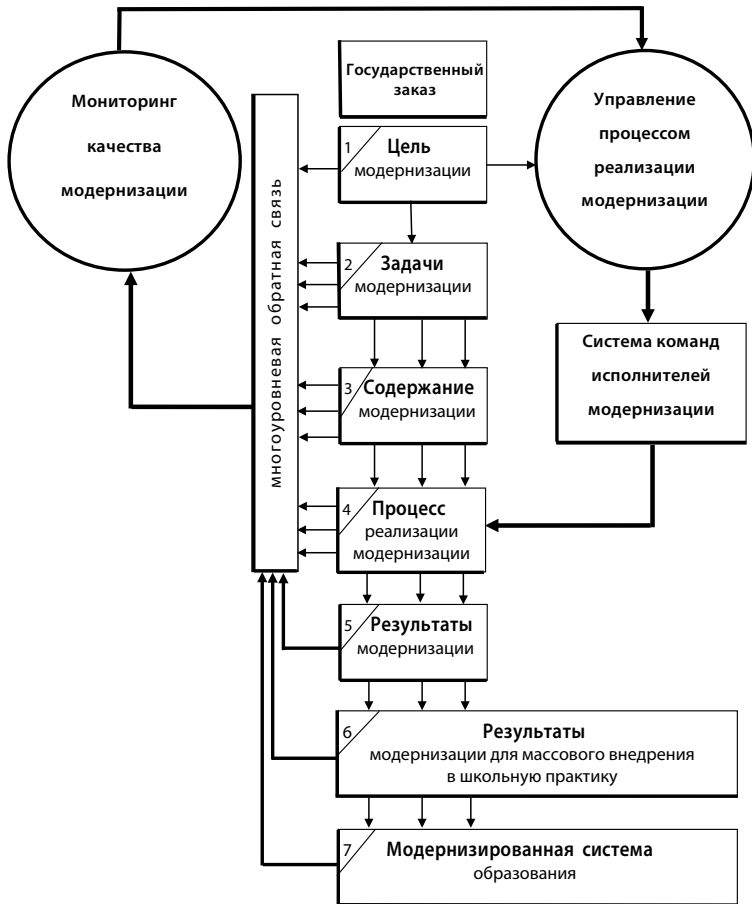


Рис. 1. Централизованное управление «натурным» педагогическим экспериментом

Заметим, что результаты модернизации имеют различную природу и направленность. Необходимо особо выделять *«результаты, подлежащие массовому внедрению в практику»*. На уровне результатов происходит повторная рефлексия через блок *«многоуровневые обратные связи»*, когда, проходя через *«мониторинг качества»*, информация компилируется с уже имеющейся в содержательной части и передается в блок *«управление процессом»*.

Основной особенностью итогов «натурного» педагогического эксперимента являются *проверка взаимодействия* всех частей модели в реальных условиях функционирования системы образования, их эффективность и продуктивность.

*Четвертый этап.* Проведение многопараметрической экспертизы созданной модели. Здесь важно выбрать объективное соотношение между весовыми коэффициентами величин, определяющих требуемое качество всех проектируемых элементов, дидактического инструментария (плюс его продуктивность), процедур проектирования и массу других не менее важных деталей.

Представленный исследовательский материал может предопределить определенный вклад в развитие инструментальной дидактики как процесс инструментализации многоаспектной *проектировочной деятельности разработчиков*, создающих новую модернизированную систему образования.

#### Библиографический список

1. Ерина Т.М., Монахов В.М. Нужна ли сегодня адаптивная оптимальная система модернизации с наперед заданными свойствами // ВГСПУ. 2013. № 7 (82). С. 44–51.
2. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: Монография. Волгоград, 2006.
3. Монахов В.М. Информатизация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций и технологического мониторинга управления их качеством // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 46–59.
4. Монахов В.М. О модели вузовского технологического учебника полного цикла, обеспечивающего реализацию ФГОС ВПО // Педагогика. 2012. № 10. С. 17–25.
5. Монахов В.М. Технология проектирования методической системы с заданными свойствами в высшей школе // Педагогика. 2011. № 6. С. 43–46.
6. Монахов В.М. Технологическо-инструментальные основания проектирования методической системы преподавания с наперед заданными свойствами в условиях ФГОС III поколения // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2012. № 1. С. 50–56.



7. Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н. Математика: Технологический учебник полного цикла. М., 2012.
8. Монахов В.М., Фирстов В.Е. Дидактический потенциал синергетического подхода к формированию общенаучного методологического основания модернизации образования // Труды VIII Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование», 8–10 ноября 2013 г. М., 2014. С. 108–123.
9. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования / Под ред. В.И. Овсянникова. М., 2002.
10. Садовничий В.А. О математике и ее преподавании в школе. М., 2010.

**И.Н. Немыкина, Н.С. Сумарокова**

## Адаптивные возможности певческой деятельности в музыкальном воспитании

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы реализации адаптивных возможностей певческой деятельности в музыкальном воспитании младших школьников. Обосновывается роль певческой деятельности в создании оптимальной музыкально-образовательной среды, активизации мотивации к обучению, формировании коммуникативных навыков, интенсификации музыкального и физиологического развития младшего школьника.

**Ключевые слова:** хоровое искусство, музыкальное воспитание, певческая деятельность, адаптивные возможности певческой деятельности, развивающие возможности певческой деятельности, музыкально-образовательная среда.

Хоровое пение (певческая деятельность) обладает огромными возможностями для развития музыкальных способностей, подготовки подлинных ценителей музыки и воспитания у детей лучших человеческих качеств. Хоровое пение является наиболее доступной формой музыкального исполнительства и способствует активному вовлечению детей в творческий процесс. Поэтому его рассматривают как средство воспитания вкусов учащихся, повышения их общей музыкальной культуры, проникновения песни в быт российской семьи. Певческая деятельность

обладает неограниченными адаптивными возможностями как в плане музыкального воспитания и развития музыкальных способностей, так и в плане создания культурно-образовательной среды, формирования коммуникативных навыков в плане межличностного общения, умения владеть собой – уметь слушать себя и слышать других. Совершенно объективно мы можем отнести певческую деятельность к одному из ведущих копинг-ресурсов, позволяющих формировать поведение и предсказывать поведенческие реакции детей.

Среди множества задач, стоящих перед музыкальным воспитанием, одной из основополагающих является адаптация школьников к образовательной среде, направленная на развитие гармоничной личности, умеющей ориентироваться в социокультурном пространстве и контактировать со своими сверстниками. Поэтому проблема реализации адаптивных возможностей певческой деятельности сегодня особенно актуальна и важна в организации музыкального воспитания.

В психологии адаптивность рассматривают как согласование целей и результатов деятельности. С точки зрения психофизиологии адаптивность раскрывается как способность приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности и факторам внешней среды. Высокая адаптивность характеризуется выносливостью, высоким уровнем работоспособности, устойчивостью к болезням.

В педагогике под термином «адаптивность» понимают способность обучающихся встраивать свою деятельность в реальные условия обучения. Некоторые исследователи определяют данное понятие также как средство достижения поставленных целей; как качественную характеристику системы; как свойство, присущее личности. Другие же подчеркивают, что в одних и тех же ситуациях люди адаптируются в зависимости от способности к адаптации, т.е. адаптивности, которая обладает ярко выраженными индивидуальными различиями [2].

Можно сделать вывод, что адаптивность – это свойство личности, которое выражает возможности к адаптации, а адаптированность понимается как некое психическое состояние, достигнутое в результате реализации личностного адаптационного потенциала.

Адаптивность личности выражается в степени взаимодействия индивидуума со средой, в способности к адаптации и приспособлении к существующим в обществе требованиям, критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества. Поэтому адаптивность выражается не только в способности к переменам, но и в желании приспособиться к ним. Благодаря адаптивности личность обладает более высокой эмоциональной устойчивостью.

Адаптивные возможности певческой деятельности заключаются, прежде всего, в создании воспитательно-образовательной среды певческой деятельности, в которой будет происходить дальнейшее развитие детей. Воспитательно-образовательная среда является одним из внешних факторов формирования адаптивности к будущей учебной деятельности.

Поэтому одним из важных условий певческой деятельности является создание воспитывающей и развивающей среды, которая помогает максимальному раскрытию задатков ребенка, создает условия для создания интереса к учебе, помогает формированию творческой самостоятельности, но прежде всего она помогает адаптироваться к определенной среде жизнедеятельности.

Процесс музыкального развития и воспитания должен осуществляться с учетом индивидуальных особенностей, характерных для младшего школьного возраста. В этот период происходит интенсивное умственное развитие ребенка, память приобретает познавательный характер, восприятие носит ярко выраженный эмоциональный характер, преобладает наглядно-образное мышление и повышенная утомляемость.

Но прежде всего происходит формирование самооценки и становление себя как личности. Школьник наиболее психологически уязвим и находится в зависимости от положительной оценки себя не только учителем, но и сверстниками. Появляются и проблемы в сфере общения, отсутствует мотивация к обучению. Все эти психические процессы и функции происходят на ведущем этапе деятельности – учебной [1].

Если говорить об развивающих возможностях пения, то оно помогает развить музыкальный вкус, музыкальный слух – умение слушать себя и слышать других, чувство ритма и музыкальную память, сформировать образное мышление, навыки синхронности (пение в хоре).

В процессе певческого обучения также идет работа над навыками дикции и артикуляции, в итоге улучшаются речь и четкость произношения слов. Дети, имеющие дефекты речи, тоже могут улучшить свою речь. Работа над певческой установкой способствует развитию умения организовывать себя, появляется дисциплина.

Дети, которые занимаются музыкой, превосходят в умственном развитии своих ровесников, показывают лучшие результаты в навыке чтения, меньше скованны в речи.

В процессе певческой деятельности дети приобретают навыки общения, что позволяет воспитать чувство команды, чувство локтя. Это очень актуально в связи с невниманием и потерей навыков естественной коммуникации. В данной ситуации значение хорового пения как вида коллективной деятельности значительно увеличивается, т.к. помогает

школьнику сформировать дружеские отношения и при этом улучшить навыки общения.

Певческая деятельность, таким образом, позволяет сформировать и воспитать поведенческие реакции и поведенческие комплексы – дети учатся владеть собой. Этот процесс достигается благодаря копинг-поведению – поведению, приводящему к приспособлению к стрессовым факторам. В российской психолого-педагогической литературе рассматривают совладающее или адаптивное поведение – это и есть копинг.

При защитном поведении дети опираются на свойства личности, которые характерны для каждого отдельного индивида. Личностные качества делятся на два типа: первые – это врожденные свойства темперамента, вторые формируются в течение всей жизни. Таким образом, дети используют характерные для каждого свойства личности в качестве орудия защиты от внешних факторов стресса [4].

Адаптивные возможности певческой деятельности заключаются в поддержании физического и психического здоровья школьников, что очень важно в период школьного обучения, требующего повышенного уровня работоспособности, внимания и эмоционального напряжения.

Правильно подобранная музыка успокаивает, помогает снять стресс, а с другой стороны – поднимает настроение. Громкая музыка с ярко ритмом является раздражительным фактором нервной системы и вредна не только для слуха, но и дает противоположный эффект. Особое влияние классическая музыка оказывает на человека. Ученые говорят, что классические произведения лечат физически и духовно. Таким образом, музыка способствует психологической разгрузке. Адаптивные же возможности певческой деятельности следует рассматривать и как элемент социализации – становления личности ребенка. Музыка улучшает общую культуру школьника, формирует его моральные нормы и ценности.

В методике вокально-певческой работы существуют специфические методы, которые могут существенно повысить эффективность реализации адаптивных возможностей певческой деятельности в период обучения и способствуют созданию положительной мотивации к музыкальному обучению. Обозначим некоторые из них.

*Вокалотерапия* основана на правильном певческом дыхании с использованием специально подобранных дыхательных и голосовых упражнений. Разные звуки, произнесенные протяжно и многократно, с улыбкой, способствуют лечению разных органов [6]. Данный метод рекомендуют в лечении речевых дефектов и детям с болезнями органов дыхания.

*Ритмотерапия* включает в себя разнообразные музыкально-ритмические упражнения. Это помогает расслабиться эмоционально, снимает

утомление и умственную нагрузку. Головной мозг воспринимает ритм упражнений, снимается нервное напряжение, при этом улучшается речь ребенка.

*Музыкальная логоритмика* является набором физических упражнений под музыкальное сопровождение, в них используются все группы мышц. В результате такой двигательной гимнастики снимается напряженность в конце учебного дня, а внимание и память повышаются.

*Улыбкотерапия* позволяет создать благоприятную эмоционально-психологическую обстановку, повысить уровень усвоения знаний и стимулировать учебную деятельность, снять утомление и установить дружеский контакт, за счет чего сам звук при пении становится светлым и свободным [5].

Таким образом, адаптивные возможности певческой деятельности заключаются в создании оптимальной музыкально-образовательной среды и активизации положительной мотивации к обучению; воспитании чувства коллективизма; формировании коммуникативных навыков и умения владеть собой; интенсификации музыкального (музыкальные способности) и физиологического (становление и организация голосового аппарата) развития младшего школьника. Благодаря этому певческая деятельность может рассматриваться как ведущий элемент социализации младшего школьника в процессе музыкального воспитания.

#### Библиографический список

1. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 2006.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М., 2010.
3. Немыкина И.Н., Саргина И.В. Эстрадная стрессоустойчивость как профессионально-значимое качество вокалиста // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 92–96.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2000.
5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. 1–4 классы. М., 2007.
6. Шушарджан С.В. Здоровье по нотам: практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию. М., 1994.

**Н.А. Рыбакина**

## Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования

Рассматривается проблема реализации идей непрерывного образования, необходимости поиска адекватной этой задаче психолого-педагогической теории. Раскрываются особенности теории контекстного обучения как концептуальной основы непрерывного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, компетентностный подход, контекстное обучение, инвариантный результат образования.

Компетентностный подход как системообразующий фактор становления парадигмы непрерывного образования [6] может быть реализован только с опорой на адекватную этой задаче психолого-педагогическую теорию, представляющую собой целостную систему научного знания об объектах педагогической действительности, которую характеризуют «логическая зависимость одних знаний от других, выводимость содержания всей этой совокупности педагогических знаний из некоторой совокупности постулатов и понятий – исходного базиса педагогической теории» [1, с. 410].

Более чем 20-летний опыт модернизации российского общего образования, в том числе внедрения компетентностного подхода, при сохранении основ классической образовательной парадигмы и соответствующей ей педагогической теории, показал свою непродуктивность. Вводимые в школе инновации (метод проектов, профильное обучение, технологии развивающего обучения, технология деятельностного метода и т.д.) не дают ожидаемых позитивных изменений в образовательной системе, т.к. на практике поглощаются мощной многовековой традицией «передачи знаний».

Понимание авторами модернизации российского образования, что она должна быть системной, привело к принятию стандартов нового поколения, направленных на реализацию компетентностного подхода как в общем, так и профессиональном образовании. В стандартах нового поколения этот подход зафиксирован на результативно-целевом уровне. Наряду с традиционными знаниевыми целями обозначены новые целе-

вые ориентиры: метапредметные результаты для общего образования, а для профессионального – общекультурные и профессиональные компетенции.

Однако без определения единого инварианта нового результата как общего среднего, так и профессионального образования перечисления метапредметных компетенций, умений, навыков, универсальных учебных действий и т.д. в школе, компетенций в вузе оказываются чрезмерно громоздкими и произвольными, что затрудняет проектирование и реализацию образовательного процесса, который обеспечивал бы развитие потенциала личности на протяжении всей жизни, т.е. в процессе непрерывного образования.

В исследовании М.Д. Ильязовой (школа А.А. Вербицкого) показано, что предметом формирования в образовательном процессе вуза должны выступать не произвольные наборы общекультурных и профессиональных компетенций, а их система с инвариантной структурой (инвариант профессионализма), которая обретает свою определенность и вариативность в зависимости от вида профессиональной деятельности. Такой инвариант представляет собой неизменную процессуальную характеристику результата профессионального образования, обеспечивающую студенту возможность «действовать как полноправный субъект познавательной и будущей трудовой деятельности» [3, с. 78].

Для того, чтобы процесс образования был непрерывным, в общем образовании также должен быть выделен инвариант результата, позволяющий развиваться обучающемуся как субъекту познавательной деятельности. Причем этот результат как некий теоретический конструкт, обеспечивающий непрерывность развития личности, должен определяться в тех же понятиях, что и в профессиональном образовании.

Проведенный нами теоретический анализ подходов к определению метапредметных результатов обучения на ступени общего образования показал, что в качестве инварианта непрерывного образования может выступать компетенция, понятая как совокупность трех видов опыта: когнитивного, социального и рефлексивного [5; 6].

Это позволило нам определить компетенцию как результат образования, представляющий собой интегральную совокупность, по сути, *систему когнитивного, социального и рефлексивного* опыта, обеспечивающую способность человека к целенаправленному преобразованию действительности на основе способности устанавливать связь между знаниями и ситуациями его практического действия и поступка.

Стандартами нового поколения на документальном и функционально-организационном уровне фактически провозглашен переход от класси-

ческого к компетентностному типу образования, адекватному парадигме непрерывного образования. Однако реализация новых стандартов без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию, также как и многие инновационные компетентностно-ориентированные начинания последних лет, могут не дать ожидаемых результатов под угрозой поглощения традицией.

В этом можно убедиться на примере внедрения стандартов второго поколения на ступени общего образования. Поскольку его новые цели провозглашены, а механизмы их реализации (содержание, формы, методы, технологии) не разработаны на теоретическом уровне, то процесс достижения метапредметных результатов в общеобразовательных школах сводится к написанию учебных планов и технологических карт урока по новой форме. Главное, чтобы в этих формах были разделы, содержащие информацию о том, какие метапредметные результаты формируются на том или ином этапе изучения курса или урока, а то, *как* будут осуществляться процессы обучения и воспитания, отдано «на откуп» учителю. Эти процессы чаще всего остаются традиционными, т.е. осуществляются в рамках классического объяснительно-иллюстративного обучения. А внедрение новых стандартов на практике сводится к формальным процедурам соответствия заданным формам, т.е. к формализму.

Преодоление формализма в реализации инноваций в образовании предполагает соблюдение диалектики развития и существования формы и содержания, в процессе которого содержание играет главную роль.

На этом же философском принципе гармонизации формы и содержания базируется парадигмальное развитие науки, при котором в свете появления новых методологических идей старые теоретические конструкты об определенном типе педагогических объектов выглядят недостаточно обоснованно или неэффективно. В процессе смены образовательных парадигм наступает «переход от доминирования одной научной позиции в рамках педагогической теории к другой концептуальной основе как вхождение педагогов-исследователей в мир нового объекта педагогической действительности. Для его познания и проектирования требуются новые объяснительные схемы, методы познания и преобразования педагогической реальности, критерии для оценки истинности получаемого знания» [1, с. 411].

Старая теория отбрасывается в архив педагогической науки, т.к. «парадигмы логически не совместимы между собой» [Там же]. Поэтому формирование новой педагогической теории рассматривается в качестве необходимого условия реализации компетентностного подхода в рамках новой парадигмы образования [2–4].



Педагогическая теория и практика, адекватные новой образовательной действительности, должны обуславливать существенные изменения во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. А.А. Вербицким выделены такие изменения, которые должны произойти на ступени не только профессионального [2], но и общего среднего образования: в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания; в содержании образования; в деятельности педагога и деятельности обучающихся; в технологическом обеспечении образовательного процесса, в образовательной среде, в отношениях с внешней средой, в качественно более высоком уровня финансового, материально-технического, организационного, кадрового и научно-методического обеспечении деятельности системы общего среднего образования [4].

В дополнение к целому ряду требований к психолого-педагогической теории как концептуальной основе реформы профессионального образования [2], в основу проектирования модели *непрерывного образования* необходимо добавить еще одно важное требование: способность обеспечивать формирование компетенции как инвариантного результата непрерывного образования.

Рассматривая с учетом этого дополнения теорию контекстного обучения как концептуальную основу непрерывного образования, к принципам этой теории, сформулированным А.А. Вербицким [2, с. 130–131], необходимо добавить два других, собственно, и обеспечивающих непрерывность процесса образования:

- 1) системность и систематичность обучения, организация познавательной деятельности от общего к частному, обеспечивающая получение представлений об изучаемом явлении в контексте его использования;
- 2) наличие инвариантного результата образования, позволяющего развиваться обучающемуся как субъекту деятельности в процессе непрерывного образования, осваивая программы обучения разного уровня с помощью различных форм, методов и средств.

Ряд положений теории контекстного обучения требует конкретизации особенностей их реализации в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

*Источники контекстного обучения.* Как и на ступени профессионального образования, бесспорными источниками теории и технологий контекстного обучения в общем образовании являются: 1) «теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения»; 2) «деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике» [Там же, с. 123]. В качестве третьего источника здесь выступает понимание смыслообразующего

влияния предметного и социального контекстов не будущей профессиональной деятельности, а широкого спектра предстоящих школьнику практических деятельностей, как и деятельности учения на последующих ступенях непрерывного образования, на процесс и результаты его учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, деятельность как специфически человеческая форма активного отношения к миру на ступени общего образования и будущая профессиональная деятельность на ступени профессионального образования выступают, по сути, контекстными видами деятельности по отношению к учебной на соответствующих ступенях образования.

*Контекст как смыслообразующая категория.* На ступени профессионального образования учебная информация осваивается в контексте будущей профессиональной деятельности, обеспечивает формирование знаний будущего специалиста как одну из подструктур его личности. Учебная информация на ступени общего образования накладывается на канву деятельности школьника как специфически человеческой формы активного отношения к миру, усваивается в контексте ее предметного, социального и ценностного компонентов как средство ее осуществления, что обеспечивает формирование личностно-значимых способов деятельности, обеспечивающих творческое полагание личности себя в пространстве культуры.

*Основные противоречия образования.* «Основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу учебной деятельности» [2, с. 128]. Основное противоречие общего образования: формирование компетенции как инвариантного результата и последующего непрерывного образования должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу учебной деятельности.

*Основная идея контекстного обучения.* «Контекстным является обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [Там же, с. 129]. В общем образовании под контекстным обучением можно понимать такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности обучающихся последовательно моделируется предметное, социальное и рефлексивное содержание деятельности, в совокупности

обеспечивающее продуктивное решение школьником теоретических и практических задач и проблем.

*Образовательные цели.* Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования:

– «в учебной деятельности студентов – их целостной профессиональной деятельности как будущих специалистов (бакалавров, магистров) и членов общества» [2, с. 131];

– в учебной деятельности школьников – компетенции как инвариантного результата образования, обеспечивающего развитие обучающегося как субъекта деятельности.

*Источники содержания контекстного обучения.* Одним из источников содержания контекстного образования выступает содержание наук, что остается инвариантным компонентом в системе непрерывного образования на любой его ступени, в любой форме и наполняется конкретным содержанием изучаемой области знания.

Второй источник является метапредметным, который, обогащаясь на каждой ступени и в различных формах системы непрерывного образования, служит реальным фактором преемственности общекультурного и профессионального приращения потенциала личности человека в процессе его непрерывного образования и является инвариантным:

– на ступени профессионального образования – это «будущая профессиональная деятельность, представленная в виде модели деятельности специалиста – описаний системы его основных профессиональных функций, проблем и задач» [1, с. 131], а в контексте непрерывного образования, мы бы добавили, представленная в виде инварианта профессионализма, который обустроивается, обретая свою определенность и вариативность в зависимости от вида профессиональной деятельности [3, с. 131];

– на ступени общего образования – это интеллектуальные операции, обеспечивающие формирование когнитивного, социального и рефлексивного опыта, в совокупности образующие инвариантный результат образования – компетенцию.

*Динамическое движение деятельности.* На ступени и общего, и профессионального образования выделяются три базовые формы деятельности, которые в совокупности обеспечивают трансформацию деятельности от академического к контекстному типу. Это движение имеет свою специфику, обеспечивающуюся особенностями контекстной деятельности. Так, на ступени профессионального образования наряду с деятельностью академического типа выделяют квазипрофессиональную и учебно-

профессиональную деятельность, а также множество промежуточных, в совокупности обеспечивающих трансформацию деятельности студентов от учебной к профессиональной в процессе всего периода обучения.

На ступени общего образования, наряду с деятельностью академического типа, мы выделяем квазисамостоятельную и самостоятельную учебную деятельность школьников. Это деятельности, которые обеспечивают трансформацию учебной деятельности академического типа в самостоятельную деятельность, позволяющую обучающемуся решать проблемы и задачи на основе знания в процессе изучения каждой конкретной учебной темы.

Интеграция идей теории контекстного обучения, методологии компетентностного подхода и сущности непрерывного образования позволяет говорить о компетентно-контекстной модели непрерывного образования, обеспечивающей достижение качественного нового результата образования.

#### Библиографический список

1. Бордовская Н. В. Педагогическая системология: Учебн. пособие. М., 2009.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография. М., 2011.
4. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода // Педагогика. 2009. № 2. С. 12–18.
5. Рыбакина Н.А. Интеграция общего и профессионального образования в контексте парадигмы непрерывного образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. Т. 9. 2013. № 5.2. С. 106–109.
6. Рыбакина Н.А. Компетентностный подход как основа реализации непрерывного образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. Т. 9. 2013. № 5.2. С. 109–112.

**Е.Н. Сухоленцева**

## Детские общественные объединения как институт воспитания: социально-контекстный подход

В статье рассматриваются общественные детские объединения как социальный институт воспитания. Отмечается ведущая роль детских объединений в воспитании детей. С позиций социально-контекстного подхода раскрывается общая специфика их деятельности.

**Ключевые слова:** социальный институт воспитания, детские общественные объединения, социально-контекстный подход.

Социально-экономические преобразования в нашей стране существенно повлияли на все сферы общественной жизни, изменили цель и смысл труда, духовно-нравственные, религиозно-мировоззренческие начала сознания, систему ценностей общества и личности. В последнее время наблюдается утрата таких общественных ценностей, как интерес к знаниям, культуре, труду. В среде подрастающего поколения все чаще наблюдается агрессия, разрушение традиционных национальных и общечеловеческих ценностей, снижение порога социальной чувствительности, прослеживается неуверенность в завтрашнем дне.

Все это во многом обусловлено состоянием современного общества, школы и такого неформального института социализации, как средства массовой информации. Поскольку усилились процессы деформации морально-нравственных и этических норм семьи, то и она утратила свой воспитательный потенциал.

В сложившейся ситуации заполнить возникшую «воспитательную нишу» в значительной мере способны детские общественные объединения. В настоящее время деятельность государства и общества по отношению к детям закреплена Национальным планом действий в интересах детей, Декларацией прав ребенка, Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральной целевой программой «Дети России», программой развития воспитания в системе образования и др. локальными актами.

Была принята также Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., где большая роль отводится детским обществен-

ным объединениям, которые обладают большим воспитательным потенциалом. В документе подчеркивается, что детские общественные объединения способствуют формированию у детей духовно-нравственных ценностей, социальных компетенций и навыков взаимодействия с различными организациями, в том числе с представителями органов государственной власти и местного самоуправления [5].

Однако, как отмечается в рекомендациях парламентских слушаний «Состояние детского движения в России и перспективы его развития», несмотря на положительные тенденции в развитии детского движения, в стране существуют ряд глубоких системных проблем:

1) детское движение не консолидировано; в стране отсутствует какой-либо координирующий общественный орган, что приводит к стихийности, локальности, снижению эффективности деятельности детских объединений; осложняет их взаимодействие с органами государственной власти и органами местного самоуправления;

2) руководители детских объединений не имеют необходимых компетенций и достаточного опыта работы в системе общественных объединений; устойчив стереотип представлений «государство должно»;

3) во многих субъектах Российской Федерации инфраструктура поддержки детских объединений, система повышения уровня компетенций руководителей и лидеров детских объединений формируется крайне медленно или совсем отсутствует;

4) абсолютное большинство детских объединений не имеет юридического лица, что не позволяет им в рамках установленной законодательством процедуры рассчитывать на финансовую поддержку;

5) отсутствуют правовые и экономические условия для поддержки информационно-коммуникативной деятельности и социальной инициативы подрастающего поколения [7].

Для решения данных проблем мы считаем необходимым разработать концептуальные основы и методическое обеспечение деятельности общественного объединения как социального института воспитания подрастающего поколения, имея при этом в виду, что существуют разные подходы к определению понятия «социальный институт».

В Новейшем философском словаре социальный институт определяется как «относительно устойчивая форма организации социальной жизни, обеспечивающая устойчивость связей и отношений в рамках общества» [10]. Практически то же самое определение дано в энциклопедии «Социология» [9]. Большой юридический словарь трактует данное понятие как форму организации, регулирования, упорядочения общественной жизни, деятельности и поведения людей; как элемент социальной структуры

общества. При этом выделяются экономические, политические, культурные, воспитательные социальные институты; они включают также совокупность социальных норм, образцов поведения и деятельности [1].

В своем исследовании мы рассматриваем социальный институт с позиций его возможностей социального воспитания детей и молодежи, при этом придерживаемся точки зрения А.В. Мудрика, который под *социальным воспитанием* понимает «...вращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации» [4, с. 196].

Детские общественные объединения как социальный институт воспитания – это исторически сложившаяся объективная реальность жизнедеятельности детей под руководством взрослых, трехкомпонентного взаимодействия субъектов (лидер-руководитель – ребенок – среда), направленного на формирование духовной и социально-нравственной сфер личности. Если активен лидер, активен и ребенок, активна среда. В современном социальном институте личность ребенка признается равноправным субъектом познавательного и воспитательного процесса, он волен выбирать индивидуальный маршрут своего развития.

Учитывая точку зрения В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, можно отметить взаимосвязь системы, среды и пространства. Авторы считают, что воспитательные системы – системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет максимального использования компонентов среды и превращения ее в воспитательное пространство [8].

До настоящего времени в литературе выделялись два подхода к организации работы детских общественных объединений:

1) постепенный переход детских организаций к многоплановой деятельности в соответствии с разнообразными запросами детей и их стремлением к самоорганизации (П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко);

2) комплексные концептуальные разработки социализации ребенка в деятельности детских общественных организаций, признающих приоритеты интересов ребенка, его самоценность и субъектность (А.В. Волохов [3]).

Основой функционирования данных моделей является передача знаний от взрослого к ребенку посредством взаимодействия в среде, создаваемой общественными организациями. Безусловно, они вносят вклад в методологию организации деятельности общественных объединений, но в современных условиях нужны более адекватные подходы и концепции к организации деятельности детских общественных объединений.

В организации воспитательной системы общественного объединения мы опираемся на социально-контекстный подход, который, в свою очередь, основывается на теории и технологиях контекстного обучения и воспитания, развиваемых в течение более 30 лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Контекстным является такое обучение и воспитание, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой деятельности [2].

Контекст представляет собой систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации. При этом *внутренний контекст* составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а *внешний контекст* – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать поступающую информацию. Человек стремится собрать всю возможную контекстную информацию о настоящем и будущем; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет осмысленно воспринимать настоящее [Там же].

В контекстном обучении и воспитании вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на будущую жизнь каждой личности, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым. Целью деятельности каждого члена объединения становится формирование способностей к выполнению социальной и предметно-практической деятельности. Информация, которую получает каждый его участник, выступает в качестве средства регуляции своей деятельности и тем самым трансформируется в знание [10].

Основной единицей работы руководителя объединения (лидера в функции педагога) и самого ребенка в контекстном образовании становится ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости. Важной задачей руководителя становится выбор или создание адекватных целям деятельности объединения в учебных и воспитательных ситуациях условий принятия решений, социального и морального выбора, совершения поступка.

В традиционной модели деятельности общественного объединения доминируют субъект-объектные отношения: цели определяются взрослыми, а детям предлагается «добровольное» участие в их реализации. В этом случае формируется личность исполнителя. Социально-контекстное воспитание предполагает субъект-субъектные отношения, при которых каждый ребенок выступает в качестве субъекта собственного развития.



Детское общественное объединение выступает коллективным субъектом и влияет на ребенка посредством сложившихся ценностей и традиций [4].

Деятельность детских общественных объединений, организованная на такой основе, может выступать продуктивной моделью реализации национальной стратегии действий в интересах детей, повысить уровень их адаптации к современным социальным условиям, сформировать готовность к самостоятельному гражданскому, нравственному выбору, индивидуальной творческой самореализации.

#### Библиографический список

1. Большой юридический словарь, 2010. URL: <http://jurisprudence.academic.ru/> (дата обращения: 25.01.2014).
2. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
3. Волохов А.В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1999.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2006.
5. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 1.06.2012 г. № 761. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 25.01.2014).
6. Новейший философский словарь. Минск, 1999. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/1142/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1142/) (дата обращения: 25.01.2014).
7. Рекомендации парламентских слушаний «Состояние детского движения в России и перспективы его развития» (утверждены решением Комитета от 20.12.2012 г. пр. № 3.6-12/34). URL: (дата обращения: 25.01.2014). <http://lib2.podelise.ru/docs/91747/index-7589.html/> (дата обращения: 25.01.2014).
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003.
9. Социология: Энциклопедия. Минск, 2003. URL: [http://sociology\\_academic.ru/1023/](http://sociology_academic.ru/1023/) (дата обращения: 25.01.2014).
10. Сухоленцева Е.Н. Роль общественных объединений в воспитании детей группы риска: социально-контекстный подход // Образование и общество. 2013. № 2. С. 30–35.

Е.Г. Трунова

## Воспитание и компетентностный подход к образованию: проблемы гармонизации

Анализируются проблемы современной теории и практики воспитания, препятствующие одновременному достижению целей обучения и воспитания в образовательном процессе, строящемся на основе компетентностно-контекстного подхода.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, компетентностно-контекстный подход.

Начавшееся в 1990-е гг. и продолжающееся по сей день реформирование системы отечественного образования ориентируют ее на следование европейской образовательной модели. Компетентностный подход, выступая результативно-целевой основой модернизации системы образования, декларирует ее новые цели. Однако приходится констатировать, что наряду с приобретением ряда прогрессивных элементов (многоуровневость, непрерывность, вариативность, идеологический плюрализм, интегрированность в мировое образовательное пространство и т.п.) отечественное образование утрачивает то, что традиционно составляло его сильные стороны.

Одним из наиболее пострадавших оказалось воспитание, которое, между тем, не потеряло, а напротив, приобрело особую актуальность в современных крайне противоречивых социокультурных условиях, характеризующихся высокой степенью неопределенности [5]. Отметим, что значимость воспитания в современных социокультурных реалиях отмечают не только ученые (педагоги, философы, социологи, социологи и др.), но и общественные деятели, политики, представители самых высоких уровней власти. Очевидно, что российское общество вновь приходит к пониманию того, что воспитание молодого поколения является не индивидуальной задачей отдельно взятого педагога или родителя, а делом социально значимым и государственно важным, разделяя идею, выраженную еще мыслителями античности: забота о воспитании «должна быть общим, а не частным делом...»; «...законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб» [1, с. 628].

Практически исчезнувшее на несколько лет из нормативных документов по образованию и педагогического лексикона понятие «воспитание»

вновь возвращается в педагогический тезаурус. В новом Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу в сентябре 2013 г., воспитание наряду с обучением рассматривается как неотъемлемая составляющая образования: образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения.

Проблема, однако, в том, что в силу объективных исторических, социально-экономических, психологических и собственно педагогических причин современное образование не является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения. «Первую скрипку» играет обучение, а воспитание оказалось на периферии и чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению «воспитательных услуг» в структурах дополнительного образования детей и молодежи.

Размышляя о современных проблемах теории и практики воспитания, А.А. Вербицкий считает воспитание «одной из сложных и запущенных проблем современной системы образования» и указывает на существующую в понятийном аппарате педагогической науки терминологическую путаницу как один из истоков этой проблемы [2, с. 3].

Несмотря на то, что воспитание является одной из основных педагогических категорий, да и сама педагогика определяется как наука о воспитании, «сегодня в педагогической науке трудно найти понятие, которое бы допускало бы столь различные определения» – констатируют авторы учебного пособия по теории и методике воспитания М.И. Рожков и Л.В. Байбородова [7]. А Н.Ф. Голованова, анализируя многочисленные, подчас идеологически противоречащие друг другу, подходы к воспитанию, сосуществующие в современной отечественной педагогике, также фиксирует наличие «методологического распытия» в теории воспитания и высказывает необходимость теоретических разработок, позволяющих соотнести и согласовать существующее многообразие подходов, концепций и моделей воспитания [3].

Проведенный нами анализ педагогической литературы показал, что разными исследователями фиксируется от двух до четырех значений термина «воспитание». Начиная от понимания воспитания в самом широком социальном смысле: воспитание как воздействие социума на личность с целью усвоения социокультурных норм, правил, ценностей, ролей и т.п. до понимания воспитания как решения определенной педагогической задачи, например, формирования определенных нравственных качеств. Находясь в тесной связи с другими педагогическими категориями, воспитание в разных своих значениях совершенно по-разному с ними коррелирует, что нарушает стройность терминологической архитектоники теории воспитания.

Понимаемое в самом широком социальном смысле как «система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека» [6, с. 31] или, в широком педагогическом смысле, как «процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей овладение всей совокупностью общественно-исторического опыта» [8, с. 10], воспитание вбирает в свое содержание понятия «обучение» и «развитие». В первой приведенной трактовке воспитание приближается к термину «социализация», во второй – к понятию «образование».

В более узком педагогическом смысле воспитание, понимаемое как «целенаправленная деятельность по формированию у детей нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, определенных привычек и правил поведения» [6, с. 31], сущностно расходится с понятием «обучение» и является составляющим элементом теперь уже более широкого понятия «развитие». Понятие «образование» в данном случае выступает объединяющим началом для процессов обучения и воспитания. В четвертом, самом узком значении, под воспитанием понимается решение конкретной воспитательной задачи, например формирование ученического коллектива.

Отсутствие разделяемого большинством научно-педагогического сообщества единого мнения относительно целей воспитания можно обозначить как еще одну серьезную проблему современной теории воспитания. Сложившаяся в педагогической науке ситуация является своего рода проекцией кризисной ситуации в духовной сфере нашего общества, «характеризующейся разрушением духовных основ нации, традиционных представлений о добре и зле, нравственно-психологической деградацией населения, ухудшением морального состояния общества» [4, с. 4–5]. Многие исследования показывают, что российской общество сегодня находится в состоянии социальной аномии, при которой разрушается его культурная и социальная целостность, «размываются» морально-нравственные эталоны и ориентиры, утрачиваются традиционные ценности. Явления аномии, затрагивая при социальных потрясениях все слои населения, особенно сильно действуют в отношении молодежи.

Ставка на то, что механизмы свободной рыночной экономики автоматически привнесут в общественное и индивидуальное сознание понятия гражданской свободы и ответственности, инициативности и самостоятельности, уважения к личности, правам и свободам другого человека, не оправдалась. Напротив, отсутствие в последние два десятилетия целенаправленной государственной политики в сфере воспитания привело

к росту социальной дезинтеграции, насилия, криминального и аддиктивного поведения, не говоря уже о множестве серьезных индивидуальных психологических проблем. Идеал гармонично развитой личности и в обществе, и в педагогике развенчан, но достойная замена ему пока не найдена.

Весьма проблематичным представляется определение содержания воспитания и контроль за его «усвоением», другими словами – диагностика результатов воспитания. В отличие от обучения, которое имеет дело с информацией, представленной в знаковой форме, или практическими умениями и навыками – вполне конкретными осязаемыми вещами, легко поддающимися структурированию и контролю, воспитание затрагивает морально-нравственные смыслообразующие поведенческие аспекты социального бытия человека, лежащие в «тонкой» сфере отношений, а потому столь трудно диагностируемые и контролируемые.

Если содержание обучения и его цель представлены в достаточно конкретизированном виде, начиная от общих требований, заложенных в образовательных стандартах, и заканчивая рабочими программами по учебным дисциплинам, учебниками и учебными пособиями, то содержательно-целевые основы воспитания представляются весьма размытыми. Выбор содержания и целей воспитания в реальной образовательной практике, по сути, дается на откуп самому педагогу.

Наконец, еще одна фундаментальная проблема воспитания восходит своими корнями к Я.А. Коменскому, заложившему в XVII в. теоретические основы классической дидактики. Попытка в педагогической науке теоретически автономно обосновать и изучить специфику обучения и воспитания как двух основных педагогических процессов на практике привела к тому, что процессы обучения и воспитания протекают параллельно, практически независимо друг от друга [2]. На уроках, семинарах и лекциях учат, на внеаудиторных и внеклассных занятиях воспитывают, что противоречит декларируемой в педагогике идее о целостном педагогическом процессе и нерасторжимом единстве воспитания и обучения.

Между тем, возможность, а, вернее, требование одновременного достижения целей обучения и воспитания в одном потоке деятельности обучающихся заложена в новых образовательных стандартах и в компетентностном подходе как главном направлении модернизации российского образования. Действительно, впервые с XVII в. требование проектирования содержания воспитания вместе с содержанием обучения заложено в формулировках самих образовательных стандартов нового поколения. Морально-нравственная компонента компетенции не стоит отдельно от технологической составляющей компетенции, а является ее

неотъемлемой стороной (компонентом). Приведем примеры общекультурных компетенций, содержащих морально-нравственную составляющую: «Владеет одобряемыми обществом основами морально-нравственного поведения, нормами общекультурной и профессиональной этики»; «Способен руководствоваться принятыми в обществе социальными ценностями, чувством гражданской ответственности и патриотизма»; «Способен нести ответственность за последствия своих поступков и принятых решений».

Однако компетентностный подход лишь задает результативно-целевой вектор всему образовательному процессу, между тем остается открытым вопрос поиска научно-обоснованной концептуальной основы для интеграции воспитания и обучения, представленной в виде целостной психолого-педагогической теории.

Полагаем, что в основу практической реализации гуманистических принципов развития личности (воспитание) и в то же время достижения прагматических целей подготовки компетентных специалистов (обучение) может быть положена теория контекстного обучения, разрабатываемая более тридцати лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [2]. При этом более точным ее названием в рамках поставленной проблемы является «теория контекстного образования», органично включающая в себя единство обучения и воспитания.

#### Библиографический список

1. Аристотель. Соч. в 4-х т. Т. 4. М., 1983.
2. Вербицкий А.А. Современные проблемы воспитания // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы: Материалы 9-й международной научно-практической конференции. Воронеж, 2011. С. 3–6.
3. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10. С. 38–47.
4. Добренев В.И. Российское общество: современная ситуация и перспективы // Российское общество и социология в XXI в.: социальные вызовы и альтернативы. Т. 1. М., 2003. С. 3–18.
5. Зимняя И.А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография / Под общ. ред. И.А. Зимней. В 2 кн. Кн. 1. М., 2001. С. 256–268.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2004.
8. Ханова Т.Г. Общая педагогика: Учебно-методич. пособие к изучению курса. Нижний Новгород, 2007.

Ю.И. Щербаков

## Научное содружество вуза и школьного образовательного комплекса

В статье уделяется внимание необходимости тесного сотрудничества образовательных организаций общего образования и научных подразделений вузов. Представлена деятельность научного школьного центра «Успешное развитие для всех».

**Ключевые слова:** сотрудничество вуза и школы, психолого-педагогическое сопровождение ребенка в школе.

В настоящее время достаточно активно в разных регионах России проводятся исследования, начинают работу экспериментальные площадки, преследующие цель приблизить образование, обучение и воспитание к требованиям, предъявляемым государством, обществом с учетом научно-го прогресса, инновационных технологий, компетентностного подхода.

В образовательной системе Московского региона происходят позитивные преобразования как в структуре образовательных учреждений, так и в содержании их деятельности. Особое внимание в работе данных образовательных организаций уделяется поиску наиболее оптимальных и эффективных путей обучения и воспитания.

Немаловажное значение в этой работе имеет тесное сотрудничество образовательных организаций общего образования и научных подразделений вузов. Ярким примером такого содружества является деятельность ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова и ГБОУ СОШ № 1191 г. Москвы. По инициативе кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова между одним из ведущих вузов и средней общеобразовательной школой был подписан договор о сотрудничестве, целью которого является совершенствование коммуникаций в сфере образования и науки, развитие и продвижение новых форм взаимоотношений между образовательными организациями высшего и общего звена, обеспечение преемственности, непрерывности образования.

Актуальность подобного сотрудничества не вызывает сомнения, т.к. взаимодействие сторон позволяет создать условия для выполнения требований государственных образовательных стандартов специальностей и федеральных государственных образовательных стандартов направлений подготовки, для конкурентоспособности выпускников на рынке образова-

тельных услуг. Результатом такого взаимодействия, по замыслу организаторов, должно стать создание научного школьного центра «Успешное развитие для всех», целью которого является психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в образовательном комплексе, что позволит выявить проблемы, связанные с образованием, наметить пути их решения, а в конечном итоге – повысить уровень качества знаний обучающихся в данном образовательном учреждении.

Как показывает практика, ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для формирования личности, готовой адаптироваться к высокотехнологичному, конкурентному миру. Не вызывает сомнений и тот факт, что вне образовательной системы невозможно решать проблемы подготовки человека к жизни, развития у него качеств, необходимых в условиях научно-технических, социально-экономических, индивидуально-личностных реалий постиндустриального мира. Также общеизвестно, что среднее образование – это ступенька в системе непрерывного образования, подготовки необходимых обществу работников высокой квалификации. Поэтому системное взаимодействие с высшей школой и тесное сотрудничество с научным центром психолого-педагогического сопровождения «Успешное развитие для всех» становится важной составляющей образовательного процесса.

Центром психолого-педагогического сопровождения предполагается оказание консультативной и методической помощи всем участникам образовательных отношений: обучающимся и их родителей; разработка научных, методических материалов по вопросам в сфере образования, педагогическим работникам на всех уровнях общего образования: дошкольное отделение, начальной, основной и старшей школы.

Немаловажным является тот факт, что в план-график взаимодействия МГГУ им. М.А. Шолохова и центра психолого-педагогического сопровождения ГБОУ СОШ № 1191 включены мероприятия по организации работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, организация исследований по взаимодействию с семьями школьников. Кроме того, в рамках повышения квалификации педагогических работников школы предусмотрены научные исследования в рамках Федерального государственного стандарта высшего образования.

В плане мероприятий отражены основные проблемы, связанные с инклюзивным образованием, предполагается проведение семинаров, круглых столов, научных конференций и т.д. по актуальным научным проблемам. Практическая значимость данных мероприятий заключается в проведении индивидуальных консультаций по научным направлениям (преемственность в образовании, инклюзивное образование, психолого-



педагогическое сопровождение обучающихся), а также в разработке проекта коррекционных образовательных программ на всех уровнях общего образования: дошкольного, начального, основного и старшего уровня.

Отдельного внимания заслуживает и тот факт, что теоретические научные исследования студентов-выпускников, аспирантов и магистрантов кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова подтверждаются практикой. В рамках сотрудничества вуза и школы предусмотрена организация и проведение практики студентов (педагогических специальностей / направлений). Таким образом, теоретическое и практическое ознакомление студентов с различными направлениями учебно-воспитательной работы, в том числе с особенностями профилактической и коррекционной работы с детьми с особенностями психологического и физического развития, с ограниченными возможностями здоровья входит в обязательную профессиональную подготовку.

Организация взаимодействия школы и вуза через создание научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения – непростая задача. Она требует больших кадровых и организационных ресурсов, готовности педагогических коллективов образовательных организаций к плотному постоянному взаимодействию по научному, методическому сопровождению образовательной и инновационной деятельности для обеспечения успешного развития каждого.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях активных, творчески и нестандартно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи. Деятельность научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения в этой ситуации неопределима. Квалифицированные специалисты способны не только оказать помощь ребенку, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью, обеспечивая ему, его семье и педагогам поддержку и содействие в проблемных ситуациях, но и провести комплексную диагностику возможностей и способностей ребенка, разработать программы преодоления трудностей в обучении, школьной неуспешности и дезадаптации, а также создать условия личностного становления ребенка в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является неотъемлемым элементом гуманизации системы образования России в условиях ее модернизации. В ближайшие годы такое сотрудничество, без всяких сомнений, будет активно развиваться.

Таким образом, сотрудничество кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А.Шолохова с ГБОУ СОШ № 1191 г. Москвы позволит обучать и воспитывать детей в соответствии с требованиями времени.

**А.А. Вербицкий**

## Место и роль преподавателя в процессе реформы образования

В статье анализируются факторы, не позволяющие преподавателю вуза стать реальным субъектом реформы российского образования. Показано, что для ее успеха необходима опора на адекватную целям и содержанию реформы концептуальную основу, в качестве которой может выступить психолого-педагогическая теория контекстного образования.

**Ключевые слова:** реформа образования, преподаватель вуза, функции преподавателя в условиях реформы, психолого-педагогическая теория контекстного образования.

Помнится лозунг времен горбачевского периода истории страны: «Учитель – главная фигура перестройки!» Актуален ли этот лозунг по отношению к учителю школы, преподавателю вуза в современный период глубокой реформы образования, длящейся уже больше двух десятилетий? На этот вопрос можно ответить двояко. Формально не является, поскольку субъектом реформы, принимающим решения о ее направлениях, является государство. Фактически же основным, если не единственным, субъектом принятия содержательных решений по переходу вуза к компетентностному типу образования, к новой образовательной парадигме является именно преподаватель, в школе – учитель.

Следовательно, преподавателю (кафедре, факультету, вузу) нужно обеспечить все необходимые условия для взвешенных решений относительно реализации реформы непосредственно на рабочем месте. На мой взгляд, это ключевая проблема, разрешение которой приведет к успеху реформы, в противном случае качество образования окажется ниже той «отметки», на уровне которой оно находилось в конце советского периода истории.

Попробуем встать на позицию современного преподавателя как главного субъекта реформы, выделить объективные и субъективные трудности, с которыми он сталкивается.

1. Успех перехода образования, как и любой другой системы, в новое качество предполагает крупные инвестиции: финансовые, материально-технические, кадровые, научно-методические, временные. Однако в нашей стране объем государственного финансирования образования, как известно, имеет четкую тенденцию к снижению. Да, преподавателям повысили зарплату, но за счет значительного снижения количества ставок на всех кафедрах и резкого повышения учебной и иной нагрузки.

2. Реформа образования проводится не системно. Так, сначала был введен ЕГЭ в школе, затем – компетентностный подход в профессиональном, а далее и в общем среднем образовании. Школа должна формировать компетенции практической деятельности учащихся, но посредством ЕГЭ они не определяются. К тому же «за бортом» диагностики остается воспитание, которое тем самым как бы выводится за пределы образования. Очевидно, что ЕГЭ не может служить надежным «переходным мостиком» между школой и вузом. А как быть в этой ситуации преподавателям вузов? Ведь от того, каким потенциалом развития обладают абитуриенты, зависит качество вузовского образования.

3. Законодательно была введена система образования, кардинально отличающаяся от той, что существовала в СССР. Достаточно упомянуть тот же ЕГЭ, переход на систему «бакалавр – магистр – специалист», ФГОС нового поколения, модульную структуру ООП, балльно-рейтинговую технологию оценки уровня их усвоения, платное образование, превращение по новому закону образовательных учреждений в организации и многое другое.

В результате образовательная система по своему «внешнему контуру» принципиально изменилась, оставаясь прежней по своему «внутреннему контуру», собственно, педагогическому обустройству. Традиционными остаются факультетская и кафедральная структура вуза, нормативная основа его деятельности в виде учебных планов, программ и расписания. В учебных планах прежними остаются формы организации учебной деятельности студентов при ведущей роли лекций и семинарско-практических занятий, в процессе преподавания используются «сообщающие» методы обучения. Локально вводятся инновационные педагогические технологии, включая компьютерные, но они не влияют на систему в целом. В данных условиях переход вузов к образовательной парадигме компетентностного типа вряд ли возможен.

Новое, накладываемое на педагогические «скрепы» доминирующей и далеко не исчерпавшей свой потенциал традиционной образовательной парадигмы, рано или поздно ассимилируется старым на всех уровнях образования, что и произошло со всеми предыдущими реформами в истории России вместо того, чтобы способствовать ожидаемому росту его качества. Это все равно, что пытаться строить высотное здание из бетона на фундаменте из старых деревянных свай.

При этом разного рода прогрессивные инновации, прежде всего, новые педагогические технологии, отвечающие требованиям постиндустриального общества, активно стучатся в двери учебных заведений всех уровней, стремясь занять подобающее им место. Но они так и остаются «париями», поскольку чужеродны веками доминирующей технократической традиции «передачи знаний», которая не собирается просто так сдавать свои позиции.

4. Реформа образования не опирается на какую-либо современную, разделяемую всеми исследователями и практиками педагогическую или психолого-педагогическую теорию, поскольку задумывалась и контролируется, в основном, с позиций управленца и экономиста. Естественно, что если преподаватель не убежден в целесообразности смены привычных представлений о сущном и должном чем-то непонятным и непривычным, у него возникает явное или неосознанное сопротивление нововведениям. И подобный консерватизм закономерен и оправдан, поскольку позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех научно необоснованных «инновациях».

5. В отсутствие четкой концептуальной основы реформы преподаватель идет по единственно возможному в этих условиях пути – формальному: пишет массу методических документов «для комиссии из Минобрнауки» ввиду грядущих аттестации, аккредитации и лицензирования на очередные пять лет. Это занятие требует огромных интеллектуальных, личностных, временных и иных затрат ресурсов, что не только не способствует повышению качества образования, а, напротив, снижает его.

6. Преподаватели вузов несут двойную нагрузку (при значительном ее повышении с сентября 2013 г.): они должны учить старыми добрыми методами и в то же время проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально новую педагогическую систему компетентного типа. Будучи «каменщиком», преподаватель должен выполнять и функции архитектора, возводящего здание, которого раньше не существовало.

Очевидно, что в этой ситуации преподаватели не чувствуют себя компетентными в принятии решений по проектированию нового типа обу-

чения, поскольку у них нет соответствующих профессиональных компетенций. Преподаватели даже родственных вузов вынуждены создавать проекты, исходя лишь из своего эмпирического опыта, без опоры на фундаментальные знания.

7. Труд преподавателя имеет низкий престиж, обусловленный не только низкой, ниже московского дворника, заработной платой (месячная зарплата моего коллеги, кандидата наук, доцента липецкого вуза составляла до сентября 2013 года 10 тыс. рублей, сейчас – 15 с половиной при резком увеличении нагрузки), но и отношением к нему со стороны государства. В средствах массовой информации о преподавателях часто говорится как о взяточниках, жуликах, халтурщиках, плагиаторах, которых нужно поставить в рамки жесткого контроля, что-то запретить, ограничить их академическую свободу.

8. Педагогическое сознание подавляющего большинства преподавателей непедагогических вузов сложилось на чисто эмпирической основе, «по подражанию», поскольку у них нет профессионально-педагогического образования: «Как учили нас, так учим и мы». Считается, что главное – знание содержания учебного предмета. Методика обучения в вузе сводится, как писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, к формуле: «Знай свой предмет и излагай его ясно». Ну, у великих и ошибки великие...

Ни одна сфера профессиональной деятельности, кроме педагогической, не обходится без специальной подготовки по профилю этой деятельности. А в педагогической профессии это своего рода норма. Парадоксально, что многие преподаватели вузов, не имеющие педагогического образования, достигают вершин мастерства и педагогического творчества. В таком случае принято говорить о врожденных педагогических способностях, таланте, т.е. о некоей «вещи в себе», которая лежит вне поля научного объяснения, тем более, когда речь идет о массовой профессии учителя, преподавателя.

Как видим, объективных и субъективных трудностей на пути содержательных решений по повышению качества образования в процессе реализации направлений реформы у преподавателя более чем достаточно. Для того чтобы ответить на вопрос «Куда ж нам плыть?» (А.С. Пушкин), обратимся к истокам традиционного педагогического сознания преподавателей (учителей школ).

В наше время вряд ли кто сомневается, что человек – самая сложная система из всех существующих, высочайшая, как писал И.П. Павлов, по своей саморегуляции. Однако с позиций методики обучения, заложенной еще в середине XVII в. основателем объяснительно-иллюстративного

(традиционного) типа обучения Я.А. Коменским, человек достаточно примитивный механизм, объект педагогических манипуляций, «обучаемый».

Я.А. Коменский (1592–1670 гг.) был сыном своего века. Известно, что с конца XVI в. в Европе осуществлялся переход науки с эмпирического уровня развития на теоретический: от «собирания фактов» к созданию фундаментальной научной теории – механики, которая на основе немногих исходных принципов описывала движение материальных тел от атомов до планет, охватывая фактически всю природу. Наука стала опираться на принципиально новую методологию, предполагающую опытное, экспериментальное обоснование знания.

В механистической картине мира весь мир – от атомов до планет и звезд – уподобляется некоему неизменному, раз и навсегда созданному механизму, где все материальные объекты перемещаются, не претерпевая развития, в абсолютном пространстве и времени, подчиняясь законам механики и строгой причинности. Даже животные, включая человека, и растения мыслились наподобие неких механизмов, хотя и биологической природы; это хорошо отражает название одной из книг известного французского философа Ж.О. Ламетри – «Человек-машина». Согласно другому крупному философу Джону Локку, человеческое сознание – это *tabula rasa*, чистая доска или лист бумаги, готовый с момента своего создания получать ощущения из внешнего мира и внутренние впечатления, из которых по закону ассоциаций образуется знание.

Это был период расцвета естественных наук и зарождения машинного производства, которое требовало не локального монастырского, а массового образования, опирающегося на знание закономерностей процесса познания человеком мира и себя в нем. Исходя из механистической картины мира и всего живого, Я.А. Коменский писал: мозг человека, «воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы». Поэтому «в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения» [5, с. 93].

Я.А. Коменский утверждал также: «нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т.е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, ... не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» [Там же, с. 138]. При этом «неразумно в самом начале занятия сообщать ученику нечто противоречивое, т.е. возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено..., нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких

других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе» и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия [5, с. 160].

Таким образом, хотя Я.А. Коменский подчеркивал, что человек – самое сложное существо, это не помешало ему считать ученика некоей «чувствующей машиной», воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода. Эти положения и составляют основание традиционной системы «передачи знаний», хотя на самом деле передать можно только информацию.

История не знает других примеров, когда какая-либо технология была бы легко воспроизводима даже теми, кто не изучал ее теоретические основы и даже не слышал фамилию автора. Но, может, эти представления уже давно устарели, и обучение совершается совсем не так механистично, как представлялось Я.А. Коменскому и многим поколениям педагогов, вплоть до современных? Доказать то, что нет, не устарели, можно, сопоставляя функции преподавателя и студента (школьника) и обозначая те психические функции, которые при этом включаются у «обучаемого».

Основными функциями преподавателя (учителя школы) являются: предъявление информации, ее закрепление и контроль усвоения. Соответственно, функциями «обучаемого» являются восприятие и запоминание информации; повторение материала, отработка умений и навыков; актуализация усвоенного, его припоминание. При этом у «обучаемого» включаются следующие психические процессы: внимание, восприятие, память и моторика.

Мышление обучающихся в традиционном обучении не нужно, поэтому его называют «школой памяти». Зачем думать? Достаточно запомнить даваемые преподавателем и давно научно обоснованные «готовые знания». Возможно, по крайней мере, у некоторых студентов (школьников), оно включается, но преподаватель (учитель школы) с мышлением не работает. Более того, оно мешает ему излагать известные истины, сомневаться в которых не приходится.

Между тем, человек представляет собой сложнейшее интегративное единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального. Ставка в образовании на передачу готовой учебной информации, отработку умений и навыков затрагивает лишь самые «простые» механизмы из этого единства, вынося за скобки «человеческое измерение» образовательного процесса.

Это обусловлено тем, что исторически любая гуманитарная наука, включая педагогику и психологию, пыталась и до сих пор пытается строить себя по образу и подобию более развитых и успешных в прикладном отношении естественных наук. У каждой из них есть свои «единицы», «кирпичики», из которых строится все здание науки: у физики – атом, химии – молекула, биологии – клетка.

Таковыми «кирпичиками» выступили для традиционной педагогики понятия «ассоциация» и «рефлекс», на которых строятся ассоциативно-рефлекторные механизмы усвоения социального опыта. Для программированного обучения в американском варианте далее неделимой «единицей» стала пара «стимул – реакция», для компьютерного обучения, научной основой которого выступила когнитивная психология (от лат. *cognitio* – познание), – бит информации.

В новых информационных технологиях соединена идеология программирования с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером. Компьютер – инженерное устройство, имеющее дело с сигналами, передающими сообщения о чем-либо, с информацией. Но то же самое делают люди; отсюда развиваемое когнитивной психологией представление о том, что работа компьютера является подобием работы мозга человека («компьютерная метафора»), а перерабатываемая машиной информация может рассматриваться как знание.

Интересно, что через три столетия после Я.А. Коменского, но уже на совершенно другом уровне, снова возникает представление о человеке как своего рода машине, теперь уже по переработке информации. При всей пользе и даже незаменимости компьютера в жизни современного человека, реальные достижения в области новых информационных технологий в образовании не дают оснований полагать, что их использование придает новое качество традиционной системе обучения.

Компьютер, как отмечал один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно порабощает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков.

Действительно эффективным можно считать лишь такие информационные технологии, которые будут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося. А для этого необходимо не просто усиливать с помощью компьютера возможности традиционного обучения, встраивая в его «тело» новые информационные технологии, а проектировать принципиально иной тип обучения.



Причину недостаточной эффективности традиционного обучения нужно искать в методологии, в подходе к организации учебной деятельности обучающегося. В традиционном обучении студент (школьник) находится в «ответной» позиции, являясь объектом педагогических манипуляций, а не субъектом целеполагания и целереализации под «патронажем» преподавателя. Соответственно, методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся логики познавательной деятельности человека.

Однако в образовательном процессе нельзя не опираться на логику познавательной деятельности обучающегося – ребенка, взрослого – с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т.п. Через весь этот внутренний, личностный контекст преломляется при использовании адекватных педагогических технологий любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, собственно знаний, а не просто закрепленных в понятийном аппарате наук значений.

Можно подвести некоторые итоги: 1) реформа российского образования не приведет к успеху, если пытаться встраивать разного рода инновации (нормативно-правовые, организационные, педагогические, психологические, научно-методические) в «тело» механистической по своей сути, доминирующей уже около четырех столетий образовательной парадигмы; 2) для успеха реформы необходима опора на адекватную ее целям и содержанию психолого-педагогическую теорию, которая обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал всех ее субъектов; 3) в этом случае преподаватель вуза как главный субъект реформы получит четкие ориентиры для принятия проектных решений по ее реализации.

Такая психолого-педагогическая теория должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом, понятной рядовому преподавателю;

- включать в образовательную практику «человеческое измерение»: творческий потенциал личности, ее мотивационные пристрастия, отношения к природе, обществу, другим людям и к самому себе;

- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов во всей системе непрерывного образования;

– обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию образования на компетентностной основе;

– «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;

– обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;

– служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей.

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая уже более 30 лет в нашей научно-педагогической школе. Контекстным является такое обучение и воспитание, в котором на языке наук и с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности студентов, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым, обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста, преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной деятельности [1–4; 7].

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного образования являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты.

Основной единицей задания содержания образования выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Сущность теории контекстного обучения и воспитания изложена во многих публикациях автора данной статьи и последователей. Только под его руководством защищены 11 докторских и 26 кандидатских диссертаций по педагогике и психологии, индекс цитирования моих работ по проблемам образования самый высокий в стране (на 10 февраля 2014 года индекс Хирша составил 17 пунктов). В МГГУ им. М.А. Шолохова теория контекстного образования положена в основу перехода вуза в новое качество, объявлен очередной прием в магистратуру по программе «Теория и технологии контекстного образования».

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М., 2011.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. М., 1938.
6. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11.
7. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 3–11.

### **О.А. Григоренко**

## Организация обучения иностранному языку на основе контекстного подхода

В статье рассматривается разработанная контекстная модель профессионально направленного обучения иностранному языку в военном вузе на основе контекстного подхода. Для успешной реализации контекстной модели предлагается использовать современные педагогические технологии, сочетающие новые и традиционные формы, методы и средства обучения.

**Ключевые слова:** содержание обучения, профессионально ориентированное общение, теория контекстного обучения, иностранный язык специальности, образовательные технологии.

В работах, посвященных профессионально направленному обучению иностранному языку, в том числе в военном вузе, выявлены многие важные дидактические условия его организации. Однако к настоящему времени нет исследований, в которых с позиций какой-либо современной педагогической теории или подхода обосновывалась бы организация целостного непрерывного процесса профессионально направленного обучения иноязычной речевой деятельности в вузе.

Как показал анализ литературы, в качестве такого подхода может выступить теория знаково-контекстного (контекстного) обучения А.А. Вербицкого, особенно потому, что иностранный язык по своей сути является знаково-символической системой.

Усваиваемые в процессе такого обучения знания – не самоцель, а средство регуляции студентом последовательно сменяющих друг друга базовых форм деятельности, собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной. Чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна «примериваться» к действию, усваиваться в его контексте. Это наполняет процесс учения студента личностным смыслом, создает возможности для целеприятия, целеобразования и целеосуществления, движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду, к профессии [1].

Проектируя и реализуя модель контекстного обучения иностранному языку, мы исходим из того, что он является органичным звеном общей системы профессиональной подготовки курсантов, имеет тесные связи с содержанием других дисциплин. Кроме того, в рамках такого обучения иностранному языку мы стремимся создавать дидактические условия, способствующие порождению и развитию познавательной мотивации и ее трансформации в профессиональную.

Разработанная нами контекстная модель обучения профессионально направленному иностранному языку основана на следующих адаптированных к особенностям организации английского языка общих принципах контекстного обучения:

- обеспечения личностного включения студента в процесс учения;
- моделирования в учебной деятельности содержания и условий профессиональной деятельности;
- проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе;

- адекватности форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- единства обучения и воспитания личности профессионала.

Экспериментальную реализацию контекстной модели обучения иностранному языку составил комплекс следующих педагогических условий.

1. Непрерывность обучения, преемственность его содержания и уровня развития иноязычной компетентности будущего специалиста.

2. Выбор содержания обучения, исходя из лингвистического строя иностранного языка и содержания профессионального общения, что предполагает межпредметные связи иностранного языка и спецдисциплин.

3. Наряду с заданиями и задачами ведущей формой содержания обучения иностранному языку выступают коммуникативные проблемы, а основой формирования соответствующих умений иноязычной речевой деятельности (ИРД) – вербализация их постановки и разрешения.

4. Овладение студентами профессионально направленной ИРД предполагает сочетание собственно учебного, квазипрофессионального и учебно-профессионального равнопартнерского диалогического общения на иностранном языке.

5. В обучении создаются психологические условия, обеспечивающие личностную включенность и гуманистические отношения субъектов учения.

6. Ситуативно порождаемая познавательная и профессиональная мотивация курсантов органично дополняются мотивами достижения.

7. При организации самостоятельной работы курсантов учитываются их индивидуально-психологические особенности, познавательные возможности и жизненный опыт.

8. Используется опора на образное представление иноязычной информации при выполнении специально разработанных творческих заданий.

9. Дидактически обоснованно используются возможности компьютера, аудиовизуальных и других технических средств обучения и контроля.

Контекстная модель охватывает весь период обучения в вузе и состоит из четырех преемственных этапов, которые обеспечивают реализацию принципа непрерывности в формировании ИРД, а также способствуют развитию гражданских качеств будущих офицеров.

Так, на первом этапе такими целями выступают: обеспечение преемственности лексико-грамматического материала в системе «школа – вуз»; адаптация курсантов к условиям военного вуза; ознакомление с целями,

содержанием и особенностями контекстной организации обучения иностранному языку; стимулирование познавательной мотивации; создание в учебной группе атмосферы взаимопонимания и взаимоподдержки, уважения к личности каждого; развитие общей культуры и творческого мышления курсантов; выработка умений индивидуального и совместного принятия решения; достижение единства обучения и воспитания и т.п.

На протяжении всех четырех этапов содержание обучения английскому языку профессионально ориентировано и отражает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности курсантов; используются разнообразные педагогические технологии, органически сочетающие новые и традиционные формы, методы и средства обучения.

Новизна изучаемых в ходе занятий по английскому языку материалов по специальности, обсуждение профессионально значимых вопросов способствует мотивации изучения как иностранного языка, так и специальных дисциплин, повышению познавательной и профессиональной мотивации курсантов. Кроме того, в процессе совместной деятельности курсантов решается важная задача формирования коллектива учебной группы, воинского подразделения.

Содержательная связь учебных заданий по иностранному языку с материалом спецдисциплин обеспечивает проблемность содержания обучения. Критически анализируя иноязычную информацию, курсанты определяют степень ее новизны и значимости для своей будущей профессиональной деятельности. Прорабатывая иноязычные тексты, аудио- и видеоматериалы на иностранном языке, они осуществляют деятельность по поиску информации в оригинальных источниках для подготовки курсовых и дипломных проектов.

Дальнейшее развитие умений и навыков, составляющих лингвистическую и речевую компетенцию будущего специалиста, осуществлялось в различных формах работы курсантов с языковыми материалами: письменные переводы научных статей, написание рефератов, составление докладов по изучаемым научным проблемам и выступления при обсуждении этих проблем, исполнение с применением компьютеров специально подготовленных заданий, предворяющих работу с видеофильмами, использование аудиозаписей для поэтапного совершенствования навыков устной речи, профессионального общения.

Задания и вопросы профессионально направлены, стимулируют мыслительную деятельность курсантов; они обращены к личности обучающегося и несут определенный эмоциональный и воспитывающий заряд, повышают интерес к усвоению английского языка. Занятие строится таким

образом, чтобы в процессе работы с текстом и его обсуждения курсанты активно включались в речевую деятельность соответственно их уровню знаний, творчески решали предложенные задачи. Здесь есть место практической работе с текстом, пониманию на основе догадки, логического рассуждения, смысловой взаимосвязи излагаемых фактов, использованию знаний различных дисциплин.

Предлагаемые курсантам задания выполняются в социальном контексте совместной деятельности и нацелены на дальнейшее формирование навыков профессионального общения с коллегами, умений отстаивать свою точку зрения по той или иной проблеме, вступать в речевой контакт и завершать его.

Проделанная совместно с преподавателем работа с незнакомым текстом является общей схемой, примером и направлением всей последующей усложняющейся от этапа к этапу самостоятельной работы курсантов с научно-технической литературой и видеоматериалами.

Конкретными формами организации учебно-познавательной деятельности курсантов являются: групповое установочное занятие, проводимое как совместная деятельность и диалогическое общение преподавателя и курсантов, курсантов между собой; самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя и в сотрудничестве с ним; семинар-дискуссия; пресс-конференция; самостоятельная работа курсантов с научными статьями. Практикуется и такая контекстная форма обучения курсантов, как «лекция вдвоем». В выбранные нами курсы лекций на несекретные темы включаются 45-минутные фрагменты изложения информации на иностранном языке. Каждый такой фрагмент готовится совместно преподавателем иностранного языка и лектором соответствующей специальной кафедры.

Адекватное восприятие курсантами излагаемого на английском и русском языках материала на лекции вдвоем обеспечивается их предварительной подготовкой. Такая подготовка состоит в том, что курсанты заранее выполняют блоки заданий с лексико-грамматическим наполнением и микротекстами по теме запланированных лекций. По теме лекции готовятся презентации-слайды, служащие для курсантов визуальными опорами, контрольные вопросы и таблица, которую они должны заполнить. По ответам на вопросы и правильности заполнения таблицы можно оценить степень понимания курсантами изложенного на иностранном языке материала.

Проведение лекций вдвоем преподавателем иностранного языка вместе с одним из преподавателей специальных дисциплин позволяет привлечь внимание представителей спецкафедр к возможности использо-

вания иностранного языка и соответствующих аутентичных материалов в целях повышения качества подготовки военных специалистов. Разнообразие конкретных форм, методов, средств и приемов работы способствует активному вовлечению курсантов в образовательный процесс, в непрерывный процесс овладения иностранным языком в течение всех пяти лет обучения.

Каждый этап учебного процесса, организуемый в форме самостоятельной работы курсантов, предваряется их встречей с преподавателем. На аудиторном занятии курсантам выдаются задания и инструкции по их выполнению.

Реализация принципа проблемности позволяет строить процесс обучения как диалогическое общение и взаимодействие, при которых курсанты лично, интеллектуально и социально активны, заинтересованы в суждениях друг друга, отстаивают свои точки зрения, совместно выбирают наиболее обоснованные варианты разрешения проблемной ситуации. В отличие от учебной задачи, предусматривающей обычно единственный алгоритм решения и один вариант ответа, разрешение проблемной ситуации может идти разными путями и приводить к разным вариантам решений, каждый из которых может быть правильным в соответствии с выбранным критерием.

Известно, что активность обучающегося определяется целым рядом факторов, одним из основных среди которых является познавательная мотивация. Говоря словами К.Д. Ушинского, нашей задачей является «приохотить» человека к учению, а не «приневолить» его; при этом «ядром» познавательного интереса являются мыслительные процессы, интерес, полный «мысли». Поэтому в теории и практике контекстного обучения большое внимание уделяется мотивации учения курсанта.

Мотивы деятельности человека, в том числе познавательной, определяя ее смысл для субъекта, обычно весьма разнородны, поскольку отражают многообразие ситуаций, в которых протекает данная деятельность. Часто выделяю две большие группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. В первой группе познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой этой деятельности (широкие социальные мотивы, «внешние» мотивы, мотивы достижения), в другой – сама познавательная деятельность является целью (мотивы, порождаемые деятельностью, внутренние, познавательные мотивы).

В педагогике и психологии показано, что на формирование личности и ее психическое развитие постоянное и устойчивое влияние оказывают знания, основанные именно на познавательном интересе. Развитие позна-



вательной мотивации значительно повышает активность обучающихся и эффективность процесса обучения. Хотя познавательная мотивация является одним из наиболее действенных мотивов учения, необходимо создавать психолого-педагогические и дидактические условия для того, чтобы она стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает решающее влияние на успехи в учении.

Наибольшими возможностями в повышении познавательного интереса курсантов к иностранному языку и продуктивности его усвоения обладают игровые технологии контекстного обучения, такие как ролевая и деловая игра, которые выбираются в зависимости от этапа, целей и содержания образования. В ролевой игре создаются наиболее благоприятные условия формирования коммуникативной компетенции курсантов, поскольку иностранный язык практически используется в функции средства порождения собственных мыслей на профессионально ориентированном содержании игры, обмена этими мыслями с другими участниками, организации взаимодействия с ними. В отличие от ролевой, в деловой игре наряду с игровой есть и имитационная модель будущей профессиональной деятельности; деловая игра в равной мере нацелена на развитие социально-коммуникативной и предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

Активизации познавательной деятельности курсантов при отсутствии общения курсантов с носителями иностранного языка способствует применение современных технических средств обучения – компьютеров, аудио- и видеосредств, повышающих интерес к предмету. Это требует тщательной разработки заданий и соответствующих коммуникативных задач. Аутентичные видеоматериалы на практических занятиях задают динамическую наглядность, воспроизводят естественные условия использования иностранного языка, чем способствуют практическому овладению им.

Компьютеры и видеоматериалы – дополнительные средства достижения целого ряда целей: введение лексико-грамматического материала; формирование, закрепление и активизация навыков использования лексических единиц и грамматических явлений при чтении, аудировании и в иноязычной речевой деятельности; изучение лингвистических и социокультурных реалий иностранного языка и сравнение их с реалиями родного и т.п.

Из сказанного видно, что наряду с собственно целями формирования и развития профессионально направленной иноязычной речевой дея-

тельности в контекстной модели обучения на каждом этапе ее развертывания предусматривается достижение целого ряда общепедагогических целей.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М., 1999.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2009. № 5.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.

**Е.Е. Дурнева**

## Технология итоговой государственной аттестации бакалавров (ФГОС третьего поколения)

В статье предложена технология разработки и проведения итоговой аттестации выпускников образовательных программ бакалавриата, включающая три этапа: тестирование ключевых мировоззренческих и нормативных компетенций, решение комплексной профессиональной задачи / кейса, защита выпускного квалификационного проекта.

**Ключевые слова:** компетентностная модель выпускника, итоговая государственная аттестация, тестирование, профессиональная задача, кейс, выпускной квалификационный проект.

Основная функция образовательного учреждения – обеспечение качества подготовки выпускников. Существующие сегодня процедуры государственной итоговой аттестации не обеспечивают достаточного уровня объективности при оценке качества подготовки выпускников, следовательно, не способствуют своевременному принятию корректирующих мер по отношению к учебному процессу в рамках образовательной программы.

Используемые в университетах процедуры текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся имеют узкую направленность, связанную с конкретным учебным курсом, подчас носят достаточно формальный и субъективный характер и поэтому не позволяют получить полную и объективную картину качества подготовки студентов. Помимо прочих проблем, это влечет за собой невозможность соизмеримой оценки уровня сформированности компетенций студентов разных вузов, а значит, противостоит процессу межвузовской и межпрограммной мобильности студентов, индивидуализации образовательных программ.

Объективная оценка качества подготовки выпускников бакалавриата имеет следующие преимущества для вуза.

1. Повышение качества подготовки бакалавров за счет создания независимой и объективной системы оценки и контроля.

2. Повышение академической мобильности студентов при поступлении в магистратуру.

3. Создание равных возможностей и обеспечение доступа ко второму уровню высшего профессионального образования (магистратура) для наиболее подготовленных выпускников программ бакалавриата в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.

4. Создание справедливой конкурентной среды и условий для объективного ранжирования образовательных программ подготовки бакалавров.

5. Максимальное приближение правил и процедур приема в магистратуру к передовому международному опыту.

Система оценки качества подготовки выпускников вузов в рамках контекстно-компетентностного подхода и соответствующих механизмов и инструментов оценки должна стать звеном в формировании системы независимой оценки качества российского профессионального образования.

Предметом создаваемой централизованной оценки должны стать ключевые компетенции, прописанные в компетентностной модели по данному направлению подготовки. Направление развития этой системы должно быть связано с подготовкой апробированных, стандартизированных и сертифицированных инструментов и средств оценки сформированных компетенций, разрабатываемых с активным привлечением профессионального сообщества и работодателей. Основа для разработки заданий итоговой государственной аттестации (ИГА) – банк контрольных и учебных заданий, включенный в компетентностную модель выпускника (КМВ) по каждому направлению подготовки.

Различия между компетенциями разных групп диктуют необходимость использования различных типов диагностических средств. Для выбора адекватных средств оценки ключевым методологическим принципом является принцип контекста.

Для того чтобы в рамках итоговой государственной аттестации определить уровень формирования компетенций различных групп, необходимо, по нашему мнению, разделить ее на три этапа: 1) тестирование, 2) решение профессиональной задачи / кейса, 3) подготовка и защита выпускного квалификационного проекта.

Таким образом, алгоритм разработки программы ИГА будет включать следующие шаги:

- 1) определение ключевых компетенций;
- 2) разделение множества ключевых компетенций на три подмножества:
  - компетенции, оцениваемые в процессе тестирования;
  - компетенции, оцениваемые посредством решения профессиональной задачи / кейса;
  - компетенции, оцениваемые в рамках защиты выпускной квалификационной работы (ВКР);
- 3) разработка тестовых заданий в соответствии с выделенными компетенциями и критериев оценки;
- 4) разработка базы кейсов / профессиональных задач, критериев оценки;
- 5) разработка тематики ВКР, критериев оценки ВКР;
- 6) формирование и утверждение программы ИГА.

В программу ИГА в обязательном порядке входят:

- пояснительная записка, в которой указываются компетенции, на определение уровня которых направлено каждое из итоговых испытаний (тестирование, кейс, ВКР);
- содержание заданий;
- критерии оценки каждого из заданий (тестирование, кейс, ВКР).

Приложением к программе ИГА являются следующие документы:

- методические рекомендации для студентов по написанию ВКР;
- методические рекомендации для студентов по подготовке к государственным экзаменам: тестированию; к решению профессиональных задач / кейсов.

Тестирование рекомендуется использовать в качестве средства оценки ключевых мировоззренческих компетенций, входящих в компетентностную модель выпускника. Также посредством тестирования могут быть оценены нормативные компетенции.

Содержание тестовых заданий и выбор компетенций, оцениваемых в рамках данного этапа, должны соответствовать нормативному компе-

тентностному профилю направления подготовки, зафиксированному в паспорте компетентностной модели выпускника.

Этапы разработки теста.

1. Постановка цели задания – выбор компетенции, на выявление уровня сформированности которой направлено задание.

2. Выбор конкретного суждения (элементарной дидактической единицы), степень усвоения которой подлежит оценке в процессе тестирования обучающихся.

3. Выбор вида неизвестного, смысл и значение которого обеспечивают объективную диагностику формирования компетенции и усвоения конкретной дидактической единицы или их совокупности, включая связи и отношения между ними.

4. Выбор одной из стандартных конструктивных форм задания – открытой, закрытой, на соответствие, на установление правильной последовательности и т.д. При этом необходимо руководствоваться следующими положениями:

- форма должна соответствовать назначению задания;
- форма должна соответствовать виду неизвестного/искомого;
- форма должна обеспечить получение однозначно интерпретируемого и объективного результата тестирования.

5. Проектирование тестовых заданий.

6. Проектирование образцового решения.

Поскольку тестовые задания выполняют как обучающие, так и контролирующие функции, большая их часть может использоваться как для самообучения, самоконтроля, так и для контроля преподавателями и проверяющими органами, в связи с чем очень важно, чтобы образцовое решение сопровождалось указаниями к решению, точными и полными ответами.

7. Авторская экспертиза формы и содержания задания.

8. Авторская экспертиза образцового решения.

9. Присвоение заданию идентификационного имени с цифровым кодом, указывающим принадлежность разработанного тестового задания определенной структурной части базы тестовых заданий и порядковый номер задания, например, «ТЗ-ПК1.01», где «ТЗ» – условное имя, «ПК01» – номер компетенции, «01» – порядковый номер задания.

10. Разработка других тестовых заданий в соответствии с позициями 1–9.

11. Формирование базы тестовых заданий.

Решение профессиональной задачи / кейса используется для оценки уровня сформированности ключевых профессиональных инструментальных компетенций, а также для оценки нормативных компетенций, если

уровень их формирования в нормативном компетентностном профиле определен как наивысший.

Профессиональные задачи / кейсы, входящие в государственный экзамен, должны быть выбраны из банка контрольных и учебных заданий посредством матрицы согласования как задачи, в рамках решения которых проявляются ключевые профессиональные компетенции.

На направлениях, где есть такая необходимость (например, на творческих направлениях и профилях), профессиональное задание может быть выдано студенту и подготовлено им заранее.

В программу ИГА должны входить образцы профессиональных задач / кейсов. Общий банк кейсов должен превышать количество студентов-выпускников в 1,5 раза и удовлетворять требованию конфиденциальности. Задания выбираются студентами случайным образом.

При разработке кейсов необходимо четко представлять себе ответы на следующие вопросы.

1. Какова Ваша целевая аудитория?
2. Какие компетенции необходимо оценить, и какие цели можно достичь с помощью данного кейса?!!
3. В чем заключается ключевая идея данного кейса?
4. Какие проблемы необходимо решить в кейсе?
5. Каковы обстоятельства, в которых развивается ситуация кейса?
6. Кто действующие лица, вовлеченные в данную ситуацию?
7. Какие процессы, оборудование и т.п. затрагивает ситуация?
8. Какова ее предыстория? Каков ход развития событий?
9. Какие вопросы преподаватель должен задать в ходе обсуждения кейса?

При составлении профессиональной задачи / кейса в программе ИГА прописываются компетенции, уровень сформированности которых будет выявлен в рамках данного задания.

ВКР бакалавра отражает итог теоретического и практического обучения студента и подтверждает его способность к самостоятельному исследованию по общетеоретическим проблемам одного из избранных им образовательных направлений. При подготовке ВКР бакалавром могут быть использованы материалы выполненной им курсовой работы, исследований в проблемных группах, студенческих научных кружках; доклады на научных конференциях и семинарах, а также материалы, собранные и экспериментально апробированные им в период педагогической практики в школе, археологических раскопок, фольклорных экспедиций, полевых практик и т.д.

Бакалаврская работа включает в себя специальные разделы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, подробное описание методов научного поиска в области избранной проблемы, хода и результатов экспериментальной работы, изложение полученных в нем материалов и выводов, их теоретический анализ. В ВКР бакалавра допускаются и поощряются оригинальные, нестандартные идеи, проведение междисциплинарного исследования.

ВКР бакалавра может быть выполнена в форме проекта, если работа носит прикладной характер, или в форме диссертации, если носит исследовательский характер, и является комплексной формой оценки уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций выпускника.

В силу специфики подготовки бакалавров приоритетной формой выполнения ВКР является проектная работа. В случае, если выпускающая кафедра принимает решение о том, что на данном направлении подготовки ВКР будет выполняться в форме научно-исследовательской работы, то программа ИГА составляется в двух вариантах под каждую форму работы. Это необходимо в силу того, что в рамках проектной и исследовательской работы оцениваются разные группы компетенций.

Если бакалавр осваивает основную образовательную программу по Федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения, ВКР бакалавра прикладного характера представляет собой результат проектной деятельности учащегося и оформляется в соответствии с требованиями к проекту.

Выпускной квалификационный проект может выполняться как индивидуально, так и в форме групповой работы. Группой проект может быть осуществлен в том случае, когда работа носит комплексный, сложный характер, требует участия нескольких человек. Факт группового выполнения проекта должен регистрировать на этапе инициации проекта и быть отражен в совместном решении кафедр (если проект носит междисциплинарный характер). В такой ситуации защита проекта осуществляется каждым из участников проекта, при этом каждый из них освещает свою часть и свой вклад в проектную деятельность. Защита может проходить при созыве общей междисциплинарной аттестационной комиссии, либо каждый участник защищает проект перед своей комиссией.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения привело к необходимости реформатирования всего процесса освоения бакалаврами основных образовательных программ (ООП).

Итоговая государственная аттестация бакалавров также не является исключением. Постулирование перечня компетенций в качестве целевого компонента ООП приводит к тому, что диагностические средства также должны быть направлены на оценку компетенций, а не отдельных знаний, умений или предметных областей.

#### Библиографический список

1. Дурнева Е.Е. Учебно-методические комплексы образовательных модулей контекстно-компетентного формата // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. 2012. № 2. С. 69–74.
2. Нечаев В.Д., Замолотских Е.Г., Дурнева Е.Е. Построение основных образовательных программ в контекстно-компетентном формате: Методические рекомендации. М., 2010.

### О.М. Коломиец

#### Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс-технологии

В статье рассматривается проблема организации преподавателем педагогической деятельности, раскрываются условия ее развития на основе кейс-технологии и новых видов дидактических средств, описываются качественные изменения деятельности преподавателя.

**Ключевые слова:** развитие педагогической деятельности преподавателя, кейс-технология, новые виды дидактических средств, качественные изменения деятельности преподавателя.

Одним из основных направлений модернизации российской образовательной системы высшей школы и обеспечения высокого качества подготовки выпускников в соответствии с новыми стандартами является профессиональное развитие преподавателя как ключевой фигуры учебного процесса. Его профессионализм должен выражаться не в его умении устроить «театрализованное представление» для студентов с последующими аплодисментами в адрес преподавателя-артиста; не в его «уме-



лом» (по оценке самого преподавателя) объяснении нового материала и демонстрации алгоритмов и образцов решения практических задач, которые студент пытается запомнить, опираясь на свои способности; а в умении преподавателя создать для каждого студента систему условий, когда он вынужден действовать правильно в требуемой форме и с заданными показателями [2].

Высказанная более полувека назад, одна из самых, на наш взгляд, ключевых идей всей системы обучения и воспитания, до сих пор не нашла своего должного развития ни в педагогической психологии, ни в педагогике, ни в методике обучения. Учеными и практиками обсуждаются разные проблемы и вопросы, но встретить учебно-методическую разработку учебного процесса, в которой бы в качестве заранее заданного свойства образовательной среды было бы сформированное умение *каждого* студента решать практические задачи без ошибок, пока не довелось.

Большой опыт работы с преподавателями на курсах повышения квалификации и их подготовки по программе «Преподаватель высшей школы» в Учебном центре по переподготовке работников сферы образования при факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, а также на кафедре теории и технологии обучения в высшей школе Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, посещение занятий преподавателей, наблюдения и анализ их педагогической деятельности в рамках проводимого нами исследования показывают, что они испытывают большие затруднения в самоорганизации своей педагогической деятельности как системы условий, вынуждающей каждого студента правильно решать учебно-профессиональные задачи, качественно усваивать учебный материал, а не выучивать его и воспроизводить по памяти, учиться только на «хорошо» и «отлично» и т.д. При подготовке и проведении учебных занятий, организации учебного материала и учебной деятельности студентов преподаватель испытывает недостаток именно методических умений и знаний, благодаря которым он мог бы всегда профессионально ответить на извечный в системе образования вопрос: *как учить?*, чтобы каждый учащийся и без ошибок мог решить практическую задачу.

Преподаватели вуза не знают психологически трудных мест в восприятии студентами учебного материала; смысл и содержание своей профессиональной деятельности сводят к передаче обучаемым «готовых» знаний и демонстрации способов решения практических задач в виде образцов, схем, алгоритмов. Отсутствие высоких результатов обучения объясняют слабым контингентом студентов, их нежеланием учиться, малым количеством часов, отводимым на изучение предмета, и т.д.

Реальной же причиной является несформированность основного профессионального умения преподавателя – организовать на занятии свою педагогическую деятельность, направленную на организацию учебного материала и учебной деятельности студентов, которые вынуждают каждого учащегося действовать правильно независимо от его исходного уровня подготовки [2]. Все это является следствием низкого уровня психолого-педагогической и методической подготовки преподавателя.

Однако существующая система повышения квалификации преподавателей вуза направлена, в основном, на передачу слушателям-педагогам общих знаний о том, как нужно организовать учебный процесс. При этом реальные практические умения решать конкретные методические задачи у каждого слушателя не формируются. Поэтому в практику образовательного процесса, где постоянно приходится решать именно методические задачи, после такого повышения квалификации преподаватель может привнести немного – воспроизвести те образцы, примеры, рекомендации, о которых он узнал, но при этом, как показывает неформальное общение с выпускниками курсов повышения квалификации, он не может сам организовать свою педагогическую деятельность, чтобы каждый студент у него на занятии качественно усваивал учебный материал и решал практические задачи.

Тем не менее, такой низкий уровень «повышенной» квалификации преподавателей устраивает и тех, кто проводит повышение квалификации, и тех, кто пришел «за корочкой», т.к. существующее положение дел в этом направлении не меняется годами. Оценка удовлетворенности слушателей-педагогов проведенным повышением их квалификации сводится к заполнению небольшой анкеты, восхваляющей прослушанный курс и его преподавателей, которые рассказывали об интересных вещах. Но каков сухой остаток такого повышения квалификации? Кажется, что никого не волнует, чему же конкретно научился каждый слушатель и каков уровень его умений.

Формирование у каждого слушателя-педагога компетенций правильно решать профессиональные задачи возможно только на основе развития у него *мыслдеятельности* как *психического процесса* [4, с. 33–34], что предполагает в соответствии с конкретной решаемой профессиональной задачей построение деятельности в соответствии с ее структурными этапами и содержанием на каждом из них. Именно это и является реальным способом реализации деятельностного подхода в повышении квалификации преподавателей [3]. Только в этом случае можно говорить о развитии у слушателя его педагогической деятельности, *функцию* которой мы видим в организации для каждого учащегося в учебном процессе систе-

мы условий в соответствии с объективными психолого-педагогическими закономерностями учебного процесса и психолого-возрастными характеристиками учащегося, которая обеспечивает и вынуждает его правильно строить деятельность, адекватную решаемой задаче [5].

В соответствии со сказанным, мы считаем, что *профессионализм* преподавателя состоит не в том, чтобы организовать на учебном занятии театрализованное представление и монолог одного (имеется в виду преподавателя), не в том, чтобы понятно и доходчиво объяснять студентам новый материал, а в том, чтобы организовать систему условий, благодаря которой *каждый* учащийся сможет учиться только на «хорошо» и «отлично».

Любой преподаватель высшей школы может и должен работать без «троечников», т.к. обществу не нужны специалисты, владеющие своими компетенциями на «удовлетворительно»: не нужны врачи, которые лечат на «удовлетворительно»; не нужны летчики, которые сажают самолеты на «удовлетворительно»; не нужны строители, которые строят здания на «удовлетворительно», и т.д.

Для развития педагогической деятельности преподавателя вуза компетентностный подход и теория контекстного обучения предлагают разные формы занятий [1]. В системе повышения квалификации нами была выбрана кейс-технология, на основе которой был построен процесс целенаправленного формирования у преподавателя профессионального умения организовать свою педагогическую деятельность.

На подготовительном этапе каждый педагог получал *кейс*, содержащий пакет учебной психолого-педагогической и методической литературы, электронную учебную тетрадь учащегося (коим выступал преподаватель), сборник схем ориентировки в учебном материале, мультимедийный видеокурс, материалы диагностики и др.

В *учебной тетради учащегося-преподавателя* моделировалась его познавательная и практическая деятельность на период овладения им технологией самоорганизации педагогической деятельности. Содержащаяся в кейсе *инструкция для учащегося по ориентировке в материалах кейса* представляла собой своеобразный путеводитель и содержала рекомендации по изучению учебного материала, контрольные вопросы для самопроверки, тесты, логические и практические (педагогические, методические) задачи и задания и др. В содержание кейса была включена *система оценивания* способов решения практических задач и сроки их выполнения, *карта диагностики* сформированного умения самоорганизовать свою педагогическую деятельность.

Изучая материал курса, учащийся-преподаватель мог запрашивать помощь по электронной почте, отправлять результаты выполнения

тестовых заданий и практических задач, получать материалы для самоконтроля и самооценки своей деятельности. Так была организована индивидуальная самостоятельная работа учащегося-преподавателя с кейсом, получение дополнительной информации, использование материалов из самых различных источников информации и т.д.

На основном этапе работы с кейсом было проведено несколько практических занятий в форме вебинара и в режиме онлайн с целью подробного обсуждения содержания кейса, его практических заданий и задач. Для этого учащиеся-преподаватели были организованы в малые группы (3–4 человека) по профилю учебной дисциплины, в каждой из них был определен выступающий, были подготовлены презентации. Ведущим была организована дискуссия разных способов решения предложенных в кейсе практических заданий и задач.

На заключительном этапе итоги работы были оформлены в виде мини-проекта. Имело место обобщающее выступление ведущего, его анализ дискуссии. Был организован момент самоконтроля и самооценки каждым учащимся-преподавателем уровня сформированности умения самоорганизовать свою педагогическую деятельность, проведена рефлексия уровня овладения технологией.

Среди основных полученных нами результатов следует выделить *качественные изменения* деятельности преподавателя. У него формируется умение в новой педагогической ситуации при решении новой методической задачи не повторять чьи-либо образцы и модели, а по-новому организовывать учебный материал, учебную деятельность студентов и свою педагогическую деятельность на занятии исходя из реальных психолого-педагогических особенностей учебной деятельности конкретных учащихся.

Преподаватель овладевает умением рефлексировать методическую составляющую своей профессиональной деятельности; не допускать, а предупреждать методические ошибки, понимать их психологическую природу и подбирать способы предупреждения.

Развивается психическая деятельность преподавателя, меняется его понятийный аппарат, формируется теоретическое, системное мышление, помогающее в новой педагогической ситуации выстраивать системообразующие связи между психолого-педагогическим и методическим компонентами деятельности для проектирования учебного процесса в целом.

У преподавателя появляется мотивация к непрерывному развитию своей психолого-педагогической и методической подготовки, что способствует постоянному совершенствованию его профессиональной деятельности.

Самым главным достижением преподавателя становится сформированное у него *умение* всегда при решении разных методических задач *организовывать* систему условий, которая не только обеспечивает, но даже и вынуждает любого студента действовать правильно – в той форме и с теми показателями, которые заданы образовательной средой. Как следствие, имеет место высокая результативность в учебной деятельности студентов, моральное удовлетворение преподавателя процессом и результатами его профессиональной деятельности, высокая конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–277.
3. Коломиец О.М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 4. С. 15–19.
4. Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М., 2010.
5. Kolomiets O. The Significance of Teacher's Psycho-Pedagogical Competence for Arranging of the Educational Process // Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society. XIV World Congress of Comparative Education Societies. Istanbul, 2010. P. 279.

**О.Н. Олейникова**

## Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ

Рассмотрены основные характеристики совместных программ высшего образования в контексте процессов интернационализации в ситуации глобализации, формирования и развития общества, основанного на знаниях. Рассмотрен понятийный аппарат, методические и организационные параметры проектирования

и опыт реализации совместных программ. Особое внимание уделено их типологии и обеспечению качества присуждаемых дипломов и степеней.

**Ключевые слова:** совместные программы, двойные дипломы, обеспечение качества, интернационализация, результаты обучения.

В настоящее время системы образования переживают переломный момент, который определяется тенденциями мирового развития и сформировавшимся к концу XX в. потенциалом внутренних изменений. XXI в. характеризуется принципиально новой экономикой, основной на знаниях, что неизбежно оказывает влияние на развитие систем образования. Новые исторические условия определяются глобализацией экономики, ускорением темпа технологических изменений, быстрым ростом и развитием информационных и коммуникационных технологий и, как следствие, быстрым темпом социальных перемен в общей ситуации растущей неопределенности.

В современном глобальном мире вопросы международного сотрудничества и взаимодействия становятся объективной реальностью и приобретают новое качество, получившее название *интернационализации*. На уровне систем образования интернационализация – это объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия. Следует отметить, что традиционное участие в международной деятельности является наиболее простым, обыденным уровнем интернационализации. На более высоком уровне интернационализация в сфере образования может рассматриваться как процесс системной интеграции международной составляющей в образовательный процесс.

За последние 30 лет интернационализация в сфере образования в мире достигла беспрецедентных масштабов. В этом контексте повышается роль международных проектов и программ, в ходе которых достигаются конкретные результаты по разработке каких-либо инновационных моделей, образовательных программ, вырабатывается общее понятийное поле, выявляются нелинейные зависимости состояния образования от различных культурных, социальных, экономических и политических факторов.

Интернационализация образования преследует различные цели, такие как: рост финансовых поступлений за счет привлечения иностранных студентов на платное обучение; обеспечение сопоставимости дипломов, степеней и квалификаций; развитие академической мобильности; повышение качества образования за счет участия студентов и преподавателей

в международном процессе обмена знаниями и технологиями и др. [4]. В настоящей статье будет рассмотрена одна ипостась интернационализации – один из путей обеспечения сопоставимости дипломов и степеней.

В интернационализации высшего образования нельзя не отметить роль Болонского процесса, направленного на формирование общеевропейского пространства высшего образования. Также следует подчеркнуть, что в последние годы интернационализация стала одним из приоритетов развития высшего образования в нашей стране. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» создает новые возможности для реализации международных совместных программ [2]. В настоящее время количество программ международного сотрудничества, включая совместные программы, приводящие к присуждению двойных дипломов, является одним из показателей инновационной деятельности российских университетов. Согласно проведенным опросам, 85% российских университетов признают необходимость таких совместных программ [3].

В целом можно предположить, что в рамках интернационализации в системе высшего образования актуализируются следующие ее свойства:

- качество как соответствие запросам различных категорий потребителей, в том числе работодателей / бизнеса;
- международная сопоставимость квалификаций трех циклов высшего образования;
- повышение роли вузов в обществе и в развитии обучения в течение всей жизни (преодоление внутренней замкнутости).

Одновременно необходимо отметить, что международная сопоставимость квалификаций является как заданным свойством, так и целью и вектором развития программ высшего образования. Одним из форматов достижения сопоставимости являются совместные образовательные программы.

Актуальность разработки и реализации совместных программ, таким образом, диктуется задачами интернационализации. И не только этим, но и глобальной конкуренцией на рынке высшего образования, формированием международных стандартов качества образования, задачами обеспечения его непрерывности и диверсификации, индивидуализации образовательных траекторий, возникновением новых образовательных технологий, обусловленных развитием информационных и коммуникационных технологий.

В рамках международного дискурса в области совместных программ высшего образования сформирован основной понятийный аппарат. Так, двойная степень / двойной диплом понимается как квалификация высшего образования, присуждаемая минимум двумя или более вузами или

другими структурами по присуждению квалификаций, на основе образовательной программы, разработанной и/или реализованной вузами совместно [10]. Совместная программа понимается как программа, реализуемая совместно различными вузами независимо от присуждаемой степени (бакалавр, магистр, доктор) [1].

Как показывает анализ имеющейся практики, совместная степень может присуждаться в формате: совместного диплома/сертификата, который выдается в дополнение к национальному диплому; совместного диплома, присуждаемого вузами, реализующими соответствующую программу обучения, без выдачи национального диплома для признания успешного завершения программы; национальных дипломов, официально выдаваемых в качестве документов о признании совместной квалификации.

Так, например, в документах Британского Агентства обеспечения качества высшего образования содержится следующая типология национальных дипломов, присуждаемых по завершении совместных программ двух вузов (вуза А и вуза В): один общий диплом от имени одного вуза-участника (А либо В); два диплома (один от А и один от В); совместный диплом (от АВ).

Следует подчеркнуть, что третий тип дипломов – единый совместный диплом – это самый сложный с точки зрения правовых аспектов и потому наиболее редко встречающийся формат, поскольку он требует наличия не просто договоренностей между вузами, реализующими совместную образовательную программу, но и межгосударственных соглашений.

Что касается самих совместных образовательных программ, к настоящему моменту сложилась следующая их типология:

- программы, имеющие идентичную структуру во всех вузах-участниках (идентичные курсы/модули, общие методы, экзаменационные процедуры);

- программы, имеющие общие базовые модули, но – разные специализации (в зависимости от особенностей вуза);

- программы, в которых курсы/модули в программах вузов-партнеров взаимно дополняют друг друга в рамках согласованного учебного плана.

В целом каждый из этих типов имеет как преимущества, так и недостатки. Явные плюсы первого типа – это гибкость с точки зрения мобильности студентов и обмена преподавателями. Однако при этом сама мобильность теряет смысл из-за идентичности программы. Из всех реализуемых в Европе совместных программ только около одной десятой программ имеет идентичную структуру в каждом университете-партнере. Как правило, это программы в формате франшизы.



Второй тип образовательных программ обеспечивает синергию уникального опыта каждого вуза-участника, что позволяет сформировать у студентов в каждом из университетов-партнеров группы компетенций, взаимно дополняющих друг друга. К минусам можно отнести угрозу узкой специализации партнерских вузов, что может препятствовать плодотворному сотрудничеству преподавателей.

В настоящее время большинство совместных программ следует второй модели, т.е. основа образовательной программы или ее начального этапа является общей для всех партнеров с точки зрения структуры и содержания, одновременно каждый партнер дополняет ее собственными курсами, которых нет в другом университете. Такие программы составляют около 60% всех совместных программ в странах ЕС [6]. Как показывает практика, этот тип программ является наиболее плодотворным, поскольку в нем максимально задействованы сильные стороны вузов-участников (научные школы, уникальное оборудование, лаборатории, профессура и т.д.).

Третий тип программ является вариантом второго типа. Такие программы составляют около трети совместных образовательных программ и чаще всего реализуются при участии стран, не являющихся членами ЕС. Как правило, этот тип программ характерен для завершающего этапа программ второго цикла (5-й или 6-й год обучения).

При всем внутреннем многообразии совместных образовательных программ они характеризуются инвариантными заданными свойствами. Центральным из них являются результаты обучения, которые обеспечивают возможность непротиворечивого и согласованного проектирования совместных программ, их структуры и содержания. Результаты обучения должны совместно проектироваться всеми вузами-участниками / партнерами как для программы в целом, так и для каждого модуля. Следующим заданным свойством является полное и автоматическое признание партнерами периодов обучения и экзаменов в другом вузе, что также возможно сделать только на основе результатов обучения. К другим заданным свойствам можно отнести: мобильность студентов и преподавателей (в том числе – практика на зарубежных предприятиях); совместные модели управления реализацией программ и мобильностью студентов и преподавателей; общие учебные и методические материалы; общую систему обеспечения качества (использование зачетных единиц ECTS, мониторинг, оценка).

Система обеспечения качества образовательной программы является наиболее сложным вопросом при проектировании и реализации совместных программ из-за различий в регулировании качества высшего образования на национальном уровне в странах-участниках программ.

Центральным вопросом обеспечения качества является оценка, т.е. измерение качества, которое должно проектироваться и реализовываться в терминах успеваемости, т.е., по мере достижения результатов обучения, в установленных контрольных точках (*ex-post – что?*), в терминах оценки достижений (рейтинг) (*ex-post – как?*), установления количественных показателей в формате зачетных единиц, измеряющих трудозатраты (*ex-ante – сколько?*). Важно отметить, что в рамках обеспечения качества особое внимание уделяется текущей оценке как инструменту непрерывного совершенствования качества достижений студентов.

При проектировании совместных образовательных программ и систем обеспечения их качества не менее важное значение придается использованию зачетных единиц, которые определяются исходя из результатов обучения, согласованных всеми сторонами. При проектировании зачетных единиц, как правило, используется методическое руководство, разработанное в рамках Болонского процесса [7]. Также подлежит согласованию и содержание Европейского приложения к диплому.

Помимо этого при проектировании совместных образовательных программ подлежат согласованию входные квалификации (компетенции поступающих на программу, которые могут отличаться в различных странах). Согласование входных квалификаций важно для формирования структуры программы и отбора содержания, необходимого для достижения требуемых результатов обучения. В идеале, должны быть согласованы и требования к приему студентов.

Также необходимо согласовать студенческую мобильность и мобильность преподавателей. Следует подчеркнуть, что студенческая мобильность включает в себя не только семестры обучения в зарубежном вузе-партнере, но и выполнение проекта в рамках стажировки на предприятии и написание выпускной работы (диссертации).

Важно подчеркнуть, что формирование совместных программ – это не произвольный выбор данной деятельности и не простое выполнение необходимого алгоритма. Это часть вузовской стратегии развития в части международного сотрудничества. Таким образом, важнейшим условием успешности совместной программы является наличие стратегии, на основании которой принимается решение о тематике совместных программ.

После определения тематики начинается отбор зарубежных вузов-партнеров и изучение их систем высшего образования (на национальном и институциональном уровне). Это важно для понимания нормативного регулирования высшего образования в стране-партнере, принятой там системы управления качеством и других, важных для проектирования и реализации программы вопросов.

И только после этого целесообразно начинать само сотрудничество по разработке совместной программы, куда входит разработка и согласование всех необходимых компонентов. Эти компоненты включают в себя: распределение зачетных единиц; формирование системы обеспечения качества, включая положение об экзаменах и совместных экзаменационных комиссиях, график совместных устных экзаменов, идентичные сроки проведения экзаменов в каждом из вузов; учебные и методические материалы; тематику самостоятельной работы студентов и др.

Важно подчеркнуть, что на всех этапах проектирования и реализации совместной образовательной программы необходимо обеспечить учет культурных особенностей и различий, различий в организационной культуре в вузах, участвующих в совместной образовательной программе.

Помимо проектирования самой образовательной программы не менее важными задачами является создание инфраструктуры, обеспечивающей «систему жизнедеятельности» совместной программы, и подготовка необходимых специалистов соответствующего профиля.

В систему жизнедеятельности, помимо инфраструктурных параметров, входит разработка учебных материалов на иностранном языке (как правило, на английском), учреждение службы поддержки иностранных студентов и преподавателей, процедуры получения виз и регистрации, ознакомление участников мобильности с традициями и особенностями проживания в стране обучения.

Для этого нужны соответствующие специалисты, обладающие требуемыми компетенциями (такими как, например, способность работать в мультикультурной среде, знание иностранных языков, управленческие компетенции), наличие соответствующих штатных единиц в вузе, включая такие позиции, как директор курсов / директор модуля в каждом вузе.

Европейская ассоциация университетов сформулировала десять «золотых» правил создания программ двойных дипломов, а именно, необходимо:

- точно знать, зачем создается программа (на основе проведения анализа потребностей);
- тщательно выбирать партнера;
- совместно определять цели программы и результаты обучения студентов;
- заручиться поддержкой всего коллектива в университетах-партнерах, а не только узкого круга преподавателей, задействованных в конкретной совместной программе;
- сформировать необходимый академический и административный потенциал;

- обеспечить устойчивое финансирование совместной программы;
- обеспечить доступность и прозрачность информации о совместной программе для студентов;
- заранее организовать и спланировать совместную работу с партнерами;
- определить языковую политику;
- определить сферы ответственности каждого партнера [6].

Другими словами, совместные программы требуют тщательной подготовки и планирования. При принятии решения об их разработке необходимо реалистично оценить собственные ресурсы и возможные выгоды от реализации совместной программы, а также четко оценить возможные риски. В целом успешность таких программ зависит от опыта международного сотрудничества вуза, четкой ориентации на интернационализацию, мотивации всего коллектива на реализацию программ, желания находить решение возникающих проблем.

А проблемы не могут не возникать, поскольку в разных национальных системах высшего образования программы имеют разное наименование, различаются направления подготовки, во многих зарубежных странах нет в явной форме образовательных стандартов высшего образования, и во всех странах практикуются разные подходы к обеспечению качества. Это методические проблемы.

Помимо них существуют и другие проблемы, такие, в частности, как финансирование. Естественно, что стоимость совместных программ намного выше стоимости традиционных, поскольку их обязательным компонентом является мобильность, а также они требуют, как указывалось выше, и значительных инфраструктурных расходов и расходов на формирование компетенций по реализации совместных программ и управлению ими у преподавателей и управленческого/административного персонала вуза.

Тем не менее, при продуманном подходе выгоды от реализации совместных образовательных программ высшего образования очевидны. Их можно обобщить, как:

- повышение конкурентоспособности вузов-участников совместных образовательных программ за счет повышения престижа вузов (международная деятельность, как правило, напрямую связана с престижем вуза, привлечением студентов и преподавателей);
- создание в вузах-участниках в процессе реализации совместных образовательных программ «точек роста», которые трансформируют деятельность университета в целом (в части использования современных методик, модернизации содержания, реализации научных проектов,

модернизации организации и содержания учебной и исследовательской деятельности вуза);

- формирование общеевропейского понимания качества образования за счет использования таких инструментов, как Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в общеевропейском пространстве высшего образования (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), использование системы зачетных единиц (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) и др.;

- развитие инфраструктуры университета, поскольку прием на обучение иностранных студентов неизбежно требует обновления кампуса, библиотеки, лабораторий – в целом всей инфраструктуры вуза;

- формирование новых компетенций у преподавательского состава и у административного аппарата, таких как компетенции в области иностранных языков, мультикультурные компетенции, управленческие компетенции, связанные с развитием студенческих служб поддержки иностранных студентов и преподавателей в период мобильности;

- расширение объема и модернизация знаний и умений студентов за счет того, что модули изучаются в нескольких вузах;

- расширение возможностей освоения студентами международных компетенций;

- «брендинговый» эффект.

Именно потому, что выгоды совместных программ очевидны, вузам следует идти на обоснованный риск по их реализации и на все связанные с этим дополнительные затраты. Имеющийся опыт совместных программ в России является подтверждением этого.

Как известно, первые попытки реализации совместных программ отмечены еще до подписания Россией Болонской Декларации в 2001 г. После подписания Россией Болонской Декларации наблюдается усиление интереса к совместным программам благодаря проектам программы Tempus, направленным на создание сопоставимых и сравнимых совместных программ. Успешный опыт реализации совместных программ, разработанных в рамках Tempus, наблюдается в вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, где отмечается высокий уровень процессов интернационализации и общий режим благоприятствования международной деятельности.

С точки зрения предметных областей совместные образовательные программы в рамках проектов Темпус распределяются следующим образом: экономика и управление (101), инженерные науки (80), гуманитарные науки (31), естественные науки (12). 20% совместных программ относятся к уровню бакалавра, 9% – к специалитету, 65% – к уровню магистратуры, 6% – аспирантуры.

Тем не менее, совместные программы уровня бакалавра и магистра составляют только 23% программ международного сотрудничества вузов-участников Tempus и только около 2% от общего числа реализуемых вузами программ [3]. Да и то, совместными программами они могут быть названы с определенной натяжкой, поскольку далеко не в полной мере отвечают указанным выше требованиям совместным программам. В целом и в Европейском Союзе таких программ «в чистом виде» еще единицы, поскольку их реализация весьма дорогостояща из-за встроенной долгосрочной мобильности и нерешенности нормативно-правовых вопросов, включая вопросы обеспечения качества.

Сущностные различия между совместными программами в странах ЕС и в России представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Совместные образовательные программы в России и странах ЕС

| ЕС  | Россия  |
|---|---|
| Совместная разработка и утверждение учебного плана и образовательной программы  | В большинстве случаев имеется интегрированный учебный план  |
| Студенты из одного университета изучают часть программы в университете-партнере   | Чаще всего наблюдается только мобильность из вузов РФ в вузы ЕС   |
| Мобильность студентов в университетах-партнерах имеет равную продолжительность  | Ассиметричная физическая и виртуальная мобильность российских студентов   |
| Результаты обучения в вузе-партнере признаются автоматически на основе действующих в институтах-партнерах общих принципов и стандартов обеспечения качества | Зависит от договоренностей с партнерами в каждом конкретном случае. Не всегда отмечается автоматическое признание результатов обучения. |
| Преподаватели каждого вуза преподают в институтах-партнерах   | Ассиметричная мобильность преподавателей  |

В этой связи можно определить большой задел на будущее в части реализации совместных образовательных программ. Ключевым вопросом является определение направлений подготовки для разработки программ. Не менее важно сформировать полноценную нормативную и методическую базу для реализации совместных образовательных программ.

Также было бы целесообразно сформировать сеть информационных структур по вопросам совместных программ высшего образования и интегрировать их в действующую европейскую сеть для информацион-

ной поддержки междууниверситетского сотрудничества и академической мобильности.

#### Библиографический список

1. Глоссарий терминов. European Consortium for accreditation. URL: [http://www.ecaconsortium.net/ecapedia/European\\_Consortium\\_for\\_Accreditation\\_in\\_higher\\_education](http://www.ecaconsortium.net/ecapedia/European_Consortium_for_Accreditation_in_higher_education) (дата обращения: 12.12.2013).
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 105.
3. Исследование программ двойных дипломов между университетами стран ЕС и России. (Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs. Final report), ноябрь 2010 г. URL: [http://www.vstu.ru/files/webmaster/page/1958/analiz\\_programm\\_dvoynyh\\_diplomov\\_mezhdu\\_es\\_i\\_rf.doc](http://www.vstu.ru/files/webmaster/page/1958/analiz_programm_dvoynyh_diplomov_mezhdu_es_i_rf.doc) (дата обращения: 12.12.2013).
4. Олейникова О.Н. Интернационализация высшего образования в Российской Федерации – вклад программы Темпус // Вестник Тверского государственного университета. 2011. № 26. С. 8–15.
5. Conclusions and recommendations. Conference on Master-level-Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003. Helsinki, 2003.
6. Developing Joint Masters Programmes for Europe. Results of EUA Joint Masters Project. Brussels, European University Association, 2004–2006.
7. ECTS Users Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Communities, 2009.
8. Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes. Brussels, European University Association, 2006.
9. Joint and Double Degree Programs: An Emerging Model for Transatlantic Exchange. NY, 2009.
10. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Strasburg, 9 June 2004. URL: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320284&SecMode=1&DocId=822138&Usage=2> (дата обращения: 12.12.2013).
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2005.

Е.В. Розанова

## Особенности формирования социокультурной компетенции бакалавров направления подготовки «Лингвистика»

Целью данной статьи является рассмотрение специфики формирования социокультурной компетенции у бакалавров направления подготовки «Лингвистика» в рамках компетентного подхода к построению образовательной системы. Работа раскрывает понятие социокультурной компетенции бакалавров и рассматривает ее место в современных образовательных нормативных документах. В статье также приводится анализ компонентов и содержания социокультурной компетенции, подчеркиваются особенности формирования данной компетенции у бакалавров лингвистического направления подготовки.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, бакалавры лингвистики, компетентный подход, обучение иностранным языкам.

В настоящий момент российская система образования переживает период реформации. Разработка стандартов «третьего поколения» и переход на двухуровневую систему профессиональной подготовки задают новый ориентир организации процесса обучения. В данной ситуации особую популярность набирает компетентный подход, согласно которому результатом обучения является не владение знаниями, умениями и навыками в определенной предметной области, а сформированность базовых компетенций, отражающих практическую способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность. В рамках обучения иностранным языкам (ИЯ) такая целевая установка предполагает умение учащихся осуществлять межкультурное общение, успешность которого зависит от уровня сформированности социокультурной компетенции (СКК) обучаемых.

Для определения специфики формирования СКК бакалавров лингвистики важно определить место социокультурной компетенции в современных образовательных нормативных документах. Согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и основной образовательной программе по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» областью профессиональной деятельности бакалавров являются межкультурная коммуникация, межкультурное общение, лингвистика, лингвистическое обра-



зование и информационные технологии. Осуществление эффективной профессиональной деятельности в данных сферах напрямую связано с хорошим уровнем сформированности социокультурной компетенции. Требования к результатам освоения основных образовательных программ предполагают владение выпускником циклом общекультурных и профессиональных компетенций, анализ которых позволяет нам выделить ряд компетенций, являющихся социокультурными по своему характеру. Например: «владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3); наличие представлений об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2); готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7)» и многие другие [6].

Таким образом, социокультурная компетенция является важной составляющей системы общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров лингвистики и лежит в основе успешной профессиональной деятельности выпускников.

Установление места СКК в современных образовательных нормативных документах и анализ научных исследований в области проблем определения и структуры социокультурной компетенции позволяет нам выдвинуть следующую трактовку данного термина. Под социокультурной компетенцией бакалавров лингвистики мы понимаем комплекс общекультурных, культуроведческих, социолингвистических и лингвострановедческих знаний о национальных и культурных особенностях стран родного и изучаемого языков, умений осуществлять социокультурную коммуникацию, учитывая и адекватно интерпретируя в своей профессиональной деятельности данную социокультурную информацию, и личностных качеств, отражающих толерантные взгляды на культурные и социальные различия, уважительное отношение к идеям и ценностям соизучаемых культур.

Анализ компонентного состава СКК, предлагаемый В.В. Сафоновой, И.Л. Бим, Н.Б. Ишханян, Н.А. Игнатенко позволил выделить следующие компоненты СКК: общекультурный, культуроведческий, социолингвистический и лингвострановедческий.

Общекультурный компонент СКК предполагает овладение знаниями общекультурного характера, культуры общения, норм и правил речевого поведения, культурой устной и письменной речи, знания своих прав и обязанностей как гражданина своей страны.

Культуроведческий компонент включает знания культурных ценностей, реалий, фактов и явлений соизучаемых культур, стилей и образов жизни стран соизучаемых языков и культур, знания международного этикета, этических и нравственных норм поведения, принятых в инокультурном социуме, моделей социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия.

В основе социолингвистического компонента лежат фонетические, грамматические, лексические, стилистические правила общения, языковые особенности социальных слоев, дискурсивные способы реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста, знание социальных и культурных сходств и различий соизучаемых языков и культур.

Лингвострановедческий аспект предполагает знания языкового материала, лексического фона (лингвострановедчески окрашенной лексики, безэквивалентной лексики, имен собственных, географических названий, реалий, фразеологизмов), знания из области географии, природы, истории стран соизучаемых языков и культур.

Блок социокультурных умений включает умения:

- собирать, систематизировать, анализировать и интерпретировать информацию общекультурного, культуроведческого, социолингвистического и лингвострановедческого характера;
- проводить аналогии и сопоставления фактов и явлений соизучаемых культур;
- строить речевое, неречевое поведение в соответствии с культуроведческими нормами социума;
- опознавать и корректно употреблять социокультурно маркированные лексические единицы в речи;
- определять социолингвистические особенности речи представителей разных социальных слоев;
- выбирать и использовать социокультурно приемлемую тактику общения;
- умение извлекать из языковых единиц экстралингвистическую информацию и эффективно использовать ее для осуществления коммуникации;
- умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба);
- умение преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

Одной из основных составляющих социокультурной компетенции являются следующие личностные качества: социокультурная наблюда-

тельность, терпимость, толерантность, уважение к идеям и ценностям иноязычной культуры, тактичность, открытость, восприимчивость к новым идеям, толерантные взгляды на культурные и социальные различия, бережное и уважительное отношение к культурно-историческому наследию.

Следует отметить взаимосвязь выделенных компонентов. Например, овладение культуроведческими знаниями возможно при наличии общекультурной базы, социолингвистический компонент требует наличия определенного уровня лингвострановедческих знаний.

Бакалавры лингвистики должны быть готовы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию, уметь понимать и принимать другую культуру, не теряя своей культурной идентичности. Поэтому важно подчеркнуть необходимость и актуальность формирования таких качеств бакалавров, как толерантность взглядов на социокультурные сходства и различия соизучаемых культур, терпимость, уважительное и бережное отношение к культурно-историческому наследию, готовность к диалогу и сотрудничеству.

В современном мире наши взгляды подвержены внешнему влиянию, поэтому так важно сформировать у студентов умения преодолевать влияние стереотипов и объективно интерпретировать социокультурную информацию. В процессе формирования СКК бакалавров лингвистики важно непредвзято преподносить изучаемый материал, рассматривать разные точки зрения на обсуждаемые мировые проблемы, в первую очередь – взгляды стран соизучаемых языков и культур, давая возможность обучаемым самим делать выводы по обсуждаемой проблематике.

Следует отметить, что программа обучения бакалавров лингвистики предполагает изучение двух иностранных языков. Поэтому формирование СКК должно осуществляться комплексно, в особенности овладение такими ее компонентами, как умения и личностные качества. Например, при изучении первого иностранного языка сформированность таких социокультурных умений, как способность собирать, анализировать и объективно интерпретировать культуроведческую информацию, строить свое речевое, неречевое поведение в соответствии с культуроведческими нормами социума облегчают межкультурное общение на втором изучаемом языке. Аналогичная ситуация и с личностными качествами. Толерантность, тактичность, уважение к идеям и ценностям иноязычной культуры способствуют эффективному и плодотворному общению на любом изучаемом языке. Таким образом, обучая иностранным языкам, педагог должен учить стратегиям получения социокультурных знаний, формировать социокультурные умения и личностные качества.

Педагогический процесс, направленный на формирование СКК бакалавров направления подготовки «Лингвистика», должен выстраиваться на основе системы принципов, включающей принципы коммуникативной направленности обучения, наглядности, ситуативности, аутентичности, диалога культур, принципов доминирования проблемных заданий культуроведческого характера, дидактической культуросообразности, культурной вариативности и культурной рефлексии [2, с. 23].

Формирование СКК бакалавров лингвистики должно осуществляться в единстве всех компонентов и содержания этой компетенции, с учетом основных принципов социокультурного образования и быть направлено на обучение стратегиям получения социокультурных знаний, что является неотъемлемой частью профессиональной подготовки лингвистов – специалистов в области межкультурной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранный язык в школе. 2002. № 2. С. 11.
2. Борщева В.В., Розанова Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 22–29.
3. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.
4. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: Английский язык в языковом педагогическом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
5. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. М., 1998. С. 27–35.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика». М., 2011.

**Е.В. Бутовская**

## Структура мотивации обучения студентов гуманитарного вуза

В статье изложены результаты эмпирического исследования взаимосвязи типологических характеристик личности студентов первого курса разных факультетов гуманитарного вуза и структуры мотивации их образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** образование в гуманитарном вузе, мотивация обучения, типологические характеристики личности студента.

При всем разнообразии трактовки понятия «мотив» в отечественной и зарубежной психологии его основными функциями считаются направляющая и побуждающая. Выделяют также стимулирующую и регулятивную функции, управляющую и организующую, структурирующую и контролирующую, смыслообразующую, которая проявляется в порождении личностных смыслов и смысловых установок, обуславливающих направленность деятельности [3].

Известно также, что любая деятельность человека, в том числе образовательная, полимотивирована. Выделяют две основные группы мотивов учения. Первую группу составляют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. В эту группу входят широкие познавательные мотивы, обуславливающие ориентацию человека на усвоение новых знаний; учебно-познавательные мотивы, обуславливающие ориентацию на усвоение учебного материала, и мотивы самообразования, состоящие в направленности учащихся на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Во вторую группу входят социальные мотивы, связанные с различными социальными отношениями учащегося к другим людям. Это широкие социальные мотивы – стремление получать знания, чтобы быть полезным

обществу; узкие социальные мотивы (позиционные) – стремление занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, заслужить авторитет; и мотивы социального сотрудничества – стремление к созданию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм [4].

Предпринято множество попыток выделить направления изучения мотивации. Мотивацию исследуют в связи с классификацией различных мотивов по группам и созданием их максимально полного перечня, эффективностью учебной деятельности и необходимостью ее активизации, раскрытием профессиональных мотивов в рамках исследования профессиональной направленности студентов. Достаточно большое число работ ориентировано на выявление психологических механизмов порождения и развития мотивации, психологических механизмов развития личности. При этом в исследованиях акцентируются самые разные аспекты: от выявления ситуационных детерминант поведения до онтогенетических закономерностей развития мотивации [2].

А.Г. Асмолов выделяет три подхода к изучению мотивации: первый реализует принцип стремления к равновесию, второй – стремления к напряжению, третий – принцип саморазвития личности. Принцип стремления к равновесию разделяется представителями психоанализа, необихевиоризма, когнитивной психологии. Для индивидуальной психологии Альфреда Адлера характерно признание в качестве движущей силы развития личности ее стремление к компенсации дефекта; необихевиористические концепции используют идею редукции напряжения потребностей; в теории К. Левина источником мотивации считается система внутриличностного напряжения и т.п. На принципе стремления к напряжению основан персонологический подход: концепция А. Маслоу о самоактуализации личности как внутреннем источнике ее развития, теория личности Г. Олпорта, где основной движущей силой выступает тенденция к самореализации личности [2].

Чтобы выяснить «спектр» мотивов, побуждающих студентов поступать в гуманитарный вуз, каким является МГГУ им. М.А. Шолохова, мы провели исследование, в котором приняли участие 216 студентов 13 факультетов первого курса дневного отделения университета. Было использовано анкетирование, методика М.В. Матюхиной (адаптация Н.Ц. Бадмаевой), тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», методика О.Ф. Потемкиной [1; 5; 6]. Все методики были направлены на выявление индивидуально-типологических различий, учебной мотивации и социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере.

*Первая группа* испытуемых относилась к *помогающим профессиям* (факультеты психологии, журналистики, юридический, педагогический), всего 77 студентов, 36% всех испытуемых.

Среди первокурсников этой группы доминирующие типологические характеристики соответствуют типу «изобретатель, конструктор, художник». Это люди, обладающие богатым воображением, пространственным видением; они часто занимаются самыми различными видами технического, художественного и интеллектуального творчества. Они чаще относятся к группе интровертов и, как «интуитивный тип», живут собственными нормами, трудно воспринимают воздействия со стороны. Эмоциональны, одержимы собственными оригинальными идеями.

Кроме того, в этой группе часто встречаются студенты, которых можно отнести к типу «тревожно-мнительный». Эти люди характеризуются разнообразием способностей: от тонких ручных навыков до литературной одаренности. Обычно людям данного типа тесно в рамках одной профессии, они могут поменять ее на совершенно противоположную и неожиданную, иметь также хобби, которое, по сути, является для них второй профессией. Физически не переносят беспорядка и бытовой грязи. Обычно конфликтуют из-за этого с другими людьми. Отличаются повышенной ранимостью и часто сомневаются в себе. Нуждаются в мягком подбадривании.

Показатели структуры учебной мотивации этой группы испытуемых практически совпадают со средними показателями по университету. Можно сказать, что эта группа факультетов оказывает основное влияние на показатели мотивации студентов всего университета, т.к. количество обучающихся такого типа составляет 36% от всех студентов-первокурсников. Практически отсутствуют мотивы «престижа», более выражены мотивы «долга и ответственности».

По уровню выраженности социально-психологических установок эта группа испытуемых занимает первое место.

Показатели мотивации обучающихся на юридическом факультете можно охарактеризовать выражением «все и сразу». Студенты этого факультета в сравнении с другими факультетами имеют наивысшие показатели по направлениям: «результат», «альтруизм», «власть», «деньги».

На факультете психологии один из самых высоких показателей оказалась направленность на «процесс». Люди с такой направленностью меньше задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, тогда как для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

На факультете журналистики наивысшим показателем является направленности на «эгоизм», главная ценность для них – свобода.

*Вторая группа* испытуемых относится к *профессиям гуманитарной направленности* (факультеты филологический, исторический, иностранных языков и международных коммуникаций), всего 46 студентов, 22% всех испытуемых.

На историческом факультете более 60% студентов относятся к типу личности «руководитель» (самый высокий процент среди всех факультетов).

На факультете иностранных языков и международных коммуникаций большая часть студентов (свыше 33%) относится к типу «интуитивный» (самый высокий процент среди всех факультетов). Люди этого типа обладают высокой чувствительностью нервной системы, ее высокой истощаемостью, легче работают при переключаемости с одной деятельности на другую, обычно выступают «адвокатами меньшинства», за которыми стоят новые возможности. Обладают повышенной чувствительностью к новизне. Альтруистичны, часто проявляют заботу о других, обладают хорошими ручными навыками и образным воображением. Обычно вырабатывают свои нормы морали, обладают внутренним самоконтролем, отрицательно реагируя на посягательства, касающиеся их свободы.

На филологическом факультете большая часть студентов относится к типу «ответственный исполнитель».

Структура учебной мотивации студентов данной группы факультетов практически совпадает со средними показателями по университету. Отмечается большая выраженность мотивов самореализации и самосовершенствования и мотивов достижения успехов на фоне относительного снижения учебно-познавательных мотивов и «отметочной» мотивации. Противоречиво выглядит отсутствие мотивов «престижа» на фоне более выраженной мотивации «благополучия».

Эта группа факультетов занимает второе место по уровню выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. На факультете иностранных языков и международных коммуникаций один из самых высоких показателей направленности на «процесс». На историческом факультете менее всех выражена направленность на «деньги».

*Третья группа* – *профессии естественнонаучной направленности* (факультет точных наук и инновационных технологий, экологии и естественных наук), всего 37 студентов, 19% всех испытуемых. Среди первокурсников этой группы доминирующие типологические характеристики соответствуют трем типам личности.



«Тревожно-мнительный» тип наиболее представлен на факультете экологии и естественных наук. Кроме того, здесь часто встречаются студенты, которых можно отнести к типу «руководитель» и «ответственный исполнитель».

Тип «ученый» преобладает на факультете точных наук и инновационных технологий. Эти люди легко абстрагируются от реальности, обладают «концептуальным умом», отличаются способностью разрабатывать свои теории по любому вопросу. Обычно обладают душевным равновесием и рационально продумывают свое поведение.

Отмечается средний уровень выраженности социально-психологических установок, относительно гармоничное распределение ориентаций в мотивационно-потребностной сфере. По выраженности социально-психологических установок личности эта группа факультетов стоит на третьем месте. Продемонстрирована относительно более выраженная ориентация на «деньги», чем на «власть».

На факультете точных наук и инновационных технологий самый высокий показатель направленности на «процесс». На факультете экологии и естественных наук наиболее выражена направленность на «свободу» (средний балл самый высокий в университете).

К *четвертой* группе относятся *профессии творческой направленности* (факультеты дизайна и визуальных искусств, культуры и музыкального искусства), всего 49 студентов, 23% всех испытуемых.

Среди первокурсников этой группы доминирующие типологические характеристики соответствуют типу «руководитель». Причем на факультете дизайна и визуальных искусств этот тип личности встречается более чем у 55% испытуемых.

Второй по частоте встречаемости тип – «ответственный исполнитель» Обладает многими чертами типа «руководитель», однако в принятии ответственных решений эти люди часто колеблются. Данный тип людей более ориентирован на «умение делать дело», высокий профессионализм, обладает высоким чувством ответственности и требовательности к себе и другим.

Парадоксальный факт: на факультете дизайна и визуальных искусств высокий процент студентов, относящихся к типу «ученый» (29,41%), и совсем не представлен тип «изобретатель, конструктор, художник».

В структуре учебной мотивации этой группы студентов – высокий процент мотивов саморазвития, самосовершенствования и достижения успеха, полное отсутствие коммуникативных мотивов, более развитой учебно-познавательной мотивации, ориентированной на содержание и процесс учения. На факультете дизайна и визуальных искусств, единственном в университете, были выделены мотивы «престижа».

По общему уровню выраженности мотивационной направленности данная группа студентов занимает четвертое место. При этом на факультете культуры и музыкального искусства отмечается самый высокий процент студентов, ориентированных на «труд».

Исследование индивидуально-типологических различий при помощи теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» показало, что среди первокурсников университета представлены все основные типы личности. Доминирующие типологические характеристики соответствуют типу «Руководитель». Люди с таким типом личности склонны к руководству и организаторской деятельности. Они ориентированы на социально-значимые нормы поведения, могут обладать даром хороших рассказчиков, который основывается на высоком уровне речевого развития. Обладают хорошей адаптацией в социальной сфере, доминирование над другими людьми удерживают в определенных границах.

Используя методику М.В. Матюхиной (адаптация Н.Ц. Бадмаевой), мы исследовали структуру учебной мотивации и степень выраженности отдельных ее элементов. Полученные данные можно условно разделить на три группы.

1. Мотивы с высокой степенью значимости для данной группы испытуемых: самоопределения и самосовершенствования (44,68%); достижения успеха (35,65%). Подобные мотивы проявляются в понимании значения знаний для будущего, желании подготовиться к будущей работе, получить развитие в результате учения. Потребность в достижениях стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых он мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха.

2. Мотивы средней степени значимости: учебно-познавательные, ориентированные на содержание обучения (10,88%); аффилиации (9,72%); творческой самореализации (6,72%); ответственности и долга (6,15%); получения хорошей отметки (7,41%).

3. Мотивы относительно невысокой степени значимости: благополучия (3,47%); коммуникативные (2,32%); учебно-познавательные, ориентированные на процесс учения (2,08%); избегания неудач (1,85%); престижа (0,7%).

С помощью методики О.Ф. Потемкиной мы выявили направление и уровень выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (по десятибалльной шкале): «свобода» – 6,4%; «процесс» – 6,22%; «альтруизм» – 5,25%; «результат» – 4,79%; «труд» – 4,73%; «эгоизм» – 3,41%; «власть» – 3,3%; «деньги» – 2,88%. Отмечается средний уровень выраженности социально-психологических установок, относительно гармоничное распределение

ориентаций в мотивационно-потребностной сфере. Продемонстрирована относительно более выраженная ориентация на «процесс», «свободу», «альтруизм» и «труд».

Проведенное исследование позволило сделать следующие общие выводы.

1. Показана реальная полимотивированность учебной деятельности студентов-первокурсников гуманитарного вуза, в структуре которой представлены самые разные социальные и познавательные мотивы. Мотивами с высокой степенью значимости являются мотивы самоопределения и самосовершенствования; достижения успеха.

2. Превалируют стремления к руководящей деятельности (при этом в наибольшей степени в группе факультетов гуманитарной и творческой направленности и в наименьшей – в группе факультетов помогающих профессий). Также выражено стремление к исполнительской деятельности (в наибольшей степени в группе факультетов творческой направленности и в наименьшей – в группе факультетов помогающих профессий). В целом по всей выборке наиболее выражена ориентация на процесс труда, тогда как благополучие как сила, обуславливающая активность студента, проявлена слабо.

3. Парадоксально, что учебно-познавательные мотивы, ориентированные на содержание обучения и, особенно, на процесс учения (10,88% и 2,08% соответственно), занимают в структуре мотивации всей выборки испытуемых одни из самых низких мест. Это ставит перед преподавательским коллективом университета трудную задачу построения такого образовательного процесса, при котором собственно учебно-познавательные мотивы становятся доминирующими в структуре полимотивации деятельности студентов современного гуманитарного вуза.

#### Библиографический список

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004.
2. Бакшаева Н.А., Вербцкий А.А. Психология мотивации студентов. М., 2006.
3. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.
4. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пособие / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.

В.Г. Калашников

## Образовательная среда контекстного типа как экопсихологический проект

В статье рассматриваются сущность и характеристики образовательной среды контекстного типа (контекстной образовательной среды). Проведено сопоставление понятий «контекст» и «среда». Показано, что контекстная образовательная среда соответствует критериям экопсихологического подхода.

**Ключевые слова:** среда, экологическая психология, контекст, образовательная среда, образовательная среда контекстного типа, контекстная образовательная среда.

На рубеже веков системный подход принял форму *средового подхода*, который акцентирует взаимосвязи изучаемого объекта с окружающей его средой как единой системы. В этом ключе в связи с формированием экологического сознания в последнее время получила развитие *экологическая психология*. В работах В.И. Панова экологическая психология предстает как новый методологический подход к психологическому исследованию. Он полагает, что в экологической психологии все психические явления должны рассматриваться в контексте системы «человек – окружающая (природная, социальная) среда». Именно эта система должна выступать основанием для определения психики как объекта и предмета экопсихологии развития [10, с. 176–184]. Тем самым реализуется понимание среды как естественного контекста бытия человека, придающего ему и его деятельности объективные (предметные и социальные) и субъективные значения и смысл.

По нашему убеждению, понятие «среда» применительно к человеку синонимично понятию «контекст», понимаемому как *психическое явление*. И среда, и контекст представляют собой «окружение» («фон») некоторого «центрального объекта», создают условия и саму возможность существования этого «центрального объекта». Кроме того, как сам «центральный объект», так и границы сфер контекста или среды одинаково условны и задаются наблюдателем по некоторым критериям, поэтому возможно расширение этих границ с переходом на более высокий системный уровень. Однако термин «среда» изначально нагружен физикалистскими коннотациями, т.е. даже при описании психической и социальной реальности среда неосознанно метафорически воспринимается как совокупность материальных объектов, тогда как термин «контекст» зна-

чально указывает на семиотическую (а по сути – психическую) природу данного явления.

В противоположность традиционной трактовке контекста как «фрагмента текста» под контекстом мы понимаем научный теоретический конструкт, отражающий деятельность соответствующего *психического механизма*, и проявляющийся в предметности, а также означенности и осмысленности для субъекта любого фрагмента его опыта. «Контекстом» в психике становится тот или иной представленный в ней фрагмент реальности, который по определенным когнитивным алгоритмам выбирается в качестве «системы координат» для восприятия и понимания некоторого другого объекта. Те же явления, что традиционно называются «контекстом» во «внепсихической» реальности (фрагменты текста, особенности ситуации общения и т.п.), могут пониматься лишь как проекции этих внутриспсихических отношений [3; 4].

Исходя из такого понимания, можно трактовать и образовательную среду как совокупность контекстов, в которых происходит как усвоение учебного материала, так и личностное развитие самих обучающихся. Это позволяет говорить о возможности применения контекстного подхода, развиваемого в научной школе А.А. Вербицкого, в сфере моделирования существующей образовательной среды, равно как и проектирования перспективной образовательной среды с заданными свойствами, какой является *контекстная образовательная среда*. Впервые это понятие (с подачи А.А. Вербицкого) применила О.И. Щербакова в своих работах по психологии конфликтологической культуры, понимая под ней систему компонентов, моделирующих социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста [13]. Это понимание можно конкретизировать далее.

*Образовательная среда контекстного типа (контекстная образовательная среда)* – это совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанных на методологии контекстного подхода. К базовым характеристикам образовательной среды контекстного типа относятся: 1) опора на принципы контекстного подхода; 2) включение трех структурных компонентов-контекстов (пространственно-предметный, социально-психологический и деятельностный), моделирующих изучаемую профессиональную сферу; 3) рефлексивная организация образовательной деятельности; 4) применение специфических контекстно-ориентированных методов и методик обучения (в том числе моделирование контекстов и контекстный анализ); 5) использование учебника контекстного типа; 6) ориентация на развитие личности в кросс-культурном контексте. Рассмотрим эти характеристики.

Т.Д. Дубовицкой предложены следующие *принципы* использования контекста как инструмента психологического исследования и организации учебно-образовательной деятельности: 1) *принцип расширения контекста* – рассмотрение психического явления в рамках «вложенных один в другой» контекстов, что обеспечивает восприятие данного явления во все более широкой системе связей; 2) *принцип взаимосвязи контекстов* – любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому невозможно рассматривать его в единственном контексте, все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными; 3) *принцип вариативности контекста* – контекст – это гештальт (паттерн), структура которого меняется при смене точки наблюдения, поэтому исследователи выделяют различные контексты изучения психики в зависимости от стоящей перед ними задачи [7, с. 99–101].

К этому перечню можно добавить еще некоторые принципы: 4) *принцип контекстной обусловленности* – требование анализа психического явления в систематически учитываемых контекстах его существования (в психике) и изучения (в рамках различных концепций); 5) *принцип системности контекста* – контекст представляет собой систему со всеми вытекающими отсюда признаками – включенности в контекст-суперсистему и выделения контекстов-подсистем, наличие взаимодействия частей, целостность и относительная изолированность, эмерджентность, сочетание структурного и функционального моделирования и пр.; 6) *принцип дополнительности контекстов* (или *принцип эвристической контекстуальности* по С.А. Голубеву [5]) – максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах; противоречивые концепции суть различные проекции одного объекта в разных контекстах (ср. *демензиональная онтология* по В. Франклу [11, с. 48–50], системный подход в психологии Б.Ф. Ломова [9]).

По определению А.А. Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Однако при этом не требуется воспроизводить всю полноту реальных профессиональных функций – достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (*предметный контекст*) и социальных (*социальный контекст*) составляющих [1]. Учебные занятия в образовательной среде контекстного типа строятся в соответствии с выделенными А.А. Вербицким

и Т.Д. Дубовицкой *формами контекстов*: 1) *социокультурный* – общественно-исторический опыт человечества как предпосылка и фон образования; 2) *научного знания* – выявленные наукой факты и закономерности, подлежащие усвоению; 3) *учебного предмета* – представленный в знаковой (текстовой) форме учебный материал; 4) *дидактический* – организация учебного процесса для динамической развертки содержания учебного материала; 5) *личностной значимости содержания образования* – субъективная значимость обучения, обуславливающая избирательность усвоения учебного материала [2, с. 17–29].

Указанные контексты могут быть использованы как для теоретического анализа изучаемой студентами сфере деятельности, так и в особенности в ходе организации соответствующего практикума с применением контекстного анализа. *Контекстный анализ* – это совокупность принципов, приемов и процедур, направленная на систематическое выделение и описание контекстов изучаемого явления. В результате образуется *матрица контекстов*, позволяющая систематически упорядочить все контексты, определяющие значения и смыслы изучаемого объекта (будь то знание о некотором фрагменте действительности, действие в определенных условиях и т.п.).

Рефлексивная парадигма образования, развиваемая М. Липманом, рассматривает образование как исследование, при этом наряду с некоторыми другими в качестве важнейших называются критически-творческое «мышление высшего порядка», а также «мышление в дисциплинах» [14, с. 7–25]. По утверждению М. Липмана, мышление высшего порядка не сводится к оттачиванию тех или иных когнитивных навыков, скорее оно «выступает контекстом, в терминах которого совершенствуются когнитивные навыки» [цит. по 7, с. 24], поскольку представляет собой философскую рефлексию наличного знания. Мышление же «в дисциплинах» означает способность обучающегося мыслить в категориях и по законам данной отрасли знания, т.е. мышление контекстуально-специфичное. Переключаемость между различными контекстами восприятия изучаемого объекта является важнейшей характеристикой контекстного подхода к обучению.

Образовательная среда контекстного типа опирается на использование соответствующих технологий обучения с использованием *учебника контекстного типа*. Согласно О.А. Шевченко, «учебником контекстного типа является педагогическая система, созданная в соответствии с принципами контекстного обучения и являющаяся подсистемой целостной системы обучения данному предмету, призванная моделировать будущую профессиональную деятельность студента в ее предметном и соци-

альном аспектах с помощью текста, контекста и подтекста» [12, с. 195]. Такой компонент, как «текст», в учебнике представлен речевым материалом, подлежащим усвоению, «контекстом» выступает будущая профессиональная деятельность, а «подтекстом» – ценностные ориентации, установки, социальные отношения. Учебник контекстного типа представляет собой не столько традиционную книгу, сколько именно *педагогическую систему*, т.е. некоторый значимый фрагмент образовательной среды контекстного типа, структурирующий использование контекстных педагогических технологий.

Понятие «кросс-культурный контекст», согласно Н.В. Жуковой, представляет собой интегральную многоуровневую целостность, которая складывается у человека в результате его погружения одновременно в пять внешних образовательных контекстов, составляющих: образовательную среду семьи; образовательную среду своей страны; образовательную среду коммуникативной и информационной культуры; собственно образовательную среду; мировую образовательную среду [8]. Тем самым образовательная среда рассматривается как система иерархически вложенных контекстов.

Итак, образовательная среда контекстного типа предстает как система контекстов деятельности субъектов образования. При этом развитие психики и личности в образовательной деятельности происходит именно в диалектическом взаимопереходе «субъект – среда», что соответствует экопсихологическому пониманию человека и его развития. Как показывают многочисленные исследования, организация образовательного процесса в соответствии с требованиями контекстного подхода обеспечивает транслируемую технологию достижения образовательных результатов. Следовательно, образовательная среда контекстного типа представляет собой реализацию экологического подхода в образовании, а ее теория и практика выступают в качестве одного из научно-практических экопсихологических проектов современности.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования: Монография. М., 2003.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография. М., 2010.
4. Вербицкий, А.А., Калашников В.Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–15.



5. Голубев А.В. Этнополитическое исследование в контексте идей современной гуманитаристики: постановка проблемы // Вестник Самарского государственного университета. Философия. 2002. № 3. С. 66–72.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д., 1996.
7. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004.
8. Жукова Н.В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта. Екатеринбург, 2009.
9. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996. С. 25–64.
10. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем. М., 1990.
12. Шевченко О.А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
13. Щербакова О.И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011.
14. Lipman M. The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge, 2003. P. 9–27.

**О.В. Венерина, В.В. Ермолаев,  
Д.В. Мельникова, А.И. Четверикова**

## Применение метода айтрекинга для оценки психических состояний водителей<sup>1</sup>

В статье представлен анализ оценки психических состояний водителей в процессе выполнения своей деятельности с применением айтрекера, описаны особенности технологии айтрекинга как метода инструментальной психодиагностики и проанализирована возможность создания методологии диагностики и прогнозирования психических состояний водителей с помощью айтрекера.

**Ключевые слова:** айтрекинг, айтрекер, внимание, водители, психические состояния, предварительный образ.

В классической психологии распространенными методами диагностики являются методы наблюдения, тестирования, интервьюирования и др. Ни один из них не является высоконадежным методом анализа и прогноза поведения человека: во-первых, испытуемый с высоким интеллектом способен контролировать смысл заданий с целью предоставления социально-одобряемых или ожидаемых ответов и в ходе тестирования, и в процессе проведения интервью; во-вторых, никогда нельзя исключить субъективизм или недостаточный уровень подготовки верификатора. Осознание наличия данных проблем обуславливает поиск новых методов, применение которых позволит снизить вышеупомянутые риски.

В последнее время специалисты, занятые в области анализа и прогноза поведения человека, стали обращать особое внимание на методы инструментальной психодиагностики, базирующейся на психофизиологии, включающей в себя такие аппаратные средства, как энцефалограф,

<sup>1</sup> Статья написана по гранту 4-495 Института перспективных гуманитарных исследований и технологий МГТУ им. М.А. Шолохова.

МРТ, полиграф и, наиболее доступный на сегодняшний день для исследователей, айтрекер.

Айтрекинг, или окулография – это метод отслеживания направления взора и движений глаз в ходе рассматривания какого-либо визуального контента. Оценка направленности взора опирается на видеоинформацию об относительном расположении центров зрачка глаза и роговичного блика. В последнее время наибольшее распространение получил бесконтактный метод окулографии, бесспорным достоинством которого является неинвазивный характер и хорошая линейность с одновременной возможностью регистрации величины раскрытия зрачка [1, с. 10; 2, с. 170].

Также прибор позволяет осуществлять высокоскоростную запись данных об особенностях траектории движений глаз относительно рассматриваемой точки. Таким образом, айтрекинг позволяет исследовать механизмы визуального восприятия информации человеком. Долгое время айтрекер применялся исключительно в целях выявления различных закономерностей и особенностей процесса зрительного восприятия. Впоследствии, в силу усовершенствования аппаратных комплексов и их оснащения мощным программным обеспечением, позволяющим вести статистическую обработку полученных данных, айтрекер стал активно применяться для решения гораздо более широкого круга задач, начиная с медицины (в области офтальмологии) и заканчивая оценкой рекламной продукции в области нейромаркетинга. Как следствие, начался поиск и возможного применения данной технологии в области экспериментальной психологии.

В МГГУ им. М.А. Шолохова под руководством доктора психологических наук А.С. Огнева была проведена серия экспериментов относительно возможностей применения айтрекера в качестве метода инструментальной психодиагностики. Эксперименты проводились с помощью высокочастотной системы трекинга глаз SMiHi-Speed 1250. Для анализа перемещения взора использовалась программа BeGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания [5]. Эксперименты показали, что внимание наблюдателя в процессе зрительного восприятия визуального контента, предъявляемого с помощью айтрекера, сосредотачивается и фиксируется на тех элементах мультистимула (одновременное предъявление нескольких однородных стимулов на экране айтрекера), которые имеют более выраженную субъективную значимость для испытуемого. В основе этого явления лежит то обстоятельство, что в момент зрительного восприятия актуального в данной ситуации предъявления визуального эмоционально или мотивационно окрашенного стимула в мозге человека сначала

формируется гипотеза о предъявляемом объекте, затем происходит обращение к ассоциативной коре головного мозга и сравнение предыдущего опыта с деталями данной гипотезы до момента полной идентификации со схожим образом, сохранившимся в памяти. С помощью айтрекера можно зафиксировать «зоны внимания» и время, уделенное конкретному объекту или его части, что позволяет говорить о значимости образа. Восприятие образа – это активный и сознательный процесс, опосредованный индивидуальным опытом субъекта, который можно рассматривать как решение им своего рода перцептивной задачи. В то же время можно говорить о том, что восприятие зрительного образа происходит не одновременно, а посредством перепроверки гипотез о его содержании. Т.е. происходит процесс сравнения получаемой перцептивной информации с предыдущим опытом человека. Процесс ассоциирования даже неосознаваемого, но эмоционально значимого образа регистрируется айтрекером посредством фиксации траекторий взгляда. Следовательно, если в ряду предъявляемых объектов присутствует субъективно значимый для испытуемого стимул, он будет выделять его из предложенного ряда и фиксировать на нем внимание (задерживать взгляд). Чем более значим стимул, чем более он эмоционально или мотивационно окрашен для конкретного человека, тем дольше будет фиксироваться внимание на нем за счет более детального анализа его образа. Будет происходить более длительное сравнение возникающих гипотез о предъявляемом образе с предыдущим опытом человека: продолжительность фиксации взгляда на одном из элементов мультистимула находится в линейной зависимости от его субъективной значимости. Данное обстоятельство позволяет нам с помощью айтрекера выявлять субъективно значимые зоны внимания испытуемого и их изменения во времени и пространстве.

Результаты наших исследований подтверждаются и рядом теоретических положений как зарубежных, так и отечественных ученых. Так, американский психолог К. Изард писал: «Когда эмоция возникает как отклик на конкретный ментальный образ, будь то символ, понятие или мысль, можно говорить о возникновении связи между чувством и мыслью, или об аффективно-когнитивной структуре. Регулярное возникновение определенной эмоции в ответ на определенный образ в конце концов приводит к формированию аффективно-когнитивной структуры» [4, с. 28]. В свою очередь, наша соотечественница Ю.Б. Гиппенрейтер по поводу такого когнитивного процесса, как внимание, написала следующее: «Все, затрагивающее наши инстинктивные влечения, в зависимости от того, идет ли оно навстречу или наперекор им, вызывает у нас эмоции приятного или неприятного характера. И мы как раз видим, что эмоциональная

окраска является одной из главных причин, привлекающих к предметам наше внимание. Вещь, грозящая нам опасностью или, напротив, сулящая нам улучшение нашего благосостояния, невольно приковывает к себе наше внимание прежде всех прочих. Все, для чего у нас в сознании имеется так называемый предваряющий образ, благодаря этому последнему, как бы само собою, выступает навстречу из множества прочих впечатлений и занимает наше внимание. Мы сразу замечаем знакомое нам слово, вкрапленное в речь на неизвестном для нас языке. Мы сразу на фотографической группе находим лицо, с коим мы только что говорили.

Механизм произвольного внимания и состоит как раз в том, что мы всячески стараемся фиксировать соответствующий нужным для нас впечатлениям предваряющий образ, благодаря чему эти впечатления и оказываются в фокусе внимания» [6].

Представленные теоретические положения позволяют нам говорить о том, что сознание каждого человека содержит систему «предваряющих», или предварительных образов. Кроме того, мы считаем, что часть из них формируется на основе врожденных, а часть – на основе приобретенных представлений об окружающем мире. Предварительные образы становятся эталонами восприятия и, играя роль своеобразных «триггеров» (с англ. *пусковой крючок*), запускают определенные психофизиологические реакции в ситуации столкновения со стимулом, соответствующим предварительному образу, тем самым способствуя формированию определенного психического состояния, ассоциированного в сознании человека с соответствующим предварительным образом. Указанная особенность касается, прежде всего, стимулов, несущих в себе информацию о потенциальной угрозе. В основе этого процесса лежит биологическая потребность в сохранении жизни.

Например, в журнале «Proceedings of the National Academy of Sciences» было опубликовано исследование американских ученых, обнаруживших в мозге обезьян группу нейронов, которая помогает этим животным быстро распознавать змей [8]. Т.к. змеи всегда охотились за приматами, ученые предположили, что в целях выживаемости обезьяны должны были в ходе эволюции научиться распознавать змей, чтобы иметь возможность быстрее на них реагировать. Группа коллег из калифорнийского университета в Дэвисе во главе с Линн Избелл (Lynne Isbell) предъявляли двум японским макакам картинки с изображениями геометрических фигур, морд и лап других макак и змей. Было обнаружено, что из 745 нейронов в подушке таламуса (область мозга, отвечающая за обработку первичной информации, поступающей от органов чувств), активность которых регистрировалась с помощью магнитно-резонансной томографии, в

процессе восприятия маками картинок активизировался 91 нейрон. При этом 37 нейронов, а это треть из всех «откликающихся», активнее всего реагировали именно на картинки со змеями. Таким образом, коллеги пришли к выводу, что в ходе эволюции именно за этими нейронами зафиксировалась функция быстрого «узнавания» змей.

Данное обстоятельство говорит о том, что таламус содержит нейроны, ответственные за быструю реакцию приматов при восприятии визуальных образов, вызывающих ощущение опасности. Насколько нам известно, подобных экспериментов в отношении людей не проводилось. При этом, всем нам знакомо чувство, когда сталкиваясь в быту с предметом, похожим на змею (например, шевельнувшийся изгиб поливного шланга в траве), сознание практически мгновенно активизирует предварительный образ змеи, «дорисовывая» недостающие части предмета и запуская специфические психофизиологические реакции испуга, в поведенческом плане выражающиеся как реакция «замереть». Это может говорить о том, что подсознание большинства людей (если не всех) содержит врожденный предварительный образ змеи, который ассоциируется с опасностью для жизни, и в процессе восприятия визуального стимула, соответствующего этому предварительному образу (шланг в траве), вызывает состояние, соответствующее ощущению смертельной опасности.

Как писал в своей работе «Психология состояний» А.О. Прохоров, «взаимодействие ситуации и смысловых структур приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных “ведущих” смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, поведение, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективируются через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта ситуации жизнедеятельности. Корреляции изменяют индивида, это изменение представлено в психическом состоянии и проявляется в виде совокупных изменений психических процессов, переживаний, вегетативных реакций, поведения и пр. ... сохранению устойчивости психического состояния способствуют те корреляционные связи, которые, с одной стороны, соответствуют актуальной ситуации бытия, а с другой – смыслам жизнедеятельности субъекта» [7]. Кроме того, Э. Бехтель и А. Бехтель, со ссылкой на работы Л.Б. Итгельсона, и У. Килпатрика отмечают, что «...мы видим не предмет, не явление, а свой прогноз, свою собственную, лично обусловленную конструкцию, позволяющую предвдывать наши замыслы в действия» [2, с. 212–216]. Таким образом, понимание семантики пред-

варительных образов человека позволит нам более точно анализировать и прогнозировать поведение человека, понимать природу и причину его нормативной и ошибочной деятельности. Это положение может получить широкое прикладное значение во всех сферах, использующих методы психологической диагностики и прогнозирования поведения человека: не только в направлении подбора и оценки персонала, но и в направлении обеспечения безопасной деятельности человека-оператора, что является очень актуальной темой в последние годы.

Если рассматривать деятельность водителя за рулем как деятельность оператора, становится понятной необходимость обеспечения безопасности его деятельности не только для него самого, но и для окружающих. Этот вопрос на сегодняшний день разрабатывается во всех странах мира с высоким уровнем автомобилизации, и нигде уже не вызывает сомнений положение о том, что безаварийность управления автотранспортом зависит от определенных психофизиологических качеств водителя. Что касается психических состояний, то впервые свои суждения по этому поводу высказали М.А. Котик и А.М. Емельянов, которые, говоря о природе ошибок в предметной деятельности человека-оператора (водителя), утверждают, что их причины, в первую очередь, кроются в «личностных и индивидуальных качествах, текущих психических и физических состояниях, психических процессах, протекающих в деятельности» [3, с. 15–16]. Т.е. актуальные психические состояния водителя тесно связаны с предварительными образами, формирующимися в процессе обучения вождению, которые можно классифицировать как приобретенные предварительные образы – маркеры опасности, закрепляющиеся посредством формирования определенных эмоциональных состояний. В процессе автоматизации навыков вождения, на основе закрепившихся эмоциональных состояний, связанных с ситуацией опасности, складываются предварительные визуальные образы, свойственные восприятию дорожной ситуации. В дальнейшем, при попадании в ту или иную дорожную ситуацию, в процессе ее визуального восприятия, в условиях, схожих с имеющимися предварительными образами, активизируется соответствующий комплекс психофизиологических реакций, в результате чего у водителя возникает определенное эмоциональное (психическое) состояние, что, в свою очередь, трансформируется в соответствующие поведенческие акты. Иными словами, мы можем говорить о том, что в основе поведения водителя лежат его актуальные психические состояния, выражающиеся в его психофизиологических реакциях, возникающих как ответ на совпадение предварительного образа (врожденного или приобретенного) и его воспринимаемого стимула.

Теоретические положения рассматриваемой проблемы и полученные экспериментальные данные позволяют нам предположить, что существует возможность создания технологии распознавания предварительных образов человека-оператора (водителя) с помощью айтрекера посредством специально подобранного визуального информационного ряда, семантически соответствующего различным психическим состояниям. Этот метод позволит фиксировать и анализировать распределение зон внимания наблюдателя в процессе восприятия им визуальной информации, не опасаясь искажений результатов исследования в силу субъективизма верификатора или желания испытуемого давать социально – одобряемые ответы. Наши пилотные эксперименты свидетельствуют о том, что существует реальная возможность диагностировать, классифицировать и впоследствии прогнозировать состояния водителей с помощью айтрекера, основываясь на выявлении «зон внимания» в процессе восприятия визуального контента, соответствующего специфике его деятельности.

#### Библиографический список

1. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Айтрекинг. Методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике. М., 2014.
2. Бехтель Э. Е., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание. СПб., 2005.
3. Емельянов А.М., Котик М.А. Ошибки человека-оператора (Психологический и кибернетический аспекты) // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Транспорт». 1988. № 12.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб., 2000.
5. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 103–112.
6. Психология внимания: Хрестоматия по психологии / Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. М., 2008.
7. Психология состояний: Учеб. пособие / Под. ред. А.О. Прохорова. М., 2011.
8. Ученые обнаружили в мозге обезьян нейроны, помогающие распознать змей. По материалам: РИА Новости // Хорошие новости. URL: <http://horoshienovosti.info/uchenyie-obnaruzhili-v-mozge-obezyan-neyrony-pomogayushhie-raspoznat-zmey/> (дата обращения: 20.04.2014).



**В.В. Ермолаев, А.И. Четверикова**

## К вопросу о критериях профессионально-психологического отбора водителей<sup>1</sup>

В статье представлены результаты эмпирических исследований и теоретического анализа социально-психологических факторов аварийности водителей. Обосновывается целесообразность изучения психических состояний водителей при прогнозировании безаварийного управления автотранспортом.

**Ключевые слова:** психология дорожного движения, дорожная агрессия, психофизиологические качества водителя, психические состояния.

В настоящее время профессиональный отбор водителей автомобилей проводится почти во всех странах, где автомобилизация достигла высокого уровня. Как считают исследователи, введение такого отбора позволяет повысить надежность водителей, снизить количество дорожно-транспортных происшествий, уменьшить материальные потери и человеческие жертвы [2, с. 39]. Тем не менее, в России его проводят лишь некоторые предприятия по своему усмотрению, т.к. водители не обязаны проходить профессиональный отбор, причем как автолюбители, так и водители пассажирского транспорта. Эта положение сохраняется уже многие годы, несмотря на то, что статистика последних лет указывает на рост количества погибших в автомобильных авариях и подчеркивает необходимость пересмотра этого положения.

Несомненно, что вопрос о мерах обеспечения безаварийного управления автотранспортом является в настоящее время дискуссионным и требует системного подхода. Однако уже не вызывает сомнения тот факт, что безаварийность управления автотранспортом связана с определенными психофизиологическими качествами водителя. Но сведение его только к исследованию психофизиологических параметров, по нашему мнению, является стержнем рассматриваемой проблематики.

Дело в том, что на протяжении многих лет при оценке профессиональной пригодности водителей вектор научных исследований преимущественно был направлен на исследование их функциональных характеристик, значимых для успешности в профессиональной деятельности. И до настоящего времени при проведении профессионального отбора водителей, их

<sup>1</sup> Статья написана по гранту 4-495 Института перспективных гуманитарных исследований и технологий МГУ им. М.А. Шолохова.

тестирования с целью определения уровня профессиональной пригодности психологи опираются в первую очередь на психофизиологические критерии. Например, на кафедре организации и безопасности движения Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) разработана программа проведения психофизиологического обследования водителей с помощью ЭВМ. Программа тестирования включает шесть методик: исследование простой сенсомоторной реакции, сложной сенсомоторной реакции с выбором, сложной сенсомоторной реакции в навязанном темпе подачи сигналов, отдельных качеств внимания с помощью красно-черной таблицы Шульте–Платонова, реакции на движущийся объект, некоторых качеств мышления с помощью методики «Установленные закономерностей» [9, с. 7]. Специалисты ЗАО «НЕЙРОКОМ», на протяжении 20 лет разрабатывающие системы обеспечения безопасности на транспорте, для диагностики человеческого фактора тоже измеряют психофизиологические качества, применяя свой аппаратно-программный комплекс для тестирования водителей УПДК-МК «Автомобильный-М» [1; 15].

Однако следуя этой концепции при выполнении в 2010–2012 гг. заказов Департамента промышленности, транспорта и инноваций Воронежской области по исследованию и коррекции психофизиологических характеристик водителей пассажирского транспорта и школьных автобусов, мы столкнулись с проблемой ее неэффективности. Слабость концепции обнаружилась при проведении коррекционных мероприятий с водителями, показывающими сниженный уровень психофизиологических параметров.

Первоначально мы применяли комплекс методик, позволяющий выявлять психофизиологические (общее функциональное состояние, динамика работоспособности, устойчивость, переключаемость и распределение внимания, восприятие пространственных отношений и времени) и психологические параметры (эмоциональная устойчивость, толерантность к стрессу, устойчивость к монотонии). Примечательно, что блок бланковых методик из года в год претерпевал кардинальные изменения в связи с ресурсными ограничениями – большими временными затратами на проведение самого исследования, а также сложностью выполнения аппаратных проб для значительной части водителей. При этом общее число испытуемых за три года исследований составило 1737 человек.

По результатам тестирования проводились коррекционные мероприятия (тренировка концентрации, переключения, распределения и устойчивости внимания, тренировка зрительной и моторной памяти, развитие глазомера и точности восприятия времени, обучение методам саморегу-

ляции, тренировка ощущения мышечного расслабления, упражнения для снижения эмоционального напряжения) для водителей с низкими показателями приоритетных психофизиологических профессионально важных качеств (их число составило 11% от общего количества испытуемых в 2010 г., 10% – в 2011 г., 13% – в 2012 г.). Повторное тестирование проводилось по истечении шести месяцев с момента проведения коррекции с целью диагностики психофизиологических параметров и определения эффективности проведенных тренировок [4, с. 110–112]. Результаты повторного тестирования показали отсутствие положительной динамики у водителей, имеющих сниженные психофизиологические параметры и, в конечном итоге, бесперспективность дальнейших мероприятий по повышению их уровня в связи с краткосрочностью достигаемого эффекта.

На основании полученных результатов мы предположили, что устойчивый низкий уровень психофизиологических параметров водителей пассажирского транспорта и школьных автобусов связан не только с большими физическими нагрузками и спецификой выполняемой ими профессиональной деятельности, сколько с высокой степенью эмоциональных затрат водителей на дорогах и их способностью поддерживать оптимальное эмоциональное состояние в процессе работы. По нашему мнению, проблема критериев профессиональной пригодности водителей заключается не в наборе некоторых профессионально важных психофизиологических параметров и способах их фиксации, а в ином предмете исследования.

Для подтверждения нашего предположения мы обратились к экспериментальным данным активно развивающегося направления психологии дорожно-транспортной среды («Traffic Psychology») [13]. Данное направление отличается системным вниманием к психологическим факторам управления автотранспортом, а именно: процессу восприятия водителем транспортной ситуации; механизмам распределения его внимания в разных условиях; его отношению к другим участникам дорожного движения; специфике взаимодействия с правоохранительными органами; половозрастным и национальным особенностям реагирования на различные внешние стимулы (рекламу, пешеходов, других водителей) и т.п. [4, с. 110].

Наиболее пристальное внимание направлено на изучение личностных особенностей водителей, предрасполагающих к различным «сценариям вождения» [Там же], в основе которых, прежде всего, рассматривается склонность к агрессивному поведению на дороге и формированию негативных эмоциональных состояний. Результаты многих зарубежных исследований [12; 14; 16–18; 21] указывают на влияние внутренних

факторов на выбор сценария вождения. Было выявлено, что агрессия во время вождения коррелирует с повышенным риском попасть в аварию. Объясняется эта связь тем, что водители практикуют так называемый агрессивный стиль вождения (несоблюдение дистанции, превышение скорости, игнорирование красного сигнала светофора). При этом исследования нейротизма, дружелюбия и добросовестности (ответственности) показали, что эти качества коррелируют с агрессивным вождением (агрессивными проявлениями водителя) [12; 14; 19–21]. К примеру, Л. Глендон и Р. Дорн связывают такие ситуации с тем, что типовые агрессивные проявления, которые мы можем наблюдать в повседневной жизни, за рулем принимают другие формы, но «никуда не уходят» [11].

На основе проведенного теоретического анализа для исследования социально-психологических детерминант проявления водителями агрессивного поведения, мы применили следующий психодиагностический комплекс: «Hand-test» Э. Вагнера, предназначенный для выявления слабо осознаваемых проявлений агрессии, «Методика изучения самооотношения» Р.С. Пантелеева и «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А.Б. Купрейченко. Численность выборки составила 198 водителей пассажирского транспорта и школьных автобусов, мужчин в возрасте от 26 до 67 лет.

Результаты выполнения «Hand-теста» водителями пассажирского транспорта и школьных автобусов свидетельствуют, что 47 из 198 человек (23,7%) характеризуются выраженной агрессивностью. Проведенный корреляционный анализ эмпирических данных комплекса методик выявил значимые связи между показателями агрессивности, самопринятия и доверия себе и другим. Это позволило нам сделать предположение о «сценариях вождения» этой категории водителей: для них свойственна интенсивность восприятия других людей и мир в целом как представляющих опасность, что вызывает проявление агрессии, стремление указывать другим и контролировать их поведение, а также ощущение своей уязвимости и неполноценности. Таким образом, противопоставление себя миру, ощущение собственной неполноценности (как некоторой формы непринятия себя) вызывает у водителей специфическое отношение к миру как опасному и, как следствие, стремление к контролю и агрессии на дороге и активизирует негативные эмоциональные состояния. Так, при наличии негативного отношения к внешнему миру водители пассажирского транспорта не могут оставаться пассивными и испытывают потребность проявлять какую-либо активность, прежде всего – агрессивное поведение [4, с. 114–116]. Любое проявление агрессии, в том числе и при управлении автомобилем, по мнению заместителя директора Института

психологии РАН А.В. Юревича, имеет в своем основании три основные психологические предпосылки: недовольство человека собой и своей жизнью, негативное отношение к другим людям (или социальным группам) и убежденность в том, что они виноваты в его неудачах и препятствуют достижению его целей [7].

В связи с этим мы обратили свое внимание на рассмотрение психического состояния водителя как целостной характеристики психической деятельности за определенный период времени, показывающей своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [5, с. 56]. Мы согласны с В.А. Пономаренко, который утверждает, что многомерность психических состояний позволяет им выступать и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. По мнению В.А. Пономаренко, психическое состояние при определенных условиях частично блокирует психические процессы, формирующие целостное отражение [6, с. 170–171].

Примечательно, что рассмотрение связи психических состояний с безаварийной операторской деятельностью не отличается новизной. Так, еще в прошлом столетии А.М. Емельянов и М.А. Котик впервые употребляли термин «психические состояния» применительно исследований профессиональной деятельности водителя. Раскрывая природу ошибок в предметной деятельности водителя, они выделяют следующие аспекты этой проблемы: личностные и индивидуальные качества, текущее психическое и физическое состояние, психические процессы, протекающие в деятельности. Исследуя влияние состояния человека на возникновение у него ошибок, А.М. Емельянов и М.А. Котик соотносят это состояние как с его устойчивыми индивидуальными свойствами, так и с теми процессами, которые протекают в деятельности в момент совершения ошибки [3, с. 15]. В свою очередь А. Хиршфельд и Р. Беган, изучившие 500 несчастных случаев в промышленности, утверждают, что по эмоциональному состоянию человека возможно прогнозировать возникновение у него несчастных случаев или аварийных ситуаций. Причем возникновению ошибок могут способствовать не только негативные, но и сильные положительные эмоции – радости и неуместного в труде восторга [Там же, с. 31–32].

С.С. Шипшин в 2003 г. в своей диссертации «Судебно-психологическая экспертиза психического состояния водителя по делам о дорожно-транспортных происшествиях» объединил элементы дорожно-транспортной ситуации «автомобиль – дорога – среда» в так называемый

«внешний фактор», а все характеристики водителя отнес к «внутреннему фактору». С.С. Шипшин считает, что понятие «психическое состояние» позволяет соединить «внутренний» и «внешний» факторы и дать понимание специфики их взаимодействия. По его мнению, психическое состояние, интегрируя, связывая в пространственно-временной и информационно-энергетической системе координат особенности внешней среды (ситуации, предметной деятельности, социального окружения и т.п.), с одной стороны, и психические процессы и свойства – с другой, образуют соответствующую функциональную структуру. В ходе исследования экстремальных психических состояний им было выявлено, что в профессиональной деятельности водитель находится в состояниях психической напряженности, тревоги, фрустрации и растерянности. Влияние этих состояний на эффективность деятельности водителя неоднозначно: они могут привести как к ситуативной дезорганизации поведения водителя, так и обеспечивать надежное функционирование в экстремальной ситуации. Однозначно негативное влияние на психическую деятельность водителя, по мнению С.С. Шипшина, способны оказать состояния аффекта, фрустрации и растерянности [10, с. 64–87].

Таким образом, мы полагаем, что в качестве критериев профессионально-психологического отбора водителей целесообразно рассматривать психические состояния водителей, т.к. они одновременно являются и фоном проявления свойств личности, протекания психических процессов и отражением внешнего мира и, вместе с тем, непосредственной реакцией, обусловленной внутренними и внешними факторами и формирующей дальнейшее поведение человека. В связи с тем, что важно не просто выявить наличие или отсутствие положительных либо негативных для управления автотранспортом состояний, но и спрогнозировать безаварийность для конкретного водителя, мы считаем разумным опираться на уровень психической активности сознания, т.к. она является фоном проявления и изменения состояний, а также их количественной характеристикой.

При поиске методов прогнозирования психических состояний мы столкнулись с рядом проблем. Во-первых, необходимо учитывать вероятность взаимоперехода одного состояния в другое. Во-вторых, наблюдение, также как и субъективное описание своего состояния, занимает длительное время и не дает возможности дальнейшего прогноза. В-третьих, анализ только лишь физиологических маркеров состояния водителя не дает возможности интерпретировать психические состояния в целом. В-четвертых, специфику состояния человека могут выявить различные опросники и методы шкалирования, однако их возможности ограниче-

ны в связи с небольшим количеством исследуемых параметров. Вместе с тем, наличие только одного актуального состояния не является основанием для диагностики определенного уровня активности сознания человека, а применение сразу нескольких методик значительно увеличивает временные затраты [8, с. 48–53].

Для преодоления ресурсных ограничений и повышения объективности оценки психических состояний водителей мы полагаем целесообразным использовать метод окулографии (айтрекинг), т.к. этот метод позволяет не только отслеживать зоны интереса и распределения внимания испытуемого, но и отклонения от оптимального уровня его психической активности, а, следовательно, может быть использован в целях оценки (диагностики) психических состояний водителей.

#### Библиографический список

1. Аппаратно-программный комплекс (АПК) для тестирования и развития психофизиологических качеств водителей УПДК-МК Автопредприятие // Нейроком. URL: [http://neurocom.ru/ru2/auto/updk\\_mk\\_autopredpriatie.html](http://neurocom.ru/ru2/auto/updk_mk_autopredpriatie.html) (дата обращения: 25.02.2014).
2. Василенко В.А. Изучение надежности работы водителя в России и за рубежом // Молодой ученый. 2013. № 3. С. 37–39.
3. Емельянов А.М., Котик М.А. Ошибки человека-оператора (Психологический и кибернетический аспекты). М., 1988.
4. Ермолаев В.В., Макушина О.П., Четверикова А.И. Социально-психологические детерминанты проявления агрессии водителями пассажирского транспорта на российских дорогах // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 108–118.
5. Левитов Н.Д. Психическое состояние как психологическая категория // Психические состояния как общепсихологическая проблема: Хрестоматия / Сост. И.В. Герасимова. Владивосток, 2001. С. 46–64.
6. Пономаренко В.А. Нерукотворный мир – духовный создатель личности человека летающего / Под общ. ред. А.Н. Разумова. М., 2013.
7. Психологи РАН обнаружили, что россияне стали злее и конфликтнее // В2В Аутсорсинг. Информационный портал. URL: <http://www.b2bos.ru/issledovaniya/1884> (дата обращения: 14.01.2014).
8. Психология состояний: Учеб. пособие / Под. ред. А.О. Прохорова. М., 2011.
9. Саакян С. Оценка необходимости применения сложного комплекса оборудования при осуществлении допуска водителя на линию // Науковедение. Интернет-журнал. 2013. № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-3-13-economy-management> (дата обращения: 25.02.2014).
10. Шипшин С.С. Судебно-психологическая экспертиза психического состояния водителя по делам о дорожно-транспортных происшествиях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
11. Gelau Ch., Sirek J., Dahmen-Zimmer K. Effects of time pressure on left-turn decisions of elderly drivers in a fixed-base driving simulator // Transportation

- Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour. 2011. Vol. 14. № 1. P. 76–86.
12. Gold C., Müller T., Bengler K. Identification of characteristic parameters for the detection of risky driving behaviour // Proceedings of the 6th International Conference on Driver Behaviour and Training 2013. Helsinki, 2013. P. 28.
  13. Handbook of Traffic Psychology / Ed. by B.E. Porter. 2011. P. 525
  14. Ineffectiveness of threat appeals about drinking and driving / P.M. Kohn, M.S. Goodstadt, G.M. Cook, M. Sheppard, G. Chan // Accident Analysis and Prevention. 1982. Vol. 6. № 14. P. 457–464.
  15. Kremez A.S., Bonch-Bruevitch V.V., Dementienko V.V. Comprehensive approach to improvement driver-cased accidents risk // Proceedings of the 6th International Conference on Driver Behaviour and Training 2013. Helsinki, 2013. P. 70.
  16. Lajunen T., Summala H. Driving experience, personality, and skill and safety-motive dimensions in drivers' self-assessment // Personality and Individual Differences. 1995. № 19. P. 307–318.
  17. Matthews G., Dorn L., Glendon A.I. Personality correlates of driver stress // Personality and Individual Differences. 1991. № 12. P. 535–549.
  18. Shah J., Higgins E.T. Expectancy X value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 73.
  19. Taubman-Ben-Ari O. Motivational sources of driving and their associations with reckless driving cognitions and behavior // European Review of Applied Psychology. 2008. № 1. P. 51–64.
  20. Taubman-Ben-Ari O., Mikulincer M., Gillath O. From parents to children – Similarity in parent and offspring driving styles // Transportation Research. Part F 8. 2005. P. 19–29. P. 447–458.
  21. Whitmore A., Sullman M., Dorn L. Novice drivers and feelings of risk: the role of emotion in risk appraisal as revealed by skin conductance and EEG // Proceedings of the 6th International Conference on Driver Behaviour and Training 2013. Helsinki, 2013. P. 47.



**Бутовская Елена Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: [eva27-07@mail.ru](mailto:eva27-07@mail.ru).

**Венерина Ольга Геннадьевна** – заведующая лабораторией «Оценка достоверности информации», Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: [olga.venerina@gmail.com](mailto:olga.venerina@gmail.com).

**Вербицкий Андрей Александрович** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор; заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: [asson1@rambler.ru](mailto:asson1@rambler.ru).

**Григоренко Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков, Филиал Военной академии РВСН им. Петра Великого, г. Серпухов Московской обл. E-mail: [ogrig@yandex.ru](mailto:ogrig@yandex.ru).

**Дурнева Елена Евгеньевна** – кандидат педагогических наук; директор Научно-образовательного центра «Контекстно-компетентностные технологии в профессиональном образовании», МГГУ им. М.А.Шолохова. E-mail: [durnevaelena@mail.ru](mailto:durnevaelena@mail.ru).

**Ермолаев Виктор Владимирович** – кандидат психологических наук, доцент; декан факультета психологии и управления человеческими ресурсами, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: [evv121@gmail.com](mailto:evv121@gmail.com).

**Калашников Виталий Григорьевич** – кандидат психологических наук; доцент кафедры управления персоналом, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета. E-mail: [transmetal@yandex.ru](mailto:transmetal@yandex.ru).

**Коломиец Ольга Михайловна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и технологии обучения в высшей школе, Институт профессионального образования Первого МГМУ им. И.М. Сеченова. E-mail: [kolom-olga@mail.ru](mailto:kolom-olga@mail.ru).

**Ли Татьяна Тимофеевна** – аспирант кафедры психологии и педагогики МГГУ им. М.А. Шолохова; методист научного отдела, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Отрадное», г. Москва. E-mail: t19811@rambler.ru.

**Мельникова Дина Владимировна** – аспирант кафедры гуманитарных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова; заведующая лабораторией «Управление человеческими ресурсами», МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: melnikovadv911@gmail.com.

**Монахов Вадим Макариевич** – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор; профессор кафедры математики и физики, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: monakhovvm@mail.ru.

**Немыкина Ирина Николаевна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры культурологии и методологии музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: inemykina7@gmail.com.

**Олейникова Ольга Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор; директор Национального офиса программы Темпус в России. E-mail: office@tempus-russia.ru.

**Розанова Елена Владиславовна** – аспирант кафедры педагогики и иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: rozanova.languages@gmail.com.

**Рыбакина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, докторант МГГУ им. М.А. Шолохова; доцент кафедры современных технологий и качества образования, Центр развития образования городского округа Самара. E-mail: rybakina@yandex.ru

**Сенатор Светлана Юргеновна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: s-senator@yandex.ru.

**Сокольникова Элла Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: s-senator@yandex.ru.

**Сумарокова Наталья Сергеевна** – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sumarokova\_n@mail.ru.

**Сухоленцева Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет. E-mail: suholenceva@mail.ru

**Трунова Елена Геннадиевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и практики английского языка, Липецкий государственный педагогический университет. E-mail: lena05-79@mail.ru

**Четверикова Алена Ивановна** – аспирант кафедры менеджмента и психологии управления МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alenachetverikova@yandex.ru.

**Щербаков Юрий Иванович** – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: drpmgoru@bk.ru.

**E. Butovskaya**

The structure of motivation for training students of the University for humanities

The article presents the results of empirical studies of the relationship of typological characteristics of the personality of first-year students of various faculties of the University for the Humanities and the structure of the motivation of educational activity.

**Key words:** education in University for the Humanities, motivation for learning, typological characteristics of the personality of a student.

**E. Durneva**

Bachelor's final state certification technique (fses of third generation)

The technology of development and conducting final certification of bachelor's graduate students is proposed in the article. It includes three stages: testing of key world outlook and normative competencies, solving of integrated professional task / case and defense of final qualification project.

**Key words:** Competence model of graduate student, final state certification, testing, professional task, case, final qualifying project.

**V. Ermolaev,  
A. Chetverikova**

Criteria of professional psychological selection of drivers

The article presents results of empirical research and theoretical analysis of socio-psychological factors of driver's accident rate. It also includes reasoning of expediency of the study of driver's mental state while accident-free car handling forecasting.

**Key words:** Traffic Psychology, road aggression, psychophysiological conditions of a driver, mental state.

### **O. Grigorenko**

Organization of foreign language learning  
on the basis of contextual approach

The article considers a developed contextual model of the professionally oriented foreign language teaching in the military academy on the basis of the contextual approach. To realize the contextual model the author suggests using modern teaching technologies, comprising new and traditional forms and methods.

**Key words:** contents of study, professional oriented communication, the theory of contextual teaching, contextual model of foreign language teaching, special foreign language, education technologies.

### **V. Kalashnikov**

Educational environment of contextual type  
as an eco-psychological project

The article presents the essence and characteristics of the educational environment of contextual type (the contextual educational environment). Comparison between the concepts context and environment is carried out. It is shown that the contextual educational environment corresponds to criteria of ecological approach in psychology.

**Key words:** environment, ecological psychology, context, educational environment, educational environment of contextual type, contextual educational environment.

### **O. Kolomiets**

Teacher's pedagogical activity development  
on the basis of case-technology

The article covers the problem of the teacher's pedagogical activity organization; presents conditions of its development on the basis of case-technology and new types of educational and methodical materials; describes the qualitative changes of the teacher's pedagogical activity.

**Key words:** Teacher's pedagogical activity development, case-technology, new types of educational and methodical materials, qualitative changes of the teacher's pedagogical activity.

**T. Lee**

Content and components  
of the formation of moral of adolescents  
in Russian pedagogy of XX century

The article analyzes the problem of the formation of moral of adolescents in Russian pedagogy, its main stages and the leading components of moral education. The author also dwells on the psychological aspects of the educational process as well as important and significant personality traits that are optimally formed during adolescence.

**Key words:** moral qualities, formation of moral, moral upbringing of adolescents, components of moral upbringing.

**V. Monakhov**

About one point of view on the instrumentation  
of contemporary didactic

The author presents the conceptual points of the methodological basis and didactic instrumentation of modernization of education. A canonical form of the didactic tasks and the 4-stages structure of the solution in the context of innovation «theory of the didactic of result» are presented. The author points out the idea of inner-model research in the three-dimensional vector space.

**Key words:** instrumental didactic, the canonical form of the solution of didactic tasks, the inner-model research of the behavior of model of the pedagogical object.

**I. Nemykina,  
N. Sumarokova**

Adaptive potential of singing  
in music education

The article is devoted to the theoretical analysis of singing in music education of primary school children. The authors point out the role of singing for the creation of optimal music-educational environment, activation of learning motivation, formation of communicative skills, intensification of music and physiological development of school children.

**Key words:** choir art, music education, singing, adaptive potential of singing, developing potential of singing, music-educational environment.

## O. Oleynikova

### Joint Higher Education Programmes as a Factor of Internationalisation and Their Quality Enhancement

The article looks into key systemic features of joint higher education programmes and examines the relevance of such curricula in the context of the internationalization processes that are an inherent developmental property characterizing globalization and the knowledge-based society formation. The article carries the key terms and notions, methodological and organizational parameters relating to the design and implementation of joint curricula, their history in Russia under the Tempus programme and in the European Union, related problems, and challenges for developing and delivery of joint programmes as well as prospects for the future. Special attention is given to the typology of joint programmes and awarded degrees and diplomas, their quality assurance, strengths and weaknesses of the given paradigm, and to the benefits of joint programmes for universities and countries.

**Key words:** joint programmes / curricula, double degrees, quality assurance, internationalisation, learning outcomes.

## E. Rozanova

### Special aspects of Bachelor of Linguistic's sociocultural competence formation

The purpose of the present article is investigation of particularities of Bachelor of Linguistics' sociocultural competence formation within the context of competency building approach to the system of education. The study determines the notion of sociocultural competence and shows its place within modern educational normative documents. The article also presents the analysis of content and components of sociocultural competence and underlines the special aspects of Bachelor of Linguistics' sociocultural competence formation.

**Key words:** sociocultural competence, Bachelor of Linguistics, competency building approach, language teaching.

## N. Rybakina

### The theory of contextual learning as a conceptual foundation of designing the model of continuing education

The article is focused on the problem of realization of the main ideas of continuing education and the necessity of finding psychological and

pedagogical theory which is adequate to this task. The article opens to the readers the main peculiarities of the theory of contextual learning as a conceptual foundation of continuing education.

**Key words:** continuing education, competence approach, contextual learning, the invariable result of education.

### **S. Senator**

Formation of constructive skills of students majoring in education while studying pedagogy at university

The author analyzes the process of university training of students majoring in Education in order to find out main forms and methods that enable the formation of constructive skills of future specialists in the course of learning Pedagogy.

**Key words:** university, educational, constructive skills, students majoring in Education.

### **Yu. Sherbakov**

Interaction between university and schools in modern conditions

In the article the attention is paid to the close cooperation of the educational organizations of the general education and scientific departments of higher education institutions. The author describes the activity of the scientific school center “Successful Development for All”.

**Key words:** cooperation between university and schools, pedagogical and psychological support of a child at school.

### **E. Sukholentseva**

Children associations as an institution of education: socio-contextual approach

The article deals with public children’s groups as a social institution of education. The author notes the leading role of children associations in parenting. From the standpoint of social-contextual approach the author reveals the specifics of their total activity.

**Key words:** social institution of education, children associations, socio-contextual approach.



**E. Trunova****Ethical Education and Competence Approach to Education:  
the Problems of Harmonization**

The article touches upon practical and theoretical questions of ethical education which impede simultaneous realization of humanistic and pragmatic educational goals in the process of learning based on the competence-contextual approach.

**Key words:** education, ethical education, competence approach, contextual approach.

**O. Venerina , V. Ermolaev,  
D. Melnikova, A. Chetverikova****The use of eyetracker for assessment of mental state of drivers**

The article presents analysis of mental state of drivers during car handling, done with the use of eyetracker. It also describes features of technology of eyetracker as a method of instrumental psychodiagnosis. The authors analyze an opportunity of generation of diagnosis methods and predicting of mental state of drivers with the use of eyetracker.

**Key words:** eyetracking, eyetracker, attention, driver's mental state, mental state, preliminary fancy.

**A. Verbitsky****The Role of a University Teacher in the Process  
of Educational Reform**

The article analyses the factors due to which a university teacher can't become a real subject of Russian education reform. It is shown that the reform may be successful if it has an adequate conceptual basis which may be represented by the psychological-pedagogical theory of contextual education.

**Key words:** educational reform, a university teacher, the functions of a university teacher in the context of the reform, psychological-pedagogical theory of contextual education.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;

- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном);
- ссылки на архивные источники включаются в общий библиографический список, при этом они должны содержать: название документа, название архива, номер фонда и его название, номер описи, номер дела;
- при цитировании документов в тексте статьи необходимо указывать номер листа.

К предлагаемым для публикации статьям аспирантов МГГУ им. М.А. Шолохова прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Всем остальным авторам необходимо предоставить 2 рецензии из разных организаций. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

### **Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:  
109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексеева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: izdat\_mgopu@mail.ru.

**Редакция журнала не несет ответственности за точность цитирования и отсутствие ссылок на первоисточники. Мнение редакции может не совпадать с научной точкой зрения автора.**

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*А. А. Козаренко,*  
Корректор –  
*Ю. В. Балашова*  
Обложка, макет  
*М. В. Кантакузен*  
Компьютерная  
верстка  
*М. А. Трушкина*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

2014.2

Электронная версия журнала: [mggu-sh.ru](http://mggu-sh.ru)

Сдано в набор 26.06.2014 г.  
Подписано в печать 27.06.2014 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 7,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.