

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства»

Е.М. Каргина

**МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Пенза 2013

УДК 378.
ББК 74.58
К21

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Филология» ПФ НОУ ВПО «Международный независимый эколого-политологический университет» Ж.В. Ильина;
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» Е.Г. Стешина

Каргина Е.М.

К21 Мотивация профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2013. – 486 с.
ISBN 978-5-9282-0869-1

Дано концептуальное обоснование мотивации профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка. Рассматриваются теоретические основы мотивации профессионального выбора и развития личности в образовательном процессе на различных этапах обучения, особенности мотивации профессионального выбора личности в процессе изучения иностранного языка. Анализируется процесс профилизации изучения иностранного языка как основа формирования внутренней мотивации профессионального выбора и развития личности. Дается опытно-экспериментальное обоснование возможностей учебно-методического обеспечения профилированного процесса обучения иностранному языку на основе авторских разработок.

Монография подготовлена на кафедре иностранных языков и предназначена для студентов, обучающихся по направлениям 080200 «Менеджмент», 270800 «Строительство», 270100 «Архитектура», 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», 190700 «Технология транспортных процессов», а также магистрантов, аспирантов, соискателей, научных работников и преподавателей.

ISBN 978-5-9282-0869-1

© Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства, 2013
© Каргина Е.М., 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

В монографии приводится подробный анализ теоретико-методологических основ мотивации профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка.

Актуальность выбранной тематики обоснована тем фактом, что изучение проблемы мотивации является востребованным как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня познания закономерностей поведения человека и, особенно в отношении побуждений и их реализации. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденции человека к действию с социальной детерминации его психики.

Нормативные и содержательные основы профессиональной деятельности побуждают современных специалистов к проявлению не только глубоких профессиональных знаний, умений и навыков, но и заинтересованности, как в самом процессе трудовой деятельности, так и в результатах труда.

Интерес личности к продуктивному профессиональному самовыражению проявляется под влиянием совокупности факторов, среди которых важную роль играет профессиональная мотивация, формируемая в процессе профессиональной ориентации и подготовки.

Традиционная модель профессиональной подготовки обучающихся непосредственно опирается на потребности общества конкретного региона. Будущий специалист не подготовлен к выбору своей будущей профессиональной деятельности. Изменения, происшедшие в процессе профессиональной деятельности и, соответственно, в профессиональной

ориентации будущего специалиста, повысили значимость субъективной основы профессионального выбора. Это актуализирует проблему ранней мотивации профессионального самоопределения учащихся. Интересы, склонности, потребности и способности самих учащихся становятся теперь решающим фактором выбора профессиональной деятельности.

Учреждения общего и профессионального образования целенаправленно ищут пути профессионализации обучения учащихся на всех этапах учебного процесса. Реформирование школьных программ преследует своей целью не только изменение содержания образования для того, чтобы дать учащимся современный учебный материал, отвечающий особенностям развития общества, науки, техники, но и сделать получаемые знания востребованными будущей профессиональной деятельностью учащихся. Они стимулируют формирование и развитие профессиональной мотивации будущего специалиста.

Методы и технологии организации обучения личности на разных этапах должны, с одной стороны, соответствовать достигнутому уровню развития учащихся, с другой – мотивировать их к профессиональному самоопределению.

В первой главе монографии представлены теоретические основы мотивации профессионального выбора и развития личности в образовательном процессе, а именно: дается анализ понятий «потребность», «мотив», «мотивация», приводится характеристика основных видов мотивации и их особенностей. Раскрывается сущность мотивации учебной деятельности на различных этапах обучения. Дается подробная характеристика мотивационной сферы студентов и последующей профессиональной деятельности выпускников. Анализируется специфика формирования профессиональной мотивации обучающихся в условиях профилизации образовательной среды.

Во второй главе работы раскрываются особенности мотивации профессионального выбора и развития личности в процессе изучения иностранного языка.

В настоящее время одним из основных критериев, определяющих необходимость образовательного процесса, является возможность применить знания и умения (в том числе – в области иностранного языка) в непосредственной практической деятельности.

Практическое использование иностранных языков в профессиональной деятельности связано для большинства выпускников технических вузов, главным образом, с их направлением подготовки.

Применительно к современному обучению иностранному языку, объектами усвоения являются только самые информативные точки системы языка (с позиции функционирования языка, возможности практически пользоваться им в возможных ситуациях профессионального общения).

Следовательно, важным результатом изучения иностранного языка в техническом вузе должен стать высокий уровень умений именно в данной области.

В работе анализируются понятие и виды педагогических концепций обучения иностранному языку, приводится концепция развития современного иноязычного образования. Представлены новые технологии и пути повышения мотивации обучения иностранному языку.

В третьей главе монографии исследуется профилизация изучения иностранного языка как основа формирования внутренней мотивации профессионального выбора и развития личности.

Профилизация образовательной среды направлена на реализацию идей личностно ориентированного образования, которое служит формированию у будущих специалистов гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, способности к самодостаточной социализации в обществе, что способствует формированию готовности специалиста к проявлению гражданской основы профессионального самоопределения в условиях интенсификации развития социокультурных основ социальной деятельности человека.

Приводится анализ сущности процесса профилизации образовательной среды, обоснование необходимости профилизации преподавания иностранного языка как аспект вопроса профилизации образовательной среды. Анализируется профильная предметная подготовка как условие формирования профессиональной мотивации обучающихся. В работе изучаются возможности социально-педагогического проектирования в процессе профилизации преподавания иностранного языка и возможности учебно-методического обеспечения профилизированного процесса обучения иностранному языку.

В основу монографии положены такие принципы, как информативность, новизна, доступность и соотнесенность с задачами обучения. Анализируется опыт работы Пензенского государственного педагогического университета им. Б.Г. Белинского, Пензенского государственного университета архитектуры и строительства.

Книга предназначена работникам образования, магистрантам и аспирантам, а также студентам, обучающимся по направлениям подготовки ВПО, реализуемым в вузе. В значительном объеме может быть использована в работе преподавателей кафедр иностранного языка, в учебных курсах педагогики, методики преподавания иностранных языков.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Анализ понятий «потребность», «мотив», «мотивация»

Обзор работ отечественных психологов показывает, что в настоящее время в психологии накоплены данные, как для уточнения некоторых исходных позиций, так и для дальнейшего, более широкого и глубокого исследования проблем мотивации.

Многочисленные исследования проведены отечественными психологами по вопросам мотивов деятельности. В зарубежных исследованиях изучению мотивов уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений в поведении человека и животных. Разработка вопросов мотивации ведется интенсивно в различных областях психологической науки с использованием множества методов.

Теории и методы мотивации, разработанные в странах, добившихся значительных успехов в экономическом развитии, следует тщательно изучать, адаптировать к местным условиям и ставить на службу обществу т.к. альтернативы демократическому развитию на сегодняшний день не существует. Применение мотивационных теорий может стать тем катализатором экономических процессов, той «невидимой рукой», который может уберечь страну от очередных силовых мер по ускоренному развитию, поднять уровень жизни народа, помочь людям понять свои собственные стремления.

Своеобразное понимание мотивации характерно для гештальтской психологической школы. К. Левин разработавший методику экспериментального изучения мотивов, понимал их как нечто самостоятельное¹. Как представителями гештальтпсихологии понималась категория образа, так К. Левиным в «теории поля» понималась категория мотива. Поведение К. Левин объяснял, исходя из отношений, складывающихся у личности с непосредственной конкретной средой в данный временной микроинтервал. К. Левин, перейдя от фрейдистского понимания мотива как сжатой в организме энергии к представлению о системе «организм – среда», сделал важный шаг вперед в развитии учения о мотивах. Его несомненной заслугой является и разработка, и применение экспериментального метода при исследовании мотиваций.

В теории Д.К. Макклеланда² говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его

¹ Левин К. Намерение, воля и потребность. М., 1970.

² Mc Clelland D.C. Assessing Human Motivation. N.Y., 1971.

онтогенетическом развитии. Мотив здесь «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения.

Д. Берлайн разработал сложную систему мотивации, согласно которой потребность определяет ответы организма³. Но сама потребность у автора тесно связана с потенциалом возбуждения первичных структур, и поэтому его теория физиологична.

В теории мотивации И. Аткинсона и К. Берча, И. Аткинсон выделяет несколько «языков» мотивации: экспериментальный, нейрофизиологический, поведенческий, математический⁴. Основываясь на взглядах К. Левина и Э. Толмена, И. Аткинсон рассматривает поведение как, во-первых, ожидание чего-то и, во-вторых, ценности, превращающейся в мотив.

В теории мотивации А. Маслоу⁵ отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами.

Таким образом, среди отечественных и зарубежных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности.

Рассмотрим более подробно понятия «потребность», «мотив», «мотивация».

Анализ мотивационной регуляции деятельности человека связывается в психологии с понятием потребности. Синонимами «потребности» служат такие слова, как «нужда», «нехватка», «недостаток», «необходимость», иногда «интересы». Потребность – это более или менее четкое осознание специфического дефицита в динамике информационного и вещественного обмена между личностью (организмом) и средой. Голод, жажда, незнание, чувство униженности, усталость, одиночество – примеры некоторых потребностей. Уже из приведенного перечня видно, что переживание потребности (неудовлетворенной) является негативной эмоцией. Жизнь в значительной мере представляет собой процесс удовлетворения потребностей. Наличие потребностей такое же фундаментальное условие существования субъекта, как и обмен веществ. Под мотивацией в широком смысле подразумевается то, ради чего человек выполняет ту или иную деятельность. Любая деятельность осуществляется вследствие какого-либо внутреннего импульса (потребности) и ради некоторой внешней по отношению к ней ценности. Эти отношения и образуют два полюса реальной мотивации.

³ Berlyne D.E. Conflict, arousal and curiosity. N.Y., 1960.

⁴ Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. N.Y., 1964.

⁵ Maslow A.H. Motivation and Personality. N.Y., 1954.

вационной системы. Таким образом, мотив – это предмет, на который направлена деятельность, и соответствующий некоторой человеческой потребности⁶.

Одним из основных источников активности личности являются потребности. Потребность выражает зависимость личности от конкретных условий существования. Специфика человеческих потребностей определяется социальной природой деятельности человека, прежде всего трудом.

Потребность – состояние индивида, которое возникает в условиях переживания им нужды в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступает источником его активности.

В связи с этим процесс удовлетворения потребностей выступает как активный, целенаправленный процесс овладения человеком такой формой деятельности, которая определяется уровнем общественного развития. Потребности человека имеют общественно-личный характер, что выражается в том, что для удовлетворения потребностей человек использует исторически сложившиеся в данной общественной среде способы и приемы и нуждается в определенных условиях.

Потребности могут приобретать разную форму.

Например, осознаваться человеком с разной степенью отчетливости. В этом случае они приобретают форму влечения. Это – побуждение к деятельности, представляющее собой недифференцированную, недостаточно осознанную потребность.

Влечение – первичное эмоциональное проявление потребности человека в чем-либо, побуждение, еще не опосредованное сознательным целеполаганием. В отечественной психологии влечение рассматривается как этап формирования мотива поведения, т.е. выступает как преходящее явление: представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается как конкретное желание. Таким образом, влечения обуславливаются не только биологическими, но и социальными факторами. Кроме того, в отечественной науке господствует мнение, что у человека с развитым сознанием влечения как мотивы поведения не играют ведущей роли, а выступают в виде «строительного материала» для осознанных побуждений. С другой стороны, влечение является одним из центральных понятий психоанализа, где ему придается ведущая роль в активности и регуляции поведения человека.

Другое неосознаваемое побуждение – установка. Это – неосознаваемое человеком состояние готовности к конкретной форме активности.

Это может быть и готовность к какой-либо деятельности, к поведению, и к пониманию, и к интерпретации чего-либо. Установка, если она проявляется в интерпретации каких-либо событий, явлений, фактов, может принимать форму предубеждений или стереотипов.

⁶ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

Установка чаще всего складывается в результате неоднократного повторения ситуаций, в которых человек реагировал определенным образом.

Д.Н. Узнадзе разработал теорию⁷, согласно которой возникающие при встрече потребности и ситуации установки определяют направленность поведения субъекта до тех пор, пока поведение не наталкивается на те или иные препятствия. В этих случаях неосознанное поведение прерывается и начинают действовать сознательные механизмы объективизации. Возникшие затруднения привлекают внимание и осознаются. После сознательного нахождения нового режима регуляции управление поведением вновь осуществляется подсознательными установками. Эта непрерывная передача управления обеспечивает гармоничное и более экономное взаимодействие сознания и бессознательного.

Классификация потребностей

В истории психологии были попытки свести все потребности человека к одной – первичной и основной (так в работах З. Фрейда и А. Адлера – это, соответственно, либидо и «стремление к власти»).

В то же время в классификации потребностей Г. Мюррея⁸ насчитывается более 140 потребностей человека.

У. Томас в 1924 г. задался вопросом: каково минимальное число потребностей человека? Отвечая на свой вопрос, он назвал 4: потребность в безопасности, признании, дружбе, новом опыте⁹.

Потребности различают по происхождению (естественные и культурные) и по предмету (материальные и духовные). А.Н. Леонтьев разделяет потребности на низшие (органические, или биологические) и высшие – материальные и духовные (познавательные, эстетические, потребности в общении, труде)¹⁰.

И.В. Бестужев-Лада рассматривает несколько направлений классификации потребностей¹¹:

- генетическое (потребности природные, природно-приобретенные, социогенные);

- по сферам жизнедеятельности общества (потребности материальные, духовные, социальные, политические);

- по объекту удовлетворения (потребности институциональные, личные);

- по субъекту удовлетворения (потребности общечеловеческие, групповые, индивидуальные);

⁷ Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. М., 1969.

⁸ Murrey H. A. Exploration in Personality. N.Y., 1938.

⁹ Томас У. Прimitивное поведение: к введению в социальные науки. 1937.

¹⁰ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

¹¹ Бестужев-Лада И.В. Прогнозирование социальных потребностей. М., 1978.

- по сферам жизнедеятельности личности (потребности физиологические, интеллектуальные, психологические);
- по циклам (потребности суточные, годовые).

Среди потребностей индивида И.В. Бестужев-Лада выделяет следующие:

- 1) самосохранения (питание, одежда, жилище, здоровье, секс);
- 2) самосоциализации (принятый высший стандарт питания, одежды, жилища, сексуальной жизни, моды, комфорта, физической привлекательности, принадлежности к определенной группе привычного образа жизни);
- 3) самоутверждения (коммуникация, социальные гарантии, статус, обеспечение, эффективность социальных институтов, дружба, любовь);
- 4) саморазвития (научно-техническое, общественно-политическое, художественно-эстетическое);
- 5) самовыражения (творчество, активность, деятельность).

Польский психолог К. Обуховский¹² рассматривает следующие потребности человека:

- биологические (обеспечивают физиологическое функционирование организма);
- личностные (обеспечивают правильное развитие личности и полную ее реализацию в зрелой жизни): познавательные, эмоционального контакта, смысла жизни;
- индивидуальные (отражают личностные особенности отдельного человека, его личный опыт, отражают зависимость человека от определенных условий): привычные (динамические стереотипы), наркоманические болезненные, концептуальные (идеологический строй мысли).

Выраженность тех или иных потребностей личности позволяет говорить об ее потребностном профиле.

Иерархия потребностей

Потребности человека развиваются – расширяются, специализируются и гуманизируются. На развитие потребностей влияют характер производства, господствующий в данном обществе, способы удовлетворения потребностей, индивидуальный опыт.

Существует иерархия различных потребностей: от самых примитивных – до самых утонченных. Это показал А. Маслоу¹³ в своей иерархической теории потребностей. Причем высшие потребности, по мнению этого психолога, не могут проявиться, если более примитивные не были удовлетворены.

Развитие потребностей идет в следующей последовательности: физиологические, в безопасности (физиологической и психологической), в при-

¹² Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1971.

¹³ Maslow A. H. Motivation and Personality. N.Y., 1954.

вязанностях (любви, принадлежности к группе), в уважении (одобрении, благодарности, признании, компетентности), когнитивные и эстетические (в порядке, справедливости, красоте, симметрии), в самореализации.

Рассмотрим некоторые из этих потребностей:

1) Стремление избежать боли.

Это одна из важнейших естественных (физиологических) потребностей человека.

Боль выполняет функцию сигнала (сообщает о повреждении или угрозе повреждения ткани). Однако мозг способен блокировать сигнал, идущий от поврежденной зоны. Это бывает в случаях: а) когда человек всецело сосредоточен на каком-то деле; б) при сильном стрессе; в) иногда после приема плацебо; г) в состоянии гипноза.

Боль так же является и стимулом поведения человека, создавая мотивационное состояние. Реакция на боль появилась в процессе эволюции относительно поздно и свойственна, в основном, млекопитающим. Интенсивность этой реакции в большей степени зависит от болевых ощущений, пережитых данным индивидуумом в прошлом, и от сформированности реакции избавления от болевых раздражителей.

2) Потребность в уважении, самоуважении.

Эта потребность может выражаться по-разному (желание занять достойное место среди других, желание признания окружающих, желание быть независимым и пр.), поскольку связана с событиями, пережитыми в молодости.

В зависимости от того, как относились родители к проявлению самостоятельности у ребенка (поощряли или мешали), человек, став взрослым, либо достаточно уверен в себе, либо сильно зависит от мнения окружающих.

3) Потребность в самореализации.

По мнению А. Маслоу¹⁴, врожденное стремление к развитию присуще каждому человеку, который старается применить свои потенциальные возможности. Эта основополагающая мотивация может проявиться у тех, кто уже достиг определенного уровня самоуважения.

Действительно, если удовлетворены физиологические потребности (есть, пить, спать и т.п.), потребность в защищенности (укрыться в убежище, избежать опасности, обеспечить завтрашний день и т.п.), потребность в хорошем отношении (быть любимым, быть принятым в определенном обществе, принадлежность к группе, в которой с тобой считаются и т.п.), то в поведении человека могут возникнуть новые черты, невозможные прежде.

Тогда все больше человек начинает прислушиваться к собственным чувствам – вместо того, чтобы систематически подчиняться мнению боль-

¹⁴ Maslow A. H. Motivation and Personality. N.Y., 1954.

шинства. У него может возникнуть сильное желание отказаться от рутины. Он будет принимать на себя все большую ответственность, избегая «разыгрывать комедию, чтобы спасти свое лицо». Все это способствует развитию самоуважения, превращению в творческую личность, способную заботиться о других. Так достигается стадия самореализации.

Однако, можно считать, что более 90% людей останавливаются на уровне поисков защищенности и хорошего отношения, поглощающих всю их энергию.

4) Потребность смысла жизни (высшее проявление когнитивных потребностей человека).

Понимание смысла своей жизни – необходимое условие концентрации всех способностей человека, максимального их использования. Если не видишь смысла в своих действиях, то быстро утомляешься, рождается равнодушие, чаще совершаешь ошибки и начинаешь испытывать неудовлетворенность судьбой.

Потребность смысла жизни не всегда бывает отчетливо осознанной, в этом она не отличается от других высших потребностей.

Факторы, влияющие на проявление потребности смысла жизни:

1) интропсихизация личности – внешние раздражители перестают непосредственно вызывать реакции человека. При этом усложняется механизм опосредованных процессов (мышления, воображения и др.);

2) интроспективность личности – у нее появляется новый объект наблюдения (она сама, ее собственный субъективный мир). Это способность к самоанализу и рефлексии;

3) экспансивность, связанная с познавательной потребностью;

4) оценка, связанная с познанием. Это оценка того, что познается, в зависимости от его смысла.

1) и 2) создают условия для возникновения потребности в поиске смысла жизни, 3) и 4) непосредственно создают эту потребность.

Фазы развития способов удовлетворения потребности смысла жизни:

– идентификация с авторитетом, поиск в своем окружении готовых образцов и подражание этим образцам;

– познание самого себя, сравнение идеала с самим собой, туманные концепции о смысле жизни, скроенные по «космическим» масштабам;

– постановка конкретного вопроса: «В чем смысл жизни?». Реальный анализ действительности.

Концепцию жизни и собственной роли в мире, которую человек создает себе под влиянием этой потребности, иногда называют философией жизни.

Концепция смысла жизни должна быть приспособлена к возможностям человека и быть не слишком конкретной, чтобы ее можно было реализовать разными способами. Впрочем, слишком общая формулировка тоже

опасна: например, «стать кем-то», «стать хорошим человеком» без уточнения, что под этим понимается.

Человечество решает эти проблемы с самого начала своего существования, что нашло отражение в мировых религиях (включающих не только мистическое чувство и жизненные нормативы, но и мировоззренческий компонент) и в философских концепциях.

В психотерапии в настоящее время активно разрабатывается такое ее направление, как логотерапия. Лидер этого направления В. Франкл¹⁵ утверждает, что человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию, если это стремление остается нереализованным.

Люди, удовлетворяя свои потребности в разных условиях и при разном личном опыте, учатся конкретным видам их удовлетворения. Так, капризы и даже отказ ребенка от пищи могут стать одним из способов удовлетворения потребности во внимании.

Способы удовлетворения потребности сами могут стать потребностями. Например, собирание книг как способ удовлетворения познавательной потребности может само стать потребностью, перейдя в библиофилию. Аналогичным образом в процессе индивидуализации на основе удовлетворения общих потребностей создаются новые потребности – индивидуальные, перечень которых бесконечно велик.

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие факторы, определяющие ход индивидуализации потребностей:

1) Конкретизация способов удовлетворения потребностей. В ходе повседневной практики закрепляется один или несколько способов удовлетворения определенной потребности.

2) Ментализация основывается на способности отражать в сознании содержание потребностей или отдельных ее аспектов. Человек может сознательно искать и оценивать различные способы удовлетворения потребности, сознательно формулировать мотив своего поведения.

3) Социализация способов удовлетворения потребностей основывается на подчинении их определенным ценностям культуры, в рамках которой течет жизнь личности.

Конкретизация, ментализация, социализация способов удовлетворения потребностей определяют то, что называют индивидуальным стилем жизни.

Человек как субъект своей деятельности может не только свободно формулировать цель, программу своей деятельности, не только сознательно отрабатывать ее исполнительную часть и на основании полученного опыта управлять своим поведением, но также в состоянии контролировать и свои потребности. Такой контроль актуален не только в

¹⁵ Frankl, Viktor. Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy, Beacon Press, Boston, MA, 2006.

отношении пищевой, сексуальной потребностей, но и, например, потребности в общении.

Программа контроля потребности в общем виде включает следующие элементы:

- самопознание;
- контроль образов, соответствующих данной потребности;
- перестройка социальной микросреды (друзья, ритуалы, ситуации);
- упражнение, тренировка (действия, направленные на удовлетворение потребности, могут сами становиться новой потребностью);
- самопоощрение, самонаказание;
- переключение на удовлетворение других потребностей;
- учет биоритмов (периодичность возникновения потребности).

Считается, что любому человеку присущ определенный набор базовых потребностей. Среди этих потребностей выделяют потребность в общении, познании, саморазвитии, достижении, продолжении рода. Г. Мюррей в 20-е гг. прошлого столетия выделил первичные (висцерогенные) потребности¹⁶: например, в воде, пище, сексуальной разрядке, избегании холода и многие другие, и вторичные (психогенные потребности). К психогенным потребностям Г. Мюррей отнес потребность в достижении, аффилиации, уважении, привлечении внимания к себе, защите, агрессии, независимости, доминировании, понимании и др. Большинство из них связаны с отношениями с другими людьми и могут реализовываться только в социальном взаимодействии. Кроме того, Г. Мюррей разделил потребности на позитивные (поиск) и негативные (избегание), на явные и латентные. В определенных ситуациях отдельные потребности могут объединяться в мотивации поведения, или конфликтовать друг с другом, или подчиняться одна другой¹⁷.

Поскольку переживание потребности – это дискомфорт, и даже мучительное страдание (например, удушье), то с ним связано желание улучшить свое самочувствие. Это значит, что потребность выполняет мотивационную функцию или, говоря проще, становится мотивом соответствующего поведения: потребления, деятельности, общения.

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – это внутреннее, т.е. исходящее от субъекта побуждение (стремление, влечение, хотение, желание) к определенным действиям, ориентированным в конечном счете на удовлетворение потребности или достижение желаемого состояния среды или собственной личности.

В бихевиоризме, а также и в некоторых других школах психологии к мотивам относят условия внешней среды, если их восприятие (а также мысленное воспроизведение, припоминание) предопределяет действия человека. Такого рода факторы среды следовало бы назвать «мотива-

¹⁶ Murrey H. A. Exploration in Personality. N.Y., 1938.

¹⁷ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1999

торами». К. Левин писал: «Хорошая погода и определенный ландшафт влекут нас к прогулке. Ступеньки лестницы побуждают двухлетнего ребенка забираться наверх и соскальзывать вниз, двери побуждают его к их открыванию и закрыванию, мелкие крошки – к их собиранию, собака – к поглаживанию, ящик с кубиками – к игре. Книга влечет нас к чтению, пирожное – к еде, озеро – к плаванию, зеркало зовет посмотреться в него, запутанная ситуация – разобраться в ней».

Мотивы вырастают не только на базе неудовлетворенных потребностей. Многие мотивы формируются и вопреки потребностям. По мнению Ф. Олпорта¹⁸, неверно считать, что все мотивы направлены к «редукции напряжения», как принято думать в инстинктивизме, психоанализе и в бихевиоризме. Конечно основные побуждения (недостаток кислорода, голод, жажда), по-видимому, стремятся к «редукции напряжения». Однако эти побуждения не являются достоверной моделью для всех нормальных мотивов взрослого человека. Поведение, направленное лишь на уменьшение напряжения, – явно патологично. Оно не несет в себе ничего созидательного. Люди, которые руководствуются принципом «редукции напряжения», не могут принять страдание, отсрочку, расстройство как случайный инцидент в своих поисках ценностей. Нормальные люди по контрасту с этим действуют по «предпочтительным моделям» самоутверждения. Их психогенные интересы – скорее поддержание и направление напряжения, нежели избегание его. Таким образом, следует вместо принципа «редукции напряжения» принять «принцип активности», согласно которому человек в своем поведении не реактивен, а изначально активен.

Поскольку люди взаимосвязаны друг с другом, то мотивы одного человека могут обуславливаться потребностями других людей. В мотивационные процессы включается система социальных ценностей, в том числе убеждения, верования, предрассудки и т.д. Например, человек может действовать по идеологическим, религиозным, нравственным или политическим побуждениям, руководствуясь соображениями добра, социального порядка, справедливости, межнационального равенства и многими другими.

Мотивы определенным образом соотносятся с целями. Мотивы «стоят за целями», побуждают к целеобразованию и к достижению целей. Для человеческой деятельности характерно несовпадение мотивов и целей. Это значит, что достижение определенной цели имеет для человека некоторый смысл, выходящий за пределы того состояния вещей, которое достигается в результате конкретных действий.

Человеческая деятельность является полимотивированной.

¹⁸ Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева]; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

Целенаправленность поведения особенно очевидна, когда один и тот же человек пытается достичь одну и ту же цель совершенно различными способами. В случае, когда непосредственная попытка достижения цели наталкивается на преграду, избирается другой, иногда обходный, путь. Таким образом, совершенно различные способы действия могут обнаружить одну и ту же целенаправленность (мотивацию). Э. Брунвик назвал это эквивинальностью и проиллюстрировал ее на так называемой модели линзы, разработав тем самым вероятностную модель, позволявшую при наличии данных наблюдения чрезвычайно разнообразных последовательностей действий определить их целенаправленную эквивинальность¹⁹.

Термин «**мотивация**» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Понятие «мотивация» преимущественно используется в первом значении, хотя в некоторых случаях, когда это необходимо (и оговорено), обращаются и ко второму его значению. Мотивацию, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр²⁰ в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен [K. Madsen, 1959]; Ж. Годфруа, 1992), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов, 1986), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, 1998), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян, 1976), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас, 1990).

Исходя из вышесказанного, все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных

¹⁹ Wahrnehmung und Gegenstandswelt. Grundlegung einer Psychologie von Gegenstand. Wien: Deutcke, 1934

²⁰ Шопенгауэр А. Поли. собр. соч. В 4 т. М., 1900-1910.

позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова²¹ (1982), мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т.д. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Кроме того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т.е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива. Например, В.А. Иванников²² (1985) полагает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Такая трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребности (А.Н. Леонтьев), т.е. мотив дан человеку как бы готовым. Его не надо формировать, а надо просто актуализировать (вызвать в сознании человека его образ).

Однако при таком подходе остается непонятным, во-первых, что же придает побудительность – ситуация или мотив, во-вторых, каким образом возникает мотив, если он появляется раньше, чем мотивация. Высказывания авторов о соотношении мотива и мотивации не проясняют этого вопроса. Так, Р.А. Пилоян²³ пишет, что мотивация и мотив – взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории и что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации (т.е. мотивы вторичны). И в то же время он утверждает, что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т.е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными). Кроме того, автор считает, что мотивы относятся к действиям, а мотивация – к деятельности, не давая этому какого-либо обоснования.

Нелегко выяснить соотношения между мотивацией и мотивом и в книге И.А. Джидарьян²⁴ (1976). Она пишет, что, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. В нем фиксируется собственно психологическое содержание, а именно тот внутренний фон, на котором развертывается процесс мотивации поведения в целом.

²¹ Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

²² Иванников В. А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1985. №3.

²³ Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М., 1984.

²⁴ Джидарьян И. А. Эстетическая потребность. М., 1976.

Именно мотив энергизирует и направляет действия человека на каждый момент времени. В чем же тогда состоит роль мотивации, если все осуществляется с помощью мотива? В этом случае понятие «мотивация» становится лишним.

В.Г. Леонтьев²⁵ (1992) выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. Следовательно, в данном случае тоже имеется отождествление мотива с мотивацией. В.Г. Леонтьев полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей, и с этим нельзя не согласиться.

Во многих случаях психологи (биологи и физиологи – постоянно) под мотивацией имеют в виду детерминацию поведения, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию.

Наряду с психологами проблема мотивации и мотива разрабатывается и криминалистами. Среди них также нет единого понимания мотивации. В одном случае она понимается как метод самоуправления личности через систему устойчивых побуждений, т.е. через мотивы (К.Е. Игошев, 1974), в другом случае – как процесс формирования мотива поведения (В.Д. Филимонов, 1981), в третьем – как совокупность мотивов, как сложная и противоречивая, изменчивая динамическая система (Н.Ф. Кузнецова, 1975).

Таким образом, ни в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивом нет единства взглядов. Во многих работах эти два понятия используются как синонимы. В подобном случае целесообразно рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка).

Закономерности развития мотивационной сферы личности

Основные закономерности развития мотивационной сферы человека состоят в следующем:

1. Взаимосвязь и взаимодействие различных компонентов мотивационной сферы. Все составляющие мотивационной сферы личности представлены не хаотично, а целостно: они упорядочены и взаимосвязаны. Эта взаимосвязь проявляется, например, в соподчинении (иерархии) различных мотивационных компонентов. Так, на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов происходит, во-первых, значительное обогащение мотивационной сферы, что выражается в появлении новых, различных по характеру мотивов, во-вторых, переструктурирование мотивационной

²⁵ Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск, 1992.

сферы детей, что проявляется в формировании ведущих мотивов, которые и определяют поведение ребенка, его направленность. Происходит смена относительной выраженности различных мотивов, их иерархизация, соподчинение мотивов и непосредственных побуждений. Таким образом, мотивационная сфера в этот возрастной период не просто усложняется (появляются новые мотивы), а возникают доминирующие мотивы, которые могут подчинять себе все иные побуждения.

2. Деятельностный характер формирования мотивации. Мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности. Например, человек может при выполнении какой-либо деятельности побуждаться социальными мотивами («пишу доклад, потому что поручили и не хочется никого подводить»). В процессе выполнения деятельности (в ходе подготовки доклада) может возникнуть интерес к ее содержанию (самому материалу), появляется другой мотив – познавательный. В этом случае речь идет о механизме «сдвига мотива на цель» (Ф. Олпорт, А.Н. Леонтьев), т.е. мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в ее процессе. Деятельностный характер формирования мотивации – одно из условий, способствующих рождению новых мотивов.

3. Тенденция переключения мотивации на успешные виды деятельности. Суть данной закономерности заключается в том, что человек часто неосознанно и неуклонно предпочитает заниматься тем, что у него лучше получается.

4. Смысловая интеграция как способ разрешения мотивационных конфликтов. Поведение человека носит полимотивированный характер. В силу этого часто возникает борьба мотивов. Способом разрешения мотивационных конфликтов является так называемая смысловая интеграция. Когда сталкиваются два мотива – сильный, но узкоситуативный и относительно слабый в данный момент, но согласующийся с общими интересами и личности, и общественными нормами, то конфликт между ними разрешается путем сравнения смысла, значения тех последствий, к которым приведет следование тому или иному. Чаще всего побеждает второй мотив.

5. Развитие динамики мотивов. Различают развитие мотивов как таковых и возрастные особенности развития мотивов. С возрастом мотивы меняются, преобразуются, изменяются. В процессе жизни у человека постепенно формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы его поведения и деятельности. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все иные его мотивы. Развитие мотивов как таковых заключается в усилении или ослаблении существующих; в появлении новых и устранении существующих; в появлении синтетических мотивов.

6. Развитие систем внешней и внутренней мотивации.

Внутренняя мотивация – мотивация, которая лежит внутри деятельности, непосредственно связана с ее содержанием. Она имеет место, когда деятельность выполняется ради самой себя, ради удовлетворения от ее процесса, а не от ее результата. Побудительная сила к такой деятельности и называется внутренней мотивацией.

Существует пять основных свойств внутренней мотивации: стремление к новизне, стремление к двигательной активности, стремление к умелому и эффективному освоению мира (это постулируется как потребность, от удовлетворения которой человек получает удовольствие). Эти стремления лежат в основе мотивации обучения. Четвертым свойством является стремление к самодетерминации: человек стремится быть причиной своего поведения, стремится быть самостоятельным. Пятое свойство – стремление к самоактуализации, к самоосуществлению: стремление осуществить то, что ты способен осуществить.

Внешняя мотивация – мотивация, которая лежит вне деятельности. Например, «учусь для того, чтобы получать пятерки» – это внешняя мотивация. «Учусь, так как нравится учиться» – пример внутренней мотивации.

Интенсивность мотивации и эффективность деятельности

Интенсивность мотивации и эффективность деятельности можно пояснить на основе закона Йеркса-Додсона о наличии оптимума мотивации.

Как соотносятся сила мотива и результат деятельности при его реализации? Всегда ли мы лучше осуществляем деятельность, которая определяется наиболее интенсивным мотивом? Зависит ли это соотношение от сложности самой деятельности?

Первые попытки найти ответ на эти вопросы были предприняты в начале XX в. Р. Йерксом и Дж. Додсоном (R. Yerkes, J. Dodson, 1908). Авторы провели серию экспериментов, которые дали сопоставимые результаты, когда испытуемыми являлись крысы, цыплята, кошки и люди. Испытуемые выполняли задание на различение двух яркостей. Варьировался уровень сложности задачи и степень мотивации. Степень мотивации определялась через силу наказания ударом электрического тока при неправильном ответе. На основании полученных данных был сформулирован закон «оптимума мотивации», который связывает силу мотива достижения результата, сложность поставленной задачи и эффективность выполнения деятельности.

Данный закон формулируется так: для достижения оптимальной скорости обучения с увеличением трудности задачи интенсивность поощрения или наказания должна уменьшаться. Другими словами, если деятельность является относительно простой, лучше всего она будет выполняться при высоком уровне мотивации, а если сложной – при

умеренной. Если субъект не мотивирован – деятельность не развивается. В случае, если имеет место гипермотивация, сложная деятельность распадается, ее качество снижается.

Схожие данные были получены и в более поздних исследованиях, проведенных исключительно на людях. Например, в эксперименте Дж. Патрика (1934) испытуемого помещали в кабину с четырьмя дверьми, из которых лишь одна была выходом. Логического решения задачи не существовало, так как место искомой двери постоянно менялось, однако испытуемый мог выработать более или менее рациональную стратегию ее обнаружения. Патрик установил, что при усилении мотивации испытуемого немедленно покинуть кабину (на его голову сверху начинали сыпаться гвозди или через пол пропускали слабый, но неприятный разряд электрического тока), решения становились менее рациональными, стереотипными и малоэффективными.

Очевидно, что в описанном типе исследований экспериментаторы манипулировали внешней мотивацией испытуемых (удары током не относились к сути дела, например определению яркости пятен или поиску нужной двери). Учет внутренней мотивации субъекта приведет, безусловно, к значительному усложнению картины.

В зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотивации. В связи с таким положением В.К. Вилюнас²⁶ (1990) высказывает сомнение в целесообразности обсуждения вопроса, что такое «мотив». Вместо этого он предлагает сосредоточить внимание на более отчетливом обозначении и описании отдельные феноменов, принимаемых в качестве побудителей активности. Другой подход предлагает В.А. Иванников²⁷ (1985): нужно сузить содержание понятия «мотив» до какой-то одной реальности, а для обозначения других ввести новые понятия. Термин «мотив», по его мнению, нужно закрепить за устойчивыми образованиями мотивационной сферы в виде «опредмеченных» потребностей, а для обозначения конкретного ситуативного образования, непосредственно инициирующего деятельность, использовать термин «побуждение».

В ряде работ «мотив» рассматривается только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности. Так, Ж. Годфруа²⁸ (1994) пишет, что «мотив» – это соображение, по которому субъект должен действовать. Еще более резко говорит Х. Хекхаузен²⁹ (1986): это лишь «конструкт мышления», т.е. теоретическое построение, а не реально существующий психологический феномен. Он подчеркивает, что в действительности никаких «мотивов» не существует, они не наблюдаемы непосредственно и поэтому

²⁶ Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

²⁷ Иванников В. А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1985. №3.

²⁸ Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. М., 1992.

²⁹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1-2. М., 1986.

не могут быть представлены как факты действительности. Они лишь условные, облегчающие понимание вспомогательные конструкты нашего мышления, вставляемые в схему объяснения действия между наблюдаемыми исходными обстоятельствами и последующими актами поведения. Неудивительно, что в его двухтомной монографии за «мотив» принимаются либо потребность (потребность во властвовании, называемая им «мотивом власти»: потребность в достижении – «мотив достижения»), либо личностные диспозиции (тревожность и другие), либо внешние и внутренние причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии).

Неоднозначны и другие понятия, используемые в мотивационных теориях, в частности – понятие побуждения. Так, по мнению В.А. Иванникова, это понятие вводится как объяснительный конструкт, как нечто, что является необходимым и достаточным условием для начала и поддержания поведения, для достижения намеченной цели. Скептически относится к этому понятию и Р. Хайнд³⁰ (1963). Он, в частности, пишет, что введение переменной «побуждение» уменьшает количество рассматриваемых связей между внешней и внутренней ситуацией и реакцией на них. Но если нас интересует степень независимости рассматриваемых параметров друг от друга, то это понятие может ввести в заблуждение и превращается в помеху. Отчасти можно согласиться с этими авторами, так как многие психологические понятия суть конструкты мышления. Но это не означает, что данное психологическое явление или образование не существует в действительности. Обозначение каких-то психологических явлений и феноменов – не плод воображения психологов, а результат анализа фактов.

Если следовать за Х. Хекхаузенем и другими психологами, то надо признать, что нет и таких психологических феноменов, как воля, состояние, внимание, мышление и т.д., поскольку они не могут быть опредмечены и зафиксированы на приборах. Из понимания этого факта следует лишь то, что любое теоретическое построение (касающееся и психической деятельности, предстающей перед исследователем как «черный ящик») должно опираться на факты, логически связанные друг с другом, а не быть плодом фантазии и волюнтаризма. Например, в учебниках по психологии «мотиву» отводится различное место в структуре психологических знаний: в разделе «Направленность личности», в разделе «Воля», в разделе «Деятельность».

Противоречия существуют и по вопросу, к чему относятся мотивы и мотивация – к действию, к деятельности? А.Н. Леонтьев³¹ в 1956 году писал, что мотив побуждает отдельное, частное действие. Однако в более

³⁰ Хайнд Р. А. Энергетические модели мотивации. Моделирование в психологии. М., 1963.

³¹ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

поздних работах он утверждал, что мотивы относятся только к деятельности, а действие не имеет самостоятельного мотива. Если принять это как частный случай осуществления действий, то правомерность утверждения А.Н. Леонтьева становится очевидной – каждое действие в составе деятельности не имеет собственного мотива, но это не значит, что эти действия не мотивированны. Просто для деятельности и действий имеется общий мотив. Однако цели деятельности и каждого действия в ее составе не совпадают, хотя и те и другие обусловлены смыслом деятельности как своеобразным стержнем осуществляемой программы.

В то же время действия могут выступать в качестве поступков. Но может ли быть немотивированным сознательно совершаемый поступок? Ответ очевиден. Поэтому самостоятельные действия должны иметь мотив. Само действие может выступать и в качестве деятельности, если ее содержанием является только это действие. Впрочем, рассматривая подобные случаи, А.Н. Леонтьев (1972) пишет, что когда одни и те же действия становятся деятельностью, то она приобретает самостоятельный мотив. Подобные случаи он обозначает как «сдвиг мотива на цель». Согласно же представлениям Р.А. Пилояна³² (1984), мотив, наоборот, относится только к действиям, а деятельность он рассматривает в контексте понятия «мотивация». В этом он солидарен с М.Ш. Магомед-Эминовым³³ (1987), который связывает мотивацию не только с подготовкой деятельности, но и с ее осуществлением.

Таким образом, проблема мотивации и мотивов остается остродискуссионной и, к сожалению, трудноизучаемой экспериментально. Многие зарубежные теории мотивации построены на основании экспериментов с животными, поэтому в ряде случаев прямая экстраполяция на человека невозможна. Кроме того, возникает вопрос: можно ли вообще эти теории рассматривать как истинно мотивационные? Не являются ли они биологическими теориями детерминации поведения?

В то же время, как отмечает П.М. Якобсон³⁴ (1969), растущий интерес к психологии личности (а мотивационная сфера, без сомнения, является ее ядром), к сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение мотивации поведения человека насущной задачей психологической науки.

Очевидно, что требуются критическое рассмотрение существующих точек зрения на проблему и поиск нового подхода к ее решению.

Истоки основных направлений исследования мотивации в зарубежной психологии в целом берут начало в теории эволюции Ч. Дарвина. Эта теория нанесла существенный удар по существовавшим представлениям об

³² Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М., 1984.

³³ Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика. М., 1987.

³⁴ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

источниках человеческой активности, выводимых главным образом из его сознания и разума. Причем приписывание человеку разумности, рациональности, свободы воли еще более усиливалось за счет признания машинообразности, инстинктивности поведения животных. Эти идеи брали свое начало еще у Платона в принципе гедонизма при объяснении человеческого поведения. Этот подход нашел довольно яркое подтверждение в сформулированной И. Бентамом теории утилитаризма, утверждавшей стремление к максимизации пользы главным двигателем человеческих поступков. Это учение имело отзвук и в экономических теориях того времени.

Стадиальность мотивационного процесса

На необходимость стадиального (поэтапного) рассмотрения мотивационного процесса, хотя и с разных позиций, указывали многие исследователи (В.А. Иванников, М.Ш. Магомед-Эминов, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, А.А. Файзуллаев). Близки к этому и представления других психологов, например О.К. Тихомирова (1983), с точки зрения которого образование цели может носить характер развернутого во времени процесса.

Стадиальную модель принятия морального решения разработал С. Шварц³⁵ (S. Schwarz, 1977). Ценность его модели состоит в тщательном рассмотрении этапов оценки: ситуации, приводящей к возникновению желания помочь другому человеку, своих возможностей, последствий для себя и для нуждающегося в помощи.

В.И. Ковалев³⁶ рассматривает мотив как трансформирование и обогащение стимулами потребности. Если стимул не превратился в мотив, значит, он или «не понят» или «не принят». Таким образом, возможный вариант возникновения мотива, пишет В.И. Ковалев, можно представить следующим образом: возникновение потребности – ее осознание – «встреча» потребности со стимулом – трансформирование (обычно посредством стимула) потребности в мотив и его осознание. В процессе возникновения мотива происходит оценка различных сторон стимула (например, поощрения): значимость для данного субъекта и для общества, справедливость и т.д. Им же в общих чертах описан и поэтапный характер мотивации, хотя сам он эту этапность с ней не связывает. Так, он пишет, что ощущение голода, жажды вызывает в сознании образ предмета, который мог бы удовлетворить потребность; под влиянием этого образа возникает импульс к действию (побуждение), которое соотносится человеком с внешними условиями (ситуацией), а также с морально-психологическими установками личности. Этот процесс соотнесения, осуществляемый с

³⁵ Schwartz S. H. Normative influence on altruism. In: L. Bercowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. V. 10. N.Y., 1977.

³⁶ Ковалев В. И. *Мотивы поведения и деятельности*. М., 1988.

помощью мышления (анализ условий, средств и путей решения задачи, учет последствий), и приводит к постановке цели и определению плана действий.

А.А. Файзуллаев³⁷ (1989) выделяет в мотивационном процессе пять этапов.

Первый этап – возникновение и осознание побуждения. Полное осознание побуждения включает в себя осознание предметного содержания побуждения (какой предмет нужен), действия, результата и способов осуществления этого действия.

В качестве осознанного побуждения, отмечает автор, могут выступать потребности, влечения, склонности и вообще любое явление психической деятельности (образ, мысль, эмоция). При этом побудительный аспект психического явления может и не осознаваться человеком, быть, как пишет автор, в потенциальном (скорее – скрытом) состоянии. Однако побуждение – это еще не мотив, и первым шагом к его формированию является осознание побуждения.

А.А. Файзуллаев считает, что, для того чтобы говорить о мотиве, и осознания побуждения недостаточно, хотя поведение может быть обусловлено и одним осознанным побуждением. Такое ситуативное поведение часто приводит к сожалению о содеянном, поскольку человек постфактум обнаруживает, что мотивационные источники поступка были не совсем адекватны принятым человеком ценностям и установкам.

Второй этап – это «принятие мотива». Под этим названием этапа автор понимает внутреннее принятие побуждения, т.е. идентификацию его с мотивационно-смысловыми образованиями личности, соотнесение с иерархией субъективно-личностных ценностей, включение в структуру значимых отношений человека.

На втором этапе человек, сообразуясь со своими нравственными принципами, ценностями и прочим, решает, насколько значима возникающая потребность, влечение, стоит ли их удовлетворять. Неслучайно А.А. Файзуллаев говорит о свойствах принятости или осмысленности данного мотивационного образования. Мотив как единица рассматриваемой фазы процесса мотивации приобретает не только побудительность, осознанность, направленность, но и смыслообразующую функцию.

Нельзя не заметить не очень четкое использование автором основных мотивационных понятий. Так, он не обозначил свое понимание мотива (отсюда не ясно, что значит «принять мотив»), понятие «побуждение» используется им и в качестве понятия «побудитель» (т.е. стимул). Автор не проясняет вопрос о том, каким же является поведение, основанное только на осознанном побуждении (а не на «принятом мотиве»), – мотивированным или немотивированным. Можно ли случайно осознать побуж-

³⁷ Файзуллаев А. А. Принятие мотива личностью // Психол. журнал. 1985. №4 .

дение, как отмечает автор? Все это говорит о том, что схема формирования мотива по А.А. Файзуллаеву нуждается в уточнениях и разъяснениях.

Мотивационный процесс, по А.А. Файзуллаеву, на втором этапе не заканчивается. Третий этап – это реализация мотива, в течение которого в зависимости от конкретных условий и способов реализации может измениться психологическое содержание мотива. При этом мотив, как считает автор, приобретает новые функции (удовлетворения, насыщения потребности, интереса), что приводит к переходу к следующему этапу мотивации – закреплению мотива, в результате чего он становится чертой характера.

Последний этап – актуализация потенциального побуждения, под которой имеется в виду осознаваемое или неосознаваемое проявление соответствующей черты характера в условиях внутренней или внешней необходимости, привычки или желания.

А.Н. Зерниченко и Н.В. Гончаров³⁸ (1989) выделяют в мотивации три стадии: формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности. Если бы речь шла о мысленном осуществлении этих стадий, то с авторами можно было согласиться. Однако вторая и третья стадии связаны с реальным действием. Поэтому связывать саму исполнительскую деятельность с процессом мотивации (точнее – принимать ее за мотивацию) вряд ли справедливо. Это все равно, что принять схему развертывания процессов управления поведением в функциональной системе П.К. Анохина³⁹ (1975) за мотивацию. Между тем в этой схеме мотивации соответствует только первая ее часть, связанная со стадией афферентного синтеза.

В разработанной Д.В. Колесовым⁴⁰ (1991) концепции потребностного поведения понятие «мотивация», по существу, не используется, вместо него автор использует понятие «мотивационное поле», функцией которого является в конечном итоге формирование мотива и удовлетворение потребностей индивида. Мотивационное поле, как пишет автор, это функциональный орган головного мозга, задачами которого являются упорядочение потребностей и выбор оптимального способа достижения состояния удовлетворения как конечной цели поведенческих реакций.

Формирование побуждения, направленного на удовлетворение потребностей, проходит, по Д.В. Колесову, ряд последовательных стадий (зон). Потребностное возбуждение сначала попадает в зону потребностных эталонов, затем – в зону представительства потребностей, в зону обработки потребностного возбуждения и зону формирования программы действий и на конечном этапе – в зону (центры) подкрепления.

³⁸ Зерниченко А. Н., Гончаров Н. В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей // Вопросы психологии. 1989. № 2.

³⁹ Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

⁴⁰ Колесов Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма. М., 1991.

В зоне потребностных эталонов расположены ядра потребностей и модели потребного результата. Последние имеют устойчивую (в подлинном смысле слова эталонную) часть и часть динамичную, развивающуюся в ходе развития потребностей.

В зоне представительства потребностей накапливается потребностное возбуждение от ядер всех потребностей. Функцией этой зоны является, во-первых, «переключение» чрезмерно накопившегося возбуждения одной потребности на другую, получившую доступ к исполнительной системе. Как считает автор, это чрезмерное удовлетворение одной потребности за счет другой. Речь скорее должна идти о неадекватном способе разрядки возникшего потребностного напряжения («выпускание пара», без удовлетворения самой потребности) и о переключении на другую деятельность, чтобы «вытеснить» неудовлетворение, разочарование от предыдущей. Во-вторых, функцией зоны представительства является задержка потребностного возбуждения для его последующей обработки в следующей зоне, так как последняя не должна страдать от чрезмерности поступающего в нее возбуждения.

В зоне обработки потребностного возбуждения происходит конвергенция потоков информации: потребностного возбуждения, поступающего из зоны представительства потребностей; возбуждения, несущего информацию о возможных предметах удовлетворения потребностей; возбуждения, несущего информацию об условиях, сопутствующих успеху (на основании предыдущего опыта). В данной зоне, пишет Д.В. Колесов, потребностное возбуждение дважды конкретизируется, т.е. привязывается к реальности, согласуется с ней – по предмету и по способу его достижения. Эта конкретизация, по мнению автора, и есть процесс формирования мотива, а то, что в результате получается, является собственно мотивом.

В четвертой зоне мотивационного поля – зоне формирования программы действий – мотив трансформируется в исполнительную активность, в которую он входит в качестве компонента. Когда программа действий полностью сформирована, но непосредственного импульса к началу соответствующей деятельности нет, то данное состояние, пишет автор, есть побуждение к деятельности. Пусковая афферентация, сформировавшийся «пусковой» мотив (по А.Н. Леонтьеву) переводят его в актуальную деятельность.

Пятая зона мотивационного поля – центры подкрепления – взаимодействует с тремя предыдущими, подкрепляя (усиливая или ослабляя) происходящие в них процессы.

Ряд зарубежных психологов рассматривают стадийность мотивационного процесса в рамках гештальт-подхода. Речь идет о цикле контакта, сутью которого является актуализация и удовлетворение потребности при взаимодействии человека с внешней средой: доминирующая потребность появляется на переднем плане сознания в качестве фигуры на фоне личного

опыта и, удовлетворенная, вновь растворяется в фоне. В этом процессе выделяется до шести фаз: ощущение стимула – его осознание – возбуждение (решение, возникновение побуждения) – начало действия – контакт с объектом – отступление (возвращение к исходному состоянию).

При этом отмеченные фазы могут четко дифференцироваться или накладываться друг на друга.

Таким образом, каждый автор процесс мотивации рассматривает по-своему.

У одних – это структурно-психологический подход (А.Г. Ковалев, О.К. Тихомиров, А.А. Файзуллаев), у других – биологизированный морфо-функциональный, в значительной степени рефлекторный подход (Д.В. Колесов), у третьих – гештальт-подход (Ж.-М. Робин). Положительные моменты есть в каждом из них, но целостного впечатления о процессе мотивации и этапах формирования мотива не возникает.

Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает разворачиваться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации. Стимулы могут быть физическими – это внешние раздражители, сигналы и внутренние (неприятные ощущения, исходящие от внутренних органов). Но стимулами могут быть и требования, просьбы, чувство долга и прочие социальные факторы. Могут влиять на характер мотивации и способы целеобразования. Например, О.К. Тихомиров⁴¹ отмечает, что заданные (принятые человеком) и самостоятельно сформированные (по желанию) цели различаются характером связи, образующейся между целью и мотивом (потребностью): в первом случае связь формируется как бы от цели к мотиву, а во втором – от потребности к цели.

Мотивация, рассматриваемая как процесс, теоретически может быть представлена в виде шести следующих одна за другой стадий.

Естественно, такое рассмотрение процесса носит достаточно условный характер, так как в реальной жизни нет столь четкого разграничения стадий и нет обособленных процессов мотивации. Однако для уяснения того, как разворачивается процесс мотивации, какова его логика и составные части, может быть приемлема и полезна ниже приводимая модель.

Первая стадия – возникновение потребностей. Потребность проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Проявляется она в конкретное время и начинает «требовать» от человека, чтобы он нашел возможность и предпринял какие-то шаги для ее устранения. Иерархия основных потребностей человека, предложенная А. Маслоу⁴², была впервые опубликована в 1943 г. А. Маслоу разграничил

⁴¹ Тихомиров О. К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии: Психологические механизмы целеобразования. М., 1977.

⁴² Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

не отдельные мотивы, а целые их группы, которые упорядочены в ценностной иерархии соответственно их роли в развитии личности. А. Маслоу выделил пять основных групп потребностей:

- 1) физиологические потребности (в пище, питье, кислороде);
- 2) потребность в безопасности (физической и психологической);
- 3) потребности в привязанностях, любви и причастности к группе;
- 4) потребность в самоуважении;
- 5) потребность самоактуализации.

Главная идея А. Маслоу заключается в том, что путь к осуществлению потенциальных возможностей индивидуума – к его самоактуализации – открывается лишь после удовлетворения его насущных потребностей. Потребности низших уровней А. Маслоу назвал нуждами, а высших – потребностями роста. В случае конфликта между потребностями различных уровней побеждает низшая потребность.

Согласно А. Маслоу, потребности одновременно являются и целями человека, т.е. они динамичны. Физиологические потребности (голод, жажда и т.д.) необходимы для функционирования организма. Потребность в самосохранении, безопасности, мире – также важнейшее условие человеческого существования на уровне индивида, общности, человечества в целом. Стремление к общению с людьми и к любви А. Маслоу считал неотъемлемым качеством человека, а отсутствие подобных потребностей – патологией.

Вторая стадия – поиск путей устранения потребности. Раз потребность возникла и создает проблемы для человека, то он начинает искать возможности устранить ее: удовлетворить, подавить, не замечать. Возникает необходимость что-то сделать, что-то предпринять.

Третья стадия – определение целей (направления) действия. Человек фиксирует, что и какими средствами он должен делать, чего добиться, что получить для того, чтобы устранить потребность. На данной стадии происходит увязка четырех моментов:

- что я должен получить, чтобы устранить потребность;
- что я должен сделать, чтобы получить то, что желаю;
- в какой мере я могу добиться того, чего желаю;
- насколько то, что я могу получить, может устранить потребность.

Четвертая стадия – осуществление действия. На этой стадии человек затрачивает усилия для того, чтобы осуществить действия, которые, в конечном счете, должны предоставить ему возможность получения чего-то, чтобы устранить потребность. Так как процесс работы оказывает обратное влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей.

Пятая стадия – получение вознаграждения за осуществление действия. Прделав определенную работу, человек либо непосредственно получает

то, что он может использовать для устранения потребности, либо то, что он может обменять на желаемый для него объект. На данной стадии выясняется то, насколько выполнение действий дало желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к действию.

Шестая стадия – устранение потребности. В зависимости от степени снятия напряжения, вызываемого потребностью, а также от того, вызывает устранение потребности ослабление или усиление мотивации деятельности, человек либо прекращает деятельность до возникновения новой потребности, либо продолжает искать возможности и осуществлять действия по устранению потребности.

Индивидуальные особенности мотивации

Процесс формирования мотива может иметь индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности. Так, К. Обуховский⁴³ отмечает, что психастеники предъявляют необычайно высокие требования к своему моральному облику, поэтому у них в формировании мотива непременно участие должен принимать такой мотиватор, как нравственный контроль. У других же лиц такие проблемы не возникают, так как при обосновании принимаемых решений они руководствуются иными ценностями, например личной преданностью руководителю, начальнику.

В качестве примера, описание поведения Гимmlера, данное английским историком Х.Р. Тревор-Коупером; «В течение многих лет у Гимmlера вообще не было никаких проблем, потому что отсутствовала необходимость доходить до чего-либо своим нескладным умом. Принцип верности, который лежал в основе всей его жизни, всех успехов, всей системы ценностей, щадил его и оберегал от любых трудностей, связанных с самоанализом и размышлением. Этому принципу он доверял целиком и полностью, несмотря на то, что в самом принципе было заложено столько двусмысленности, неясности, нестабильности и несуразности. Но благодаря этому принципу жизнь Гимmlера текла просто, без всяких осложнений, в полном согласии с его наивной верой в метафизическую чепуху нацистской религии. Защищенный такой волшебной броней, он ни о чем не думал и ни в чем не сомневался, но просто верил и действовал»⁴⁴. Таким образом, фанатизм любого направления избавляет человека от необходимости сомневаться в правильности принимаемых решений и поступков, избавляет его от мучительных переживаний, и процесс формирования мотива совершается у него легко и быстро.

Особенности личности вмешиваются в процесс формирования мотива на всех этапах. Так, легкость возникновения потребности, ее интенсив-

⁴³ Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1971.

⁴⁴ Тревор-Коупер Х. Р. Последние дни Гитлера. СПб., 1995. С. 282.

ность (сила) зависят от индивидуальной «чувствительности» человека к стимулу второсигнальному воздействию (ситуации); еще Оноре Бальзак писал: «Существуют нежные натуры: чужие мысли глубоко внедряются в них и производят опустошения; есть также натуры, мощно вооруженные, черепа с медной броней; воля других сплющивается о них и падает, как пуля, отраженная стеной; есть еще натуры, дряблые и рыхлые; чужие идеи увязают в них, подобно ядрам, попавшим в мягкий грунт редутов»⁴⁵.

Возникновение и переживание состояний (обида, злости и т.п.), приводящих к желанию применить ту или иную форму агрессии, в значительной степени зависят от выраженности у субъекта конфликтных черт личности: вспыльчивости, обидчивости, нетерпимости к мнению других и т.п. Эти черты личности заставляют воспринимать конфликтную или фрустрирующую ситуацию острее.

На стадии принятия решения сильное влияние на процесс мотивации могут оказывать такие волевые качества, как решительность и смелость. Нерешительность может затягивать принятие решения, а боязливость может привести к отказу совершить то или иное действие. По данным М.Л. Кубышкиной⁴⁶ (1997), высокая мотивация на социальный успех (стремление к признанию, достижениям в значимой деятельности, соперничеству) связана с уверенностью человека в собственном обаянии, в привлекательности своей личности. При этом женщины высоко оценивают свои деловые качества (практичность, организованность, предприимчивость, предусмотрительность), а мужчины – качества, необходимые обществу деятелю (интеллект, умение ладить с людьми, личное влияние).

Стремящиеся к признанию наиболее высоко оценивают свои коммуникативные качества (общительность, воспитанность, обаяние, умение ладить с людьми) и частично – свойства социального интеллекта (юмор, проницательность). Эта самооценка подкрепляется действительной выраженностью у этих субъектов экстраверсии, манипулятивности и авантюристичности.

Субъекты с преобладанием мотива соперничества высоко оценивают свою предприимчивость, волю. Они рассчитывают на свою энергию, напор, доказательством чему является жесткость их поведения – доминантность и агрессивность.

Те, кто более всего стремится к достижениям в значимой деятельности, склонны выделять свои деловые качества, такие, например, как практичность, организованность, предприимчивость, воля, предусмотрительность. Реально эти самооценки подкрепляются ответственностью и деловой направленностью этих субъектов.

⁴⁵ Бальзак О. Отец Горю. Гобсек. Л., 1974. С. 89.

⁴⁶ Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: Автореф. дис. ... канд. СПб., 1997.

Таким образом, данные М.Л. Кубышкиной хорошо иллюстрируют положение, что направленность мотивации определяется теми или иными особенностями личности и их самооценкой субъектом.

О том, какую роль на втором этапе мотивации играют установки (аттитюды), мировоззрение, предпочтения, много говорить не надо.

Имеет значение и развитие интеллекта. Как отмечает К. Обуховский⁴⁷, легкость формирования мотива наблюдается, с одной стороны, у лиц с примитивным мышлением, с другой – и у лиц высокой духовной культуры. Утонченные интеллектуалы, привыкшие постоянно контролировать себя, испытывают трудности в выборе целей и средств их достижения. Часто формулирование цели становится для них невозможным, и поэтому они характеризуются непоследовательностью действий, внезапностью порывов и отказов от намеченного.

В связи с этим можно говорить о различных стилях мотивации. В частности, к ним можно отнести выделенные В.Н. Азаровым⁴⁸ (1988) стили действия: импульсивный и управляемый (рефлексивно-волевой), которые в значительной степени отражают особенности формирования мотива. Под импульсивным стилем действия автор понимает склонность реализовывать ситуативные тенденции при минимальном обдумывании вариантов и последствий своих действий, а под рефлексивно-волевым – стиль, характеризующийся выраженной регуляцией действий, опосредуемых развернутым анализом возможных способов достижения цели.

Другими стилями мотивации могут быть особенности построения основания поступка (мотива) с опорой на свои возможности, усилия или же на обстоятельства, случай. Этот аспект мотивации рассмотрен Дж. Роттером⁴⁹ (1954) в его концепции о внешнем и внутреннем локусе контроля (внешнего и внутреннего контроля подкрепления). При внутреннем локусе контроля речь идет об убеждениях, касающихся собственной деятельности и того, насколько человек собственными усилиями может добиться желаемого. Несмотря на то, что такие убеждения могут зависеть и от особенностей ситуации, Дж. Роттер указывает, что одно и то же подкрепляющее событие (желательное последствие действия) может вызывать у разных индивидов различные реакции.

В одном случае индивид считает, что достижение успеха зависит от него самого, в другом – от внешних обстоятельств или случайности. Это сказывается на уровне притязаний – индивиды с внутренним локусом контроля чаще выбирают легкие задания, а при обосновании своих действий они опираются чаще на потребность, чем на долженствование,

⁴⁷ Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1971.

⁴⁸ Азаров В. Н. Структура импульсивного и рефлексивно-волевого стилей действия // Вопросы психологии. 1988. №3.

⁴⁹ Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. N.Y., 1954.

лучше просчитывают последствия и объект удовлетворения потребности (А.В. Ермолин⁵⁰, 1996).

Близка к концепции Дж. Роттера и концепция Р. де Чармса⁵¹ (R. DeCharms, 1976), различающего два типа личности: «самобытная» и «пешка». Самобытная личность относится к своим действиям как к свободным, самостоятельным (в смысле принятия решения), «пешка» же видит себя как объект, подчиненный внешнему управлению и принуждению. Автор отмечает, что это различие относительно: в одних случаях (обстоятельствах) индивид ощущает себя больше как самобытная личность, а в других – больше пешкой. Этот личностный аспект – гораздо более важный мотивационный фактор, чем реальные события, продолжает Р. де Чармс. Если личность ощущает себя «самобытной», то для предсказания ее поведения это имеет большую значимость, чем любой другой объективный показатель принуждения. И напротив, если личность считает себя «пешкой», то ее поведение будет сильно зависеть от внешних факторов, хотя объективные данные свидетельствуют о ее свободе.

«Самобытному» индивиду присуще сильное чувство личной причастности, ощущение, что локус сил, влияющих на его окружение, находится в нем самом. Обратная связь, подкрепляющая это ощущение, определяется теми изменениями в окружении, которые приписываются собственным действиям. В этом и состоит суть мощного мотивационного воздействия этого фактора на поведение. «Пешка» ощущает эти силы как неподвластные ему, как личностные силы других людей. Из этого складывается чувство бессилия, подчиненности другим людям.

Значительное влияние на процесс мотивации при осуществлении руководства могут оказывать такие свойства личности, как властность или же боязнь ответственности. Их наличие может обуславливать стихийное формирование стиля руководства (авторитарного, демократического, либерального), существенной характеристикой которого является единоличное или групповое принятие решения что, как и когда делать.

По данным Е.П. Ильина и Нгуэн Ки Тьонга⁵² (1999), склонные к демократическому стилю руководства обладают большей полезависимостью, чем склонные к авторитарному и либеральному стилям; у «автократов» более выражена направленность на результат деятельности, а у «либералов» – на процесс деятельности. У «демократов» больше выражена склонность к альтруизму, а у «автократов» и «либералов» – к эгоизму. Стремление к власти явно больше у «автократов» и меньше всего – у «либералов».

⁵⁰ Ермолин А. В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: Автореф. дис. ... канд. СПб., 1996.

⁵¹ DeCharms R. Enhancing motivation: change in the classroom. N.Y., 1976.

⁵² Ильин Е. П., Нгуэн Ки Тьонг. Склонность к стилю руководства и личностные особенности // Психологические особенности самореализации личности. Вып. 3. СПб., 1999.

Еще одна стилевая особенность процесса мотивации связана со стремлением субъектов к успеху или избеганию неудачи (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон). Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения. Поскольку лица с мотивацией избегания неудачи боятся критики, они в качестве психологической защиты чаще, чем лица, стремящиеся к достижению успеха, мотивируют свои поступки с помощью декларируемой нравственности (А.В. Ярмолин).

Возрастные особенности детей оказывают влияние на мотивацию. П.М. Якобсон⁵³ (1969), показал, например, что готовность школьников подчиняться требованиям взрослых резко снижается от 4-го к 7-му классу, что свидетельствует о снижении роли внешнеорганизованной и увеличении роли внутреннеорганизованной мотивации. К сожалению, этот факт редко принимается во внимание как родителями, так и педагогами.

Этнические особенности мотивации. В ряде работ показаны этнические различия в мотивации, обусловленные как образом жизни, так и национальными традициями и характером. Сравнение американских и российских студентов, проведенное О.С. Дейнека⁵⁴ (1999), показало, что для первых «разумная осторожность» при принятии решения более характерна. Американцы реже поступают на авось, лучше осознают стили поведения в ситуации риска, более дифференцированно относятся к риску принятия решения, рискуют более взвешенно.

В.М. Вызова⁵⁵ (1997), изучая психологические особенности коми и русских, выявила, что у девочек русской этнической группы была более выражена потребность в самопрезентации, самопроявлении, желании быть в центре событий, чем у девочек коми; у русских подростков и юношей по сравнению с коми более выражена агрессивная тенденция и потребность в самопроявлении. У коми-девочек оказалась сильнее выраженной эмпатия и потребность в эмоциональном тепле. У коми-девушек выражены потребность в познании, стремление к достижению высокого положения в обществе (за счет профессионального роста), а также потребность в самоутверждении (за счет обладания внешними атрибутами социального успеха – модной одежды и т.п.). У коми-юношей выявлена выраженная подчиненность по отношению к тем лицам, с которыми они общаются. У них же имеется выраженная потребность в поддержке со стороны других людей и сотрудничеству. Характерной особенностью коми-молодежи является готовность к пониманию чужой точки зрения, терпимость к взглядам и мнениям других. Все это свидетельствует о том, что у нее легче

⁵³ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

⁵⁴ Дейнека О. С. Экономическая психология. СПб., 1999.

⁵⁵ Вызова В. М. Психология этнических различий в самосознании коми и русских. Сыктывкар, 1997.

детерминировать и изменять мотивационный процесс извне, со стороны, чем у русской молодежи.

Из сказанного выше о мотивации вытекает ряд следствий. Во-первых, рассматривая мотивацию как начало произвольного акта, нелогично говорить о произвольной и непроизвольной мотивации, что имеется у В.А. Иванникова. Во-вторых, нет необходимости выделять «вырабатываемые в течение жизни мотивы», как это делают некоторые авторы. Мотивы всегда формируются в индивидуальной жизни человека, а не имеются в готовом виде уже при рождении. В-третьих, мотивы не могут действовать непроизвольно, как считает Л.И. Божович (она пишет, что мотивы личного интереса, сформировавшиеся в раннем детском возрасте, действуют у детей младшего школьного возраста непосредственно, на непроизвольном уровне; она полагает также, что и нравственные мотивы, действующие сначала как намерения, т.е. произвольно, приобретая все большее значение, тоже начинают действовать непроизвольно). В-четвертых, не может быть внешних и внутренних мотивов, о чем говорят Ю.М. Забродин и Б.А. Сосновский⁵⁶ и другие авторы (как и внешней и внутренней мотивации, что постулируют некоторые психологи). Мотивы всегда внутренние, в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации, которые могут быть и внешними, и внутренними (интероцептивными). Когда же говорят о внешней мотивации и мотивах, то имеют в виду либо внешние воздействия других лиц, либо привлекательность каких-то объектов.

Феноменологически мотивация проявляется в эмоциональной окраске событий и действий субъекта, в направленности и селективности человеческой деятельности, в системе ценностей и предпочтений⁵⁷. В зависимости от того, связан ли мотив субъекта с содержанием выполняемой деятельности, выделяют внутренние и внешние виды мотивов. Внутренние мотивы связаны с содержательными особенностями деятельности, а внешние ориентированы на ее продукты – прямые или побочные. В зависимости от ориентации человека на продукт деятельности или ее процесс выделяются продуктивные и процессуальные (функциональные) мотивы. Многие виды деятельности психологически строятся как последовательный ряд выборов отдельных действий, которые человек затем выполняет с разной степенью успешности. Так строятся достижения человека. В зависимости от глобальной стратегии субъекта в ходе этих достижений выделяется также мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач.

Психологическое понятие мотивации описывает два уровня побуждений: глубинный и ситуативный. Глубинный уровень мотивации представляет собой устойчивые, генерализованные установки личности. Они

⁵⁶ Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. 1989. № 6.

⁵⁷ Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990

реализуются в различных конкретных формах в зависимости от особенностей ситуации. Уровень конкретных, опредмеченных побуждений называется ситуативной мотивацией. Различие двух уровней мотивации заключается не только в их содержательной направленности, но и в степени осознанности мотивов. Как правило, ситуативная мотивация более осознанна, а значит, доступна вербализации. Поэтому для исследования уровня ситуативной мотивации могут применяться вербальные методы исследования мотивации – беседы, опросники, интервью. В то время как для изучения глубинной мотивации используются главным образом косвенные, проективные методы.

В структуру мотивации входят мотивирующие факторы. По своим проявлениям и функции в регуляции поведения эти факторы могут делиться на три относительно самостоятельных класса. Мотивирующие факторы первого класса (потребности и инстинкты) являются источниками активности. Их анализ дает ответ на вопрос о том, почему организм приходит в состояние активности. Мотивирующие факторы второго класса определяют направленность активности организма, то, ради чего избираются одни, а не другие акты поведения. Мотивирующие факторы третьего класса – это эмоции, субъективные переживания (стремления, желания) и установки. Они отвечают на вопрос о том, как осуществляется регуляция динамики поведения.

Одним из важнейших понятий психологии мотивации является понятие «мотивационная сфера» личности (точнее – мотивационная система).

Мотивация – система факторов, определяющих поведение человека; характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Другими словами, мотивация – это совокупность причин психологического характера, вызывающих активность индивида, определяющих ее направленность и объясняющих поведение человека. Мотивацию можно рассматривать как циклический процесс непрерывного взаимного действия и преобразования индивидом ситуации, результатом которого является его реально наблюдаемое поведение как процесс непрерывного выбора и принятия решений.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Как и любая иная система, мотивационная сфера личности включает в себя определенную совокупность своих компонентов, а также закономерные и устойчивые связи между ними.

В качестве основных компонентов мотивационной сферы личности выступают следующие основные психологические образования и структуры: потребности, влечения, установки, собственно мотивы, интересы, идеалы,

намерения, социальные нормы и роли, стереотипы и др. Всем указанным компонентам присуща одна фундаментальная общая особенность: они имеют две основные стороны, два аспекта – содержательный и динамический.

Содержательный аспект заключается в той или иной репрезентации внешней – отражаемой реальности и выступает чаще всего в форме определенного знания.

Динамический аспект связан с тем, что любой из отмеченных компонентов мотивационной сферы обладает определенным потенциалом для инициации, поддержания и изменения активности субъекта. Именно на этой основе все указанные компоненты и объединяются в составе мотивационной сферы личности.

Мотивационную сферу человека, с точки зрения ее развитости, можно оценивать по следующим параметрам:

1) широта – параметр, отражающий разнообразие мотивационных факторов – мотивов, потребностей и целей. Чем больше у человека мотивов, потребностей, целей, тем больше развита его мотивационная сфера;

2) гибкость – более гибкой является та мотивационная сфера, в которой для удовлетворения потребности используется больше мотивационных побудителей (например, один человек учится только по телевидению, а другой – по книгам, телевидению, газетам);

3) иерархизированность – чем больше различий в силе и частоте актуализаций мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

Выделяют следующие 2 вида мотивации:

1) ситуационная мотивация – включает факторы мотивации, которые побуждают человека к действию из внешней среды. К этим факторам относят определенные ситуационные характеристики, поступки и действия окружающих человека людей, культуру, социальное положение, которое занимает человек и т.д.;

2) диспозиционная мотивация – внутренняя мотивация человека.

Она включает в себя цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Основой формирования цели у человека является его предметно-материальная, трудовая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира. Процесс постановки и достижения цели включает следующие шаги:

а) образование цели;

б) осуществление действия, направленного на достижение цели;

в) эмоциональная и когнитивная (познавательная) оценка хода выполнения действия и его окончательного результата.

Образ предвосхищаемого результата приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления цели. Целеобразование, возникновение

цели является центральным моментом в процессе осуществления действия и главным механизмом формирования новых действий человека. Психологической основой цели является закодированный в мозгу «образ потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), акцептор результатов действия (П.К. Анохин), регулирующий программу физиологической реализации действия посредством превосхищаемых и санкционирующих (дающих информацию о соответствии достигнутого результата требуемому) команд.

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей, представленных на каждом из уровней. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы характеризует процесс мотивации следующим образом. Более гибкой считается такая мотивационная сфера, в которой для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Например, более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем другой человек. Скажем, для одного индивида потребность в знаниях может быть удовлетворена только телевидением, радио и кино, а для другого средством ее удовлетворения также являются разнообразные книги, периодическая печать, общение с людьми. У последнего мотивационная сфера по определению будет более гибкой.

Заметим, что широта и гибкость характеризуют мотивационную сферу человека по-разному. Широта – это разнообразие потенциального круга предметов, способных для данного человека служить средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость – подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организованности мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Наконец, иерархизированность – это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности. Потребности, мотивы и цели не существуют как рядоположенные наборы мотивационных диспозиций. Одни диспозиции (мотивы, цели) сильнее других и возникают чаще; другие слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

1.2. Виды мотивации и особенности их формирования

Экстринсивная и интринсивная мотивация

В западной психологической литературе широко обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках: экстринсивной (обусловленной внешними условиями и обстоятельствами) и интринсивной (внутренней, связанной с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями), при которой действия и поступки совершаются «по доброй воле» субъекта (обзор работ, посвященных этой дискуссии, можно найти в книге Х. Хекхаузена). В 50-х годах и в нашей стране среди психологов развернулась острая дискуссия по поводу того, являются ли потребности (как внутренний фактор) единственным источником мотивации. Положительно на этот вопрос отвечали Г.А. Фортунатов, А.В. Петровский⁵⁸ (1956) и Д.А. Кикнадзе⁵⁹ (1982). Против этой точки зрения выступали психологи, изучавшие проблему воли. В.И. Селиванов⁶⁰ (1974) наряду с другими считал, что не все мотивы обусловлены потребностями, что воздействие окружающего мира порождает много мотивов, и не связанных с наличными потребностями. Он отстаивал точку зрения, что различные воздействия, исходящие от других людей и предметов окружающей среды, вызывают ответные действия человека помимо его потребностей или даже вопреки им. Это соответствует представлениям о социальной обусловленности поведения человека, о ведущей роли волевой регуляции, об обусловленности поведения человека чувством долга, пониманием необходимости или целесообразности и т.д.

Эта дискуссия в значительной степени оказалась бесплодной. Живя в обществе, человек не может не зависеть в своих решениях и поступках от влияния окружения.

Эта зависимость может быть нескольких видов. Референтная зависимость обнаруживается тогда, когда человек, не задумываясь, некритически заимствует установки, нормы поведения, образ жизни, надеясь благодаря этому стать похожим на «настоящих людей», быть причисленным к определенному кругу, определенной референтной для него группе. Здесь срабатывает механизм подражания.

Повышение социального статуса (хотя бы в собственных глазах) является важным мотивом поведения многих людей. Неудивительно, что многие методы рекламы основаны на том, что рекламируемый товар объявляется излюбленным предметом потребления людей с высоким

⁵⁸ Фортунатов Г. А., Петровский А. В. Проблема потребностей в психологии личности // Вопросы психологии. 1956. №4 .

⁵⁹ Кикнадзе Д. А. Система факторов действия и развития личности. Тбилиси, 1982.

⁶⁰ Селиванов В. И. Сила потребности и волевое усилие // Проблемы формирования социогенных потребностей: Материалы I Всесоюзной конференции. Тбилиси, 1974.

социальным статусом. Желая приобщиться к данной категории лиц, потребитель постарается приобрести внешние признаки высокого статуса – машину определенной марки, костюм, путевку на модный курорт и т.д.

Информационная зависимость возникает в тех случаях, когда человек, стремясь к какой-то цели, не располагает необходимой информацией. Он вынужден некритически использовать информацию, полученную от человека, которого считает более информированным. Властная зависимость – это зависимость индивида от человека, наделенного специальными полномочиями или обладающего высоким авторитетом. Таким образом, мотивация может испытывать сильное давление со стороны и принимать внешнеорганизованный характер.

Как отмечает Х. Хекхаузен⁶¹, описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно) имеет такой же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации.

Соответственно и критика такого жесткого противопоставления имеет давнюю традицию, еще с Р. Вудвортса⁶² (1918). Критика получила максимальное выражение в 50-х годах, когда различным высокоразвитым животным (от крыс до обезьян) исследователи стали приписывать различные внутренние влечения (манипулятивные, исследовательские и зрительного обследования), в противовес Д. Холлу (D. Hall, 1961) и Б. Скиннеру (B. Skinner, 1954), объяснявшим поведение исключительно внешними подкреплениями. Х. Хекхаузен отмечает, что на деле действия и лежащие в их основе намерения всегда обусловлены только внутренне.

Мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. И именно поэтому западным психологам не удалось выделить в чистом виде экстринсивную и интринсивную мотивации. По сути, авторы ведут речь о внешних и внутренних стимулах, побуждающих развертывание мотивационного процесса.

Когда говорят о внешних мотивах и мотивации, то имеют в виду либо обстоятельства (актуальные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, действий), либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее); в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата, как это имеет место у полезависимых и с внешним локусом контроля. В этих случаях более логично говорить о внешнестимулируемой, или внешнеорганизованной, мотивации, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда ста-

⁶¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1-2. М., 1986.

⁶² Woodworth R. S. Dynamic Psychology. N.Y., 1918.

новятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания.

Следовательно, внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

Положительная и отрицательная мотивация

В.Г. Асеев⁶³ (1976) считает, что важной особенностью мотивации человека является двуmodalное, положительно-отрицательное ее строение. Эти две модальности побуждений (в виде стремления к чему-либо и избегания, в виде удовлетворения и страдания, в виде двух форм воздействия на личность – поощрения и наказания) проявляются во влечениях и непосредственно реализуемой потребности – с одной стороны, и в необходимости – с другой. При этом он ссылается на высказывание С.Л. Рубинштейна о природе эмоций: «Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам»⁶⁴ (1946).

Таким образом, речь идет не столько о знаке побуждения, мотивации, сколько об эмоциях, сопровождающих принятие решения и выполнение его.

Значение предвосхищающих принятие решения эмоций как промежуточных переменных показал еще О. Маурер⁶⁵ (O. Mowrer, 1938) в связи с выяснением роли боязни (страха). Он рассматривает страх как сигнал предстоящей опасности, как неприятное состояние, побуждающее к поведению, помогающему избежать угрозы. Значительно позже (в 1960 г.) О. Маурер изложил свою концепцию мотивации, основывающуюся на предвосхищаемых положительных и отрицательных эмоциях.

Он объяснял всякое поведение, с одной стороны, индукцией влечения – когда поведение имеет наказуемые последствия (что обуславливает закрепление предвосхищаемой эмоции страха: происходит научение страху, т.е. попадая вновь в данную ситуацию, человек начинает ее бояться), а с другой стороны, редукцией влечения – когда поведение имеет поощряемые последствия (что обуславливает закрепление предвосхищаемой эмоции надежды: происходит научение надежде).

О. Маурер говорит также о предвосхищающих эмоциях облегчения и разочарования. Облегчение связано с уменьшением, в результате реакции, эмоции страха (редукция влечения); разочарование – с уменьшением, в результате реакции, надежды (индукция влечения). Согласно автору, эти

⁶³ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.

⁶⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

⁶⁵ Mowrer O. H. Preparatory set (expectance) a determinant in motivation and learning // Psychol. Rev. 1938. V. 45, N 1.

четыре типа предвосхищающих положительных и отрицательных эмоций (страх и облегчение, надежда и разочарование) в зависимости от увеличения или уменьшения их интенсивности определяют, какие способы поведения в данной ситуации будут выбраны, осуществлены и заучены (подкреплены).

Таким образом, предвосхищающие эмоции ожидания позволяют человеку адекватно и гибко принимать решение и управлять своим поведением, вызывая реакции, которые усиливают надежду и облегчение или уменьшают страх и разочарование.

Вернемся к гипотезе В.Г. Асеева о двуmodalности мотивации, используя представления О. Маурера о предвосхищаемых эмоциях ожидания.

В случае прогнозирования возможности удовлетворения потребности влечения возникают положительные эмоциональные переживания, в случае же планирования деятельности как объективно заданной необходимости (в силу жестких обстоятельств, социального требования, обязанности, долга, волевого усилия над собой) могут возникнуть отрицательные эмоциональные переживания.

Внутреннеорганизованная мотивация, обусловленная потребностями личности

Рассмотрим этапы формирования мотива, когда стимулом является биологическая потребность личности, проявляющая себя в виде нужды, влечения.

Первый этап (стадия) – формирование первичного (абстрактного) мотива.

Он состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности.

Для того чтобы нужда (органическая потребность) превратилась в потребность личности, надо, чтобы человек принял ее, сделал значимой для себя ее ликвидацию. А для этого необходимо, во-первых, чтобы нужда была осознанна, т.е. чтобы появилось чувство голода, жажды и т.п.; во-вторых, нужно, чтобы чувство голода, жажды достигло по интенсивности некоторого порога, за которым начинается беспокойство человека по поводу возникшего дискомфорта, переживание этого чувства как неприятного.

Чтобы нужда стала побудителем активности, она должна найти отражение в переживании, отмечала Л.И. Божович⁶⁶. Возникновение переживания порождает, продолжает она, состояние напряжения и аффективное стремление избавиться от него, восстановить нарушенное равновесие. Следовательно, появление желания устранить нужду является третьим моментом в формировании потребности, под влиянием которой возникает побуждение к поиску путей и средств ее удовлетворения.

⁶⁶ Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Таким образом, потребность, как аккумулятор, заряжает энергией всю дальнейшую поисковую активность человека. На этом этапе предмет удовлетворения потребности выступает в качестве обобщенного образа, понятия (мне нужна пища, жидкость, или мне нужно поесть, попить), т.е. сначала появляется абстрактная Цель, без ее конкретизации (что поесть, что попить) и без продумывания пути ее нахождения. При этом, как отмечает Ж. Нюттен⁶⁷, чем сильнее выражена потребность, тем менее специфичен объект ее удовлетворения: потребность удовлетворяется тем, что подвернется. Появление абстрактной цели ведет к формированию побуждения, к поиску конкретного предмета удовлетворения потребности. Появление этого побуждения означает конец формирования первичного (абстрактного) мотива (в структуру которого входят и потребность и цель) и побуждение к поиску конкретной цели, т.е. к проявлению человеком какой-то активности. Такие мотивы, когда конкретная цель не поставлена, А.Н. Леонтьев называл недейственными⁶⁸. С таким названием трудно согласиться, так как первичный мотив действен хотя бы потому, что вызывает у человека поисковую активность. Сколь это важно для маленьких детей в познании окружающего мира, много объяснять не надо. Ведь именно в результате поисковой активности малыши познают предметы, их свойства, оценивают их полезность, т.е. приобретают знания, опыт.

Можно предполагать, что первичные мотивы сыграли большую роль и в развитии первобытного человека.

Вторая стадия формирования конкретного мотива – поисковая внешняя или внутренняя активность.

Внешняя поисковая активность осуществляется человеком в том случае, когда он попадает в незнакомую обстановку или не обладает необходимой для принятия решения информацией и под влиянием первичного мотива вынужден заняться поиском во внешней среде реального объекта, который мог бы удовлетворить имеющуюся.

Внутренняя поисковая активность связана с мысленным перебором конкретных предметов удовлетворения потребности и условий их получения. Значимость этого для формирования мотива была очевидна уже Аристотелю, который писал: «Движет то, чего хочется, и благодаря этому приводит в движение рассудок, так как желаемое представляет исходную точку для практического ума»⁶⁹ (1937).

Приводимый в движение рассудок и осуществляет выбор цели и путей ее достижения с учетом многих факторов: конкретных внешних условий (местонахождения человека, имеющихся под рукой средств и т.д.), име-

⁶⁷ Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. М., 1975.

⁶⁸ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М. 1971.

⁶⁹ Аристотель. О душе. М., 1937.

ющихся знаний, умений и качеств, нравственных норм и ценностей (наличия определенных убеждений, идеалов, установок, отношения к чему-либо), предпочтений (склонностей, интересов) и уровня притязаний. По этому поводу С.Л. Рубинштейн⁷⁰ писал, что мотив как осознанное побуждение для определенного действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Ж. Нюттен тоже рассматривает мотивацию как процесс интеллектуальной обработки потребностей и воплощение их в планы, цели, способы действий с учетом средовых и личных возможностей, самооценок и т.п.⁷¹

То, что для инициации поведения недостаточно иметь актуализированную потребность и предмет ее удовлетворения, а нужны наличие и учет многих внешних и внутренних факторов, отмечают и другие психологи. Так, в частности, А.М. Матюшкин⁷² (1979), говоря о ситуативной познавательной потребности, отмечает, что она рождается тогда, когда в ходе достижения поставленной задачи возникает нарушение сложившегося стереотипа деятельности. Новые условия порождают познавательную потребность (как достичь цели) и вызывают поисковую активность, направленную на обнаружение неизвестного, которое выступает как новая и первично неосознаваемая цель познавательной потребности. Это означает, что, приступая к поиску, человек не знает еще, что он найдет или что выберет. Это можно отнести и к тем случаям, когда условия деятельности – неопределенные.

П.В. Симонов⁷³ считает, что отказ от взгляда на мышление как на первоисточник и двужущую силу деятельности человека и признание потребностей в качестве определяющей причины человеческих поступков представляют величайшее завоевание марксистской философской мысли, что и послужило началом подлинно научного объяснения целенаправленного поведения людей. При этом он ссылается на Ф. Энгельса, писавшего: «Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются)»⁷⁴.

Безусловно, первопричиной деятельности, поступков являются потребности (правда, люди не всегда это понимают). Настораживает в

⁷⁰ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

⁷¹ Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. М., 1975.

⁷² Матюшкин А. М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. — М., 1979.

⁷³ Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. М., 1975.

⁷⁴ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 20. М., 1968. С. 28.

приведенных выше высказываниях другое: придание потребности определяющей причины активности человека и отрицание роли мышления как движущей силы поведения и деятельности, сведение роли мышления только к осознанию потребности. Ведь при выборе вариантов удовлетворения потребности человек осуществляет подчас сложную мыслительную деятельность, которая по существу и определяет, будет удовлетворяться потребность или нет, совершит человек поступок или откажется. Поэтому переоценивать роль потребности в инициации активности человека нет оснований. Отдавая дань роли потребности в придании энергии мотиву, в осознании нужды, все же надо видеть ограниченную ее роль в направлении энергии по определенному руслу. Иначе человек просто оглушается. Как пишет К. Роджерс⁷⁵ (1984), даже самые первичные, исходные потребности и стремления могут действовать у человека лишь при том условии, если они поддержаны соответствующими нормативами.

Задачей второго этапа мотивационного процесса прежде всего является определение субъективной вероятности достижения успеха при различных способах поведения и деятельности. Этот прогноз делается человеком с учетом своих возможностей и ситуации, в которой он находится.

Другой важной задачей второго мотивационного этапа является предвидение (прогнозирование) последствий выбираемого пути достижения цели. Здесь прежде всего учитываются нравственные критерии того или иного поступка, которые могут сыграть роль морального запрета для реализации намечаемого плана достижения цели. Может учитываться также реакция других людей на предполагаемое действие или как скажется достижение цели на самом субъекте (вредное воздействие никотина на организм курящего, опасность получения травмы и т.д.).

Наличие второй стадии формирования мотива показывает, что в мотивации может быть несколько причин и побуждений: одни приводят к поисковой активности, другие – к выбору цели и путей ее достижения. Поэтому мотивацию правильнее рассматривать не как сочетание одной причины и одного побуждения, а как совокупность и определенную последовательность ряда причин и побуждений.

Учитываемые в процессе формирования мотива факты (оценка внешней ситуации, своих возможностей, склонностей и т.п.) составляют мотивационное поле.

Оно может быть широким (когда учитывается много факторов) и узким (когда принимаются во внимание один – два фактора, лежащих на поверхности сознания).

Третья стадия формирования мотива – выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь. После рассмотрения различных вариантов удовлетворения потребности человек должен на чем-то остано-

⁷⁵ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М., 1994.

виться, выбрать конкретную цель и способ ее достижения. Мысленная постановка человеком перед собой конкретной цели («образа потребного будущего» по Н.А. Бернштейну или «акцептора результатов действия» по П.К. Анохину) связана, как уже говорилось выше, с предвосхищением не только средства удовлетворения потребности (объекта, предмета потребности) и процесса ее удовлетворения (принятия еды, питья), но и результата этого процесса (например, удовольствия). В ряде случаев целью является и достижение определенной ситуации, в которой потребность может быть удовлетворена с помощью данного объекта. В связи с этим, вслед за Ф. Хоппе⁷⁶, целесообразно говорить о представляемой цели как о структурном психологическом образовании или (если принять представление О.К. Тихомирова⁷⁷, 1977, о цели как осознанном образе будущих результатов) о сложном многокомпонентном образе того, чего человек хочет достигнуть. Можно согласиться с И.В. Имедадзе⁷⁸ (1989), который пишет, что цель, выступая для субъекта как задача, включает в себя значительно более обширное ситуационное содержание, чем только предмет. Правда, настораживает его стремление отделить предмет потребности от цели деятельности.

Конечно, нельзя отрицать, что обладание средством удовлетворения потребности может быть и самостоятельной целью действия на данном отрезке времени. Но при выяснении конечной цели становится ясно, что эта цель является все-таки промежуточной. Так, зарабатывание денег в большинстве случаев является лишь этапом и средством достижения другой (конечной) цели – удовлетворение биологических и социальных потребностей посредством пищи, вещей, ценностей, приобретаемых на эти деньги. Процесс удовлетворения этих потребностей и является конечной целью труда человека. В качестве примера: Перед участниками антигитлеровской коалиции, несмотря на общность цели, стояли разные задачи (собственные цели): у США – стать мировой державой, обеспечить свое присутствие в Европе, у СССР – расширить коммунистическое влияние на Восточную Европу и т.д. Таким образом, победа над Германией являлась лишь средством достижения других конечных целей.

Выбор – действовать или нет в данной ситуации, а также выбор конкретного предмета и способа удовлетворения потребности связан с принятием решения, которое порой может быть мучительным для человека, затрагивая его нравственные и мировоззренческие установки. В ряде ситуаций принимаемое решение носит вероятностный характер, когда оно связано с предвидением результатов, последствий поступка или с поиском

⁷⁶ Hoppe F. Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forschung. 1930, 14.

⁷⁷ Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии: Психологические механизмы целеобразования. М., 1977.

⁷⁸ Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. 1989. № 2.

реального объекта удовлетворения потребности. Возможна и разработка человеком запасных вариантов удовлетворения потребности при ведущей и первоочередной роли одного из них. У. Джемс⁷⁹ писал по этому поводу: «В каждое его мгновение наше осознание является чрезвычайно непростым комплексом взаимодействующих между собой мотивов. Вся совокупность этого сложного объекта сознается нами несколько смутно, на первый план выступают то одни, то другие его части в зависимости от перемен в направлении нашего внимания и от «ассоциативного потока» наших идей. Но как бы резко ни выступали перед нами господствующие мотивы, ...смутно сознаваемые объекты мысли, находящиеся на заднем плане... задерживают действие все время, пока длится наша нерешительность. Она может тянуться недели, даже месяцы, по временам овладевая нашим умом.

Мотивы к действию, еще вчера казавшиеся столь яркими, убедительными, сегодня уже представляются бледными, лишенными живости. Но ни сегодня, ни завтра действие не совершается нами. Что-то подсказывает нам, что все это не играет решающей роли; что мотивы, казавшиеся слабыми, усилятся, а мнимо сильные потеряют всякое значение; что у нас еще не достигнуто окончательное равновесие между мотивами, что мы в настоящее время должны их взвешивать, не отдавая предпочтения какому-либо из них, и по возможности терпеливо ждать, пока не созреет в уме окончательное решение...

...Но в один прекрасный день мы вдруг начинаем осознавать, что мотивы для действия основательны, что никаких дальнейших разъяснений здесь нечего ожидать и что именно теперь пора действовать. В этих случаях переход от сомнения к уверенности переживается совершенно пассивно. Впрочем, мы при этом не испытываем никакого чувства принуждения, сознавая себя свободными. Разумное основание, находимое нами для действия, большей частью заключается в том, что мы подыскиваем для настоящего случая подходящий класс случаев, при которых мы уже привыкли действовать не колеблясь, по известному шаблону.

Можно сказать, что обсуждение мотивов по большей части заключается в переборе всех возможных концепций образа действия с целью отыскать такую, под которую можно было бы подвести наш образ действий в данном случае... Люди с богатым опытом, которые ежедневно принимают множество решений, постоянно имеют в голове множество рубрик, из которых каждая связана с известными волевыми актами, и каждый новый повод к определенному решению они стараются подвести под хорошо знакомую схему».

Нередко ни для одного из возможных способов действия нам не удается подыскать разумного основания, дающего ему преимущество перед другими... Колебание и нерешительность утомляют нас, и может

⁷⁹ Джемс У. Психология. М., 1991.

наступить момент, когда мы подумаем, что лучше уж принять неудачное решение, чем не принимать никакого. При таких условиях нередко какое-нибудь случайное обстоятельство нарушает равновесие, сообщив одной из перспектив преимущество перед другими, и мы начинаем склоняться в ее сторону, хотя, подвернись нам на глаза в эту минуту иное случайное обстоятельство, и конечный результат был бы иным... Мы как бы преднамеренно подчиняемся произволу судьбы....

У. Джемс разбирает и другие случаи принятия решения при недостаточности сведений:

Нередко при отсутствии побудительных причин действовать в том или другом направлении мы... начинаем действовать автоматически... мы говорим мысленно: «Вперед. А там будь что будет!» Это беспечное, веселое проявление энергии, до того непредумышленное, что мы в таких случаях выступаем скорее пассивными зрителями, забавляющимися созерцанием случайно действующих на нас внешних сил, чем лицами, действующими по собственному произволу. Такое мятежное, порывистое проявление энергии нередко наблюдается у лиц вялых и хладнокровных. Наоборот, у лиц с сильным, эмоциональным темпераментом и в то же время с нерешительным характером оно может быть весьма часто. У мировых гениев (Наполеон, Лютер и т.п.), в которых упорная страсть сочетается с кипучим стремлением к деятельности, в тех случаях, когда колебания и предварительные соображения задерживают свободное проявление страсти, окончательная решимость действовать, вероятно, прорывается именно таким стихийным образом.

У. Джемс говорит еще о двух типах решимости. Один из них связан с наличием у человека страха и печали, которые парализуют влияние легкомысленных фантазий и побуждают человека к серьезным поступкам. В результате этого происходит нравственное перерождение человека, пробуждение у него совести, т.е. духовное его обновление. Другой случай проявления решимости – когда человек не имеет разумного основания и побуждение к действию обусловлено усилием воли, заменяющим санкцию разума. Это случаи, когда мотиватором является чувство долга, невозможность совершить безнравственный поступок и т.д.

Цель характеризуется не только содержанием (чего хочу, что надо), но и уровнем, качеством (какой результат нужен – высокий, низкий). Поэтому ее выбор определяется имеющимся у человека уровнем притязаний. Субъективная трудность достижения цели определяет степень мобилизации человека, его старание, терпеливость, настойчивость. Уровень притязаний, наряду со многими факторами, определяется имеющейся у человека установкой (потребностью в достижении успеха или избегание неудачи). Первые (с первым типом решимости), правильно оценивая свои возможности, обладают адекватным уровнем притязаний. Вторые, имея

завышенную или заниженную самооценку, обладают и неадекватным (завышенным или заниженным) уровнем притязаний.

Таким образом, на третьей стадии формирования мотива возникает намерение достичь цели, побуждение воли, выражающееся в сознательном преднамеренном побуждении к действию. Именно это побуждение приводит к действию человека, и именно с его возникновением заканчивается формирование конкретного мотива.

Отсюда видно, почему ошибочно принимать побуждение за мотив: оно является лишь частью (компонентом) мотива. Следовательно, мотив – это системное образование, а побуждение – это его энергетическая сторона, определенное состояние готовности начать действие (неслучайно Дж. Роттер [Rotter, 1954] обозначает его как потенцию действия⁸⁰, а Л. Фестингер [L. Festinger, 1957] – как мотивационное давление⁸¹).

Следует отметить, что намерение и побуждение – не одно и то же. В словаре С.И. Ожегова намерение трактуется как замысел, предположение сделать что-нибудь. Намерение может быть и без побуждения, например когда человек намерен что-то не делать (у А.С. Пушкина в «Пиковой даме» Герман говорит: «Я не имею намерения вредить вам»). При наличии намерения у человека может не хватить решимости осуществить задуманное, т.е. он не сможет проявить силу воли.

Итак, все вышеизложенное в этом разделе свидетельствует о том, что в мотиве происходит сознательное отражение будущего на основании использования опыта прошлого.

Формирование мотива нельзя представлять как всегда линейный процесс, в котором одна стадия и этап последовательно сменяются другими без возврата на какие-то исходные позиции. Мотивация, как отмечает В.А. Иванников⁸² (1991), – это решение частных задач, протекающее не только линейно, но и с циклическими возвращениями к предыдущим задачам. Например, человек по каким-то соображениям выбрал предмет удовлетворения потребности или способ его достижения, но в процессе принятия решения у него возникли сомнения в вероятности успеха или по поводу большой трудоемкости выбранного способа, и тогда он снова может вернуться ко второй стадии, к перебору других вариантов. Возвратные механизмы могут действовать и при осуществлении принятого человеком намерения (как корректировка мотива деятельности) в связи с вновь обнаруживающимися обстоятельствами.

Таким образом, все перечисленные психологические феномены, в том числе и устойчивые свойства личности, могут влиять на формирование конкретного мотива, но ни один из них не может подменить мотив в

⁸⁰ Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. N.Y., 1954.

⁸¹ Festinger L. A. A theory of Cognitive Dissonance. Evanston, 1957.

⁸² Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.

целом, так как они являются лишь его компонентами. И в то же время только при их наличии мотив в большинстве случаев может осуществлять свои функции. Так, изъятие потребности из мотива (или другого психологического феномена из потребностного блока) делает непонятным, откуда взялось побуждение найти цель и добиться ее; изъятие цели делает непонятным, почему побуждение направлено именно на этот объект, каков смысл действия или поступка; изъятие психологических детерминант, через которые на второй стадии формирования мотива осуществляется фильтрация средств и путей Достижения цели (выбираются из них только приемлемые для данного человека, а другие отбрасываются), делает непонятным, почему предпочтена именно эта цель, какое значение имеет для индивида планируемое действие или поступок.

Изложенное выше дает основание говорить о неправомерности отождествления мотива (мотивации) и стимула, что отмечал еще Л.С. Выготский⁸³. Он писал, что мотив есть в известном смысле реакция на стимул (правда, точнее было бы сказать, что реакцией является мотивационный процесс, процесс формирования мотива) и что стимулы как бы вызывают к жизни союзников (установки), вводят их в бой и сражаются за общее двигательное поле, вооруженные мотивами. При этом Л.С. Выготский подчеркивал, что более сильный стимул может стать более слабым мотивом, и наоборот.

Итак, процесс формирования мотива как основания действия, поступка и побуждения к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Между этими двумя психологическими феноменами располагается промежуточный этап мотивационного процесса, в котором актуализируются имеющиеся у человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности (личностные диспозиции); их необходимость подчеркивается в когнитивных теориях мотивации у зарубежных авторов и в ряде работ отечественных психологов (Б.В. Зейгарник, В.Г. Асеев и другие).

Отсюда мотивация – это процесс формирования мотива, проходящий через определенные стадии и этапы, а мотив – это продукт этого процесса, т.е. мотивации (в связи с этим уместно вспомнить, что еще Д.Н. Узнадзе понимал мотив как сложное психологическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации⁸⁴).

Необходимость во многих случаях промежуточного интеллектуального этапа в мотивации с учетом многих факторов, личностных диспозиций важно подчеркнуть в связи с тем, что, как отмечает В.Г. Асеев (1976), для

⁸³ Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1984.

⁸⁴ Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.

многих западных психологов характерно одностороннее понимание мотивации: лишь как энергетического источника активности человека, не включающего в себя содержательную сторону, конкретные механизмы «распределения» энергии, регуляции поведения. «Так, – пишет В.Г. Асеев, – З. Фрейд все мотивационные закономерности понимал только как динамически-энергетические; Фриер считает, что мотивация – это энергетический аспект опыта и реакций; Браун и Форбер определяют мотивацию как энергетическую, динамическую функцию, в отличие от обучения как ассоциативной, регулятивной функции. Многие психологи, не формулируя столь явно своей позиции, фактически преувеличивают, абсолютизируют роль энергетических моментов, игнорируя роль содержательной стороны мотивации (Д. Гилфорд, Г. Мэрфи)⁸⁵».

Между тем принятие социально зрелым человеком решения к совершению того или иного поступка, действия находится под постоянным давлением моральных, нравственных норм и принципов и осуществляется с учетом его возможностей (знаний, умений, качеств), состояния в данный момент, ситуации. Именно учет этих факторов в одном случае дает выход потребностной энергии, а в другом – нет, определяет способ ее использования и придает этому смысл.

Мотивация, обусловленная долженствованием. Ш.Н. Чхартишвили справедливо подчеркивает, что «Поведение, направленное на удовлетворение той потребности, которая самовозбуждает и направляет, имеет совершенно иную психологическую природу, нежели то поведение, которое не опирается на актуальные потребности настоящего и ни в коей мере не способствует ее удовлетворению. Первое наполняет радостью и удовлетворением жизнь человека в настоящем, тогда как второе зачастую требует от него поступиться этим настоящим, отказаться от удовлетворения актуальной потребности и иногда даже рисковать жизнью ради цели, ценность которой не определяется состоянием субъекта в данный момент». В связи с этим он выделяет импульсивное и волевое поведение. Первое связано с удовлетворением сиюминутных потребностей и побуждается и направляется импульсом потребности. Второе управляется самой личностью и не зависит от имеющегося у субъекта состояния, но зависит от переживания «я должен...», а не от переживания «я хочу...»⁸⁶.

С этим разделением мотивации нужно согласиться. Долженствование действительно придает особую психологическую окраску и мотивации, и поведению человека, свидетельствует о его социальной зрелости, о формировании у него чувства долга. Однако долженствование может быть разной природы. Одно дело, когда человек сам в данной ситуации говорит себе «я должен», без понуждения извне.

⁸⁵ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.

⁸⁶ Чхартишвили Ш. И. Проблемы психологии воли // Вопросы психологии. 1967. №4.

В этом случае можно говорить о внутреннеорганизованной мотивации. Когда долженствование связано с приказами, требованиями, предписаниями, т.е. воздействиями извне, тогда речь должна идти о внешнеорганизованной мотивации.

В то же время отделение Ш.Н. Чхартишвили волевого поведения (мотивации долженствования) от потребностей не совсем корректно. Поведение по долженствованию тоже обусловлено потребностями, только не «низшими», идущими от желудка, а более высокого порядка, идущими от разума, нравственности человека. Это потребности в самоуважении, в уважении со стороны других людей, в альтруизме и т.д. Они связаны с той социальной ролью, которую человек принимает и исполняет и которая часто требует от него значительных жертв в данный момент, заставляет подавлять потребности, удовлетворение которых доставляет человеку удовольствие.

Потребность исполнять определенную роль актуализируется внешней ситуацией, в которой человек оказывается в тот или иной отрезок времени. Домашняя ситуация актуализирует потребности, связанные с исполнением роли отца, матери, хозяина дома или домохозяйки. Производственная ситуация актуализирует потребности, связанные с профессиональными обязанностями и т.д. Однако здесь нет навязывания извне того или иного действия или поступка, преднамеренного воздействия, что имеет место при внешнеорганизованной мотивации. Ситуация скорее напоминает человеку о его обязанностях, о том, что ему надо сделать то-то и то-то. Поэтому в данном случае человек сам организует свое поведение, вследствие чего такая мотивация по долженствованию относится к внутреннеорганизованной.

Мотиваторы

Мотиваторы (мотивационными детерминантами), согласно Е.П. Ильину, – психологические факторы (образования), участвующие в конкретном мотивационном процессе и обуславливающие принятие человеком решения; они при объяснении основания действия и поступка становятся аргументами принятого решения⁸⁷.

Автор выделяет следующие группы мотиваторов:

- нравственный контроль (наличие нравственных принципов),
- предпочтения (интересы, склонности),
- внешняя ситуация,
- собственные возможности (знания, умения, качества),
- собственное состояние в данный момент,
- условия достижения цели (затраты усилий и времени),
- последствия своего действия, поступка.

Выделение мотиваторов имеет принципиальное значение. Ведь именно их многие авторы называют мотивами. А.Н. Леонтьев выделяет «знаемые»

⁸⁷ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

и «реально действующие» мотивы⁸⁸. Первые связаны с пониманием причин необходимости совершения того или иного поступка, проявления активности. Но эти причины не приводят к конкретному поступку или действию, не обладают побудительной силой. Например, школьник знает, что домашнее задание надо сделать, иначе учитель поставит двойку, его будут ругать и т.д. Понимая эти причины (мотиваторы, а не мотивы), ребенок тем не менее реально начинает заниматься только в том случае, если ему за выполнение задания будет обещано что-то для него привлекательное. И именно это становится «реально действующим» мотиватором (а не мотивом), новым смыслом (ради чего надо сделать домашнее задание). Таким образом, в процессе мотивации (при выборе цели и способов ее достижения) многие мотиваторы остаются только «знаемыми», «понимаемыми», а «реально действующими» становятся только те, которые приобретают наибольшую значимость для человека и приводят к формированию побуждения. Сформированный же мотив всегда действителен, потому что включает в себя побуждение к достижению цели «здесь и сейчас».

Следует отметить, что в отличие от Е.П. Ильина Ф. Герцберг понимает под мотиваторами факторы, приносящие человеку реальное переживание удовлетворения от процесса труда: признание, продвижение, достижения и т.д.

**«Укороченная» мотивация.
Автоматизированные и импульсивные
(«немотивированные») действия и поступки**

В случае выполнения человеком привычных действий процесс мотивации оказывается свернутым. В. Вундт⁸⁹ писал (1897): Как только сложные волевые процессы, в основе которых лежат одни и те же мотивы, повторяются большое число раз, борьба мотивов облегчается: мотивы, стоявшие в прежних случаях на заднем плане, выступают при новых повторениях сначала уже слабее, а, наконец, и совсем исчезают. Сложное действие переходит в таком случае в действие, вытекающее из побуждений; ...если обычное повторение действий будет продолжаться, то, в конце концов, и тот мотив, который определяет действие, вытекающее из побуждений, становится все слабее и мимолетнее... Таким образом, движение, вытекающее из побуждения, переходит, наконец, в автоматическое движение.

Конечно, речь не идет о том, что автоматизированные действия становятся немотивированными. Как отмечает В.А. Иванников⁹⁰, действие автоматизируется не только в исполнительной, но и в мотивационной части. Поэтому возникновение потребности прямо ведет (по механизму ассоциации) к появлению образа того конкретного предмета, который в данной

⁸⁸ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

⁸⁹ Вундт В. Очерки психологии. СПб., 1897.

⁹⁰ Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М., 1991.

ситуации чаще всего удовлетворяет данную потребность, и образу тех действий, которые связаны с этим предметом. В результате первый этап мотивационного процесса сразу смыкается с третьим этапом.

В жизни можно наблюдать еще более простые случаи, когда автоматизированные действия выполняются нами по таким мотивам, которые и мотивами назвать трудно. Например, когда мы идем по улице и огибаем встречных прохожих, в лучшем случае у нас в голове на долю секунды может промелькнуть мысль: «надо обойти». На самом же деле за этим «надо» скрывается обоснование того, почему это надо сделать. В данном случае свертывание обоснования (мотива) происходит потому, что такая ситуация встречалась нами уже тысячи раз и мы знаем, что при ее новом появлении целесообразно поступать именно таким образом. Если бы в памяти не было этого обоснования действий, то мы шли бы по улице прямо, как маленькие дети, не обращая внимания на людей, идущих навстречу.

Таким образом, можно говорить о формировании у человека с опытом мотивационных схем (аттитюдов, поведенческих паттернов), т.е. знания о том, какими путями и средствами можно удовлетворить данную потребность, как вести себя в данной ситуации. Репертуар мотивационных схем тем богаче, чем больше опыт человека. Мотивационные схемы являются составляющей мотивационной сферы человека.

«Укороченная» мотивация за счет блока «внутреннего фильтра» встречается и в случае импульсивных действий и поступков. Импульсивность – это особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, когда человек не обдумывает последствия своего поступка, не взвешивает все «за» и «против». Импульсивные действия особенно свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста в связи со слабым контролем за своим поведением. У подростков импульсивные действия часто являются следствием повышенной эмоциональной возбудимости, характерной для этого возраста. У старших школьников и взрослых причинами импульсивного поведения являются аффекты, утомление и некоторые заболевания нервной системы.

В ряде случаев импульсивность отождествляется с произвольностью действий, с чем трудно согласиться. Импульсивные действия, несмотря на быстроту принятия решения (намерения), всегда преднамеренные, следовательно – произвольные. Другое дело, что при формировании намерения ослаблен волевой и нравственный контроль за процессом мотивации импульсивных действий.

О таких поступках говорит, например, Д.В. Колесов, называя их немотивированными⁹¹. Их возникновение он связывает со слабостью механизма задержки потребностного возбуждения в зоне представительства потреб-

⁹¹ Колесов Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма. М., 1991.

ностей. Возбуждение «проскакивает» все последующие зоны мотивационного поля без задержки, необходимой для его обработки, и по типу «короткого замыкания» выходит на ту или иную систему неадекватно ситуации. В результате поведение человека в тот или иной момент оказывается подчиненным совершенно случайным побуждениям. Слабость функции задержки возбуждения может проявляться, по мнению автора, и в том, что «переключение» энергии потребности происходит хаотично, и одна потребность «разряжается» через другую, совсем для этого не подходящую. Однако трудно представить себе, что у человека все это происходит рефлекторно, без участия его сознания. Поэтому вряд ли можно говорить об импульсивных действиях как немотивированных, хотя внешне это может выглядеть и так. Речь должна идти, на мой взгляд, об укороченной мотивации, когда не продумываются средства достижения цели, последствия ее достижения, свои возможности и т.п., т.е. когда из процесса мотивации практически исключается «внутренний фильтр».

Таким образом, так называемые немотивированные действия и поступки в действительности таковыми не являются. И в импульсивных действиях, и в автоматизированных есть потребность (желание) и цель. Разница между ними состоит в том, что при импульсивных действиях вследствие чрезмерного возбуждения «внутренний фильтр» проскакивается, а при автоматизированных действиях (действиях по ассоциации) – участие «внутреннего фильтра» игнорируется ввиду знакомости (стереотипности) ситуации, для которых у человека имеются установки поведения (например, приветствие при встрече со знакомым и т.п.).

Внешнеорганизованная мотивация, обусловленная внешними второсигнальными стимулами

Под внешнеорганизованной мотивацией Е.П. Ильин понимает воздействие (в основном оперативное, срочное) на процесс мотивации субъекта А со стороны субъекта Б (или группы других лиц, или средств массовой информации) с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции, увеличения силы побуждения, мотива⁹². Речь, таким образом, идет об условном названии, отражающем психологическое влияние извне на мотивационный процесс, а не о действительном формировании мотива посторонним человеком (многочисленные примеры и приемы такого влияния описаны в книге Роберта Чалдини⁹³, 1999).

Нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы, на что ссылаются многие педагоги. Можно только способствовать этому процессу. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить

⁹² Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

⁹³ Чалдини Р. Психология влияния. СПб., 1999.

сам субъект. В процессе же воспитания и социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка. Этим материалом являются такие личностные образования, как интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценка, формирование которых является задачей педагогики. Следовательно, извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними – мотивационная сфера личности).

Эти воздействия, влияния могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намек и т.д. и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции). Информирование влияет главным образом на представления индивида о том, каково наиболее вероятное направление развития ожидаемых событий и каковы последствия избранной им альтернативы поведения. Инструктирование предписывает индивиду наиболее эффективные способы достижения поставленных перед ним целей. Стимулирование направлено на усиление мотива. Интердикция связана с препятствием осуществлению субъектом его намерений путем запрета, ограничений правилами и т.п.

Часто целью воздействий (влияний) субъекта Б (инициатора влияний) на субъекта А (адресата влияния) является такое изменение мотивов, намерений последнего, которое служило бы удовлетворению потребностей, склонностей, интересов первого. Казалось бы, цель педагога, воспитывающего ребенка, – изменить в лучшую сторону его поведение. В действительности же он делает это еще и потому, что у него есть потребность, желание заниматься воспитанием детей. О влиянии на намерения других людей с целью личной выгоды (под прикрытием благих намерений: для пользы дела, для общества, для другого человека) много говорить не приходится.

Например, учитель может влиять на мотивацию поведения детей с целью удовлетворения своей потребности в ощущении власти, потребности в самоутверждении.

Таким образом, при внешнеорганизованной мотивации может происходить конкурентная борьба мотиваций двух взаимодействующих в процессе общения субъектов. Поэтому психологические воздействия на субъекта А со стороны субъекта Б могут привести как к согласию, так и к отказу первого выполнить просьбу, требование и т.п. Однако это не значит, что отказ человека выполнить приказ или требование не мотивирован. При отказе формируется мотив не действия, а поступка. Поэтому и говорят о мотивах отказа, понимая под ними его причины. Рассмотрим вариант формирования мотива, обусловленный внешними второсигнальными стимулами (просьбами, приказами, требованиями, распоряжениями и т.п.). Е.П. Ильиным⁹⁴ приводятся списки внешних причин – табл. 1 и 2 и реакции субъекта на внешние воздействия – табл. 3.

⁹⁴ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

Эффект внешних воздействий (степень навязанности), т.е. учет их субъект А при формировании намерения или нет, зависит от взаимодействия двух слагаемых: характеристик субъекта А и субъекта Б (или группы).

Т а б л и ц а 1

Внешние причины (воздействия, обстоятельства), приводящие к мотивации второго типа (долженствование, обязанность, вынужденность) – императивные стимулы

Велели	Привлекли	Запретили
Вызвали	Потребовали	Задержали
Завлекли	Поставили	Отменили
Заставили	(задачу)	Отложили
Навязали	Приказали	Отсрочили
Понудили	Скомандовали	Перенесли
Поручили	Санкционировали	Переиграли
Разрешили	Предписали	Перерешили
Согласились	Посоветовали	Передумали (пошли на
Предложили	(настоятельно)	попятную)

Т а б л и ц а 2

Внешние причины (воздействия), приводящие к мотивации второго типа (согласие)

Попросили	Убеждали	Разубеждали
Упрашивали	Уламывали	Урезонивали
Умоляли	Склоняли	Увещевали
Уговаривали	Агитировали	Образумливали

Т а б л и ц а 3

Реакции субъекта (принятое решение) на внешние воздействия

Надо:	Повиноваться Подчиняться Послушаться Уступить	Смириться Сдаться Следовать Вызваться	Склониться Согласиться Довериться Отступить
	Не послушаться Не согласиться Отказаться	Отвергнуть Отстраниться Увильнуть	Отговориться Упорствовать

Характеристиками субъекта А могут быть его личностные свойства, способствующие или препятствующие принятию внешнего воздействия (внушаемость – невнушаемость, конформность – неконформность, принципиальность – беспринципность и т.д.), и наличные состояния (тревога, апатия, утомление, страх и др.).

Характеристиками субъекта Б могут быть как его внешний вид, так и личностные свойства (авторитет, манеры и т.д.). Имеет значение и степень информированности субъекта А, а также на каком этапе у него находится формирование мотива.

Степень принятия внешнего воздействия (навязанности) определяется (М.О. Олехнович⁹⁵, 1999): наличием или отсутствием у субъекта гипотезы и количеством вариантов решения задачи (чем больше вариантов, тем меньше проявляется навязанность), сложностью разрешаемой задачи, принимаемого решения (чем они сложнее, тем в большей степени проявляется навязанность), степенью неопределенности, творческим характером деятельности (чем она более творческая, тем сильнее сказывается значение внешнего канала информации). При этом если решение приходит в результате навязывания, то оно менее вариабельно, хуже воспроизводится и больше контролируется. Со временем навязанное решение должно превратиться в собственное, что обеспечит его устойчивость.

Неимперативные прямые формы внешней организации мотивационного процесса

К неимперативным прямым формам воздействия на субъекта относятся просьба, предложение (совет) и убеждение.

Просьба. Эта форма внешней инициации мотивационного процесса субъекта используется в том случае, когда не хотят придавать воздействию официальный характер или когда кто-то нуждается в помощи. Во многих случаях субъектам (особенно детям и подчиненным) льстит, что вместо приказа, требования старший по возрасту или должности использует форму обращения к ним, в которой проявляется некоторый элемент зависимости просящего от того, к кому он обращается.

Это сразу меняет отношение субъекта к такому воздействию: в его сознании может возникнуть понимание своей значимости в возникшей ситуации.

В исследовании Дж. Дарли и Б. Латане⁹⁶ (J. Darley, B. Latane, 1968) изучались условия, при которых просьба чаще побуждала людей на улице к оказанию помощи.

Выявлено, что имеет значение, с какой просьбой обращались к прохожим. Информационная помощь (о времени, о том, как пройти куда-либо и т.п.) оказывалась чаще, чем материальная. Причем большое влияние оказывала манера обращения. Деньги давали чаще, если сначала спрашивали время или называли себя; в случае, когда говорили о потере кошелька или о необходимости позвонить по телефону, на просьбу откликнулись две трети прохожих. При этом женщины-просительницы имели больший успех, особенно у мужчин. Деньги давали чаще и в тех случаях, когда просящий был с кем-то.

⁹⁵ Олехнович М. О. Гипотеза в условиях навязывания // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.

⁹⁶ Darley J. M., Latane B. Intervention in emergencies: diffusion of responsibility // Journal of Personal and Social Psychological. 1968. V. 8.

Просьба оказывает большее влияние на намерения субъекта, если облекается в ясные и вежливые формулировки и сопровождается уважением к его праву отказать, если выполнение просьбы создает ему какие-то неудобства.

Предложение (совет). Предложить кому-либо что-то – значит представить на обсуждение что-то как известную возможность (вариант) решения проблемы.

Принятие субъектом предлагаемого зависит от степени безвыходности положения, в котором он находится, от авторитетности лица, которое предлагает, от привлекательности предлагаемого, от особенностей личности самого субъекта. Так, применительно к темпераменту человека отмечают следующее: холерик на предложение скорее ответит сопротивлением, сангвиник проявит к нему любопытство, меланхолик ответит избеганием, а флегматик – отказом или затяжкой времени, так как ему нужно разобраться в предложении.

Убеждение как форма воздействия на принятие субъектом решения. Убеждение – это метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса. Убеждение можно считать успешным, если человек оказывается в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценивая его положительные и отрицательные стороны.

Убеждение апеллирует к аналитическому мышлению, при котором преобладает сила логики, доказательность и достигается убедительность приводимых доводов.

Убеждение как психологическое воздействие должно создавать у человека убежденность в правоте другого и собственную уверенность в правильности принимаемого решения.

Установлено, что доводы (аргументы), приводимые другим человеком, убеждают нас сильнее, чем аналогичные доводы, приводимые самому себе. Самыми слабыми являются доводы, приводимые мысленно, несколько сильнее – приводимые себе вслух и самые сильные – те, что приводит другой, даже если он это делает по нашей просьбе.

Убеждение может осуществляться двумя методами: дидактическим и сократическим (диалектическим). При первом методе в основном говорит убеждающий, при втором – вовлекается в дискуссию убеждаемый (при этом он может выражать свое несогласие по пунктам, которые кажутся ему неубедительными или неверными).

Формирование убежденности человека может происходить прямо и косвенно (в последнем случае – за счет уменьшения тревожности, неуве-

ренности, сомнений, опасений, неведения). Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером.

Кроме упомянутых выделяют также следующие методы убеждения: – фундаментальный – представляет собой прямое обращение к собеседнику, которого сразу и открыто знакомят со всей информацией, составляющей основу доказательства правильности предлагаемого; – метод противоречия – основан на выявлении противоречий в доводах убеждаемого и на тщательной проверке собственных аргументов на непротиворечивость с целью предотвратить контрнаступление; – метод «извлечения выводов» – аргументы излагают не все сразу, а постепенно, шаг за шагом, добиваясь согласия на каждом этапе; – метод «кусков» – аргументы убеждаемого делят на сильные (точные), средние (спорные) и слабые (ошибочные); первых стараются не касаться, а основной удар наносят по последним; – метод игнорирования – если изложенный собеседником факт не может быть опровергнут; – метод акцентирования – расставляются акценты на приводимых собеседником и соответствующих общим интересам доводах («ты же сам говоришь...»); – метод двусторонней аргументации – для большей убедительности излагают сначала преимущества, а затем и недостатки предлагаемого способа решения вопроса; лучше, если собеседник узнает о недостатках от убеждающего, чем от других, что создаст у него впечатление о непредвзятости убеждающего. Особенно эффективен этот метод при убеждении образованного человека, малообразованный же лучше поддается односторонней аргументации; – метод «да, но...» – используется в тех случаях, когда собеседник приводит убедительные доказательства преимуществ своего подхода к решению вопроса; сначала соглашаются с собеседником, потом после некоторой паузы приводят доказательства недостатков его подхода; – метод кажущейся поддержки – это развитие предыдущего метода: доводы собеседника не опровергаются, а, напротив, приводятся новые аргументы в их поддержку. Затем, когда у него сложится впечатление о хорошей осведомленности убеждающего, приводятся контраргументы; – метод бумеранга – собеседнику возвращают его же аргументы, но направленные в противоположную сторону; аргументы «за» превращаются в аргументы «против».

Убеждение эффективно в следующих случаях: – когда касается одной потребности субъекта или нескольких, но одинаковой силы; – когда осуществляется на фоне малой интенсивности эмоций убеждающего; возбужденность и взволнованность интерпретируются как неуверенность и снижают эффективность его аргументации. Вспышки гнева, брань вызывают негативную реакцию собеседника; – когда речь идет о второстепенных вопросах, не требующих переориентации потребностей; – когда убеждающий сам уверен в правильности предлагаемого решения; в этом случае определенная доза вдохновения, апелляция не только к уму, но и к

эмоциям собеседника (путем «заражения») будут способствовать усилению эффекта убеждения; – когда предлагается не только своя, но рассматривается аргументация и убеждаемого; это дает лучший эффект, чем многократные повторы собственных аргументов; – когда аргументация начинается с обсуждения тех доводов, по которым легче достичь согласия; нужно добиться, чтобы убеждаемый чаще соглашался с доводами: чем больше знаков согласия удастся получить, тем больше шансов добиться успеха; – когда разработан план аргументации, принимающий в расчет возможные контраргументы оппонента; это поможет выстроить логику разговора, облегчит понимание оппонентом позиции убеждающего.

При убеждении целесообразно:

- показать важность предложения, возможность и простоту его осуществления;

- представить различные точки зрения и сделать разбор прогнозов (при переубеждении – включая и отрицательные);

- увеличить значимость достоинств предложения и уменьшить величину его недостатков;

- учитывать индивидуальные особенности субъекта, его образовательный и культурный уровень и подбирать наиболее близкие и понятные ему аргументы;

- никогда прямо не говорить человеку, что он неправ, таким образом можно лишь задеть его самолюбие, и он сделает все, чтобы защитить себя, свою позицию (лучше сказать: «Быть может, я неправ, но давайте посмотрим...»);

- для преодоления негативизма собеседника создать иллюзию, что предлагаемая идея принадлежит ему самому (для этого достаточно лишь навести его на соответствующую мысль и предоставить возможность сделать вывод);

- не парировать довод собеседника тотчас же и с видимой легкостью, он воспримет это как неуважение к себе или как недооценку его проблем (то, что его мучает долгое время, другим разрешено в считанные секунды);

- критиковать в споре не личность собеседника, а приводимые им доводы, спорные или неправильные с точки зрения убеждающего (при этом желательно критику предварить признанием правоты убеждаемого в чем-либо, это поможет избежать его обиды);

- аргументировать максимально ясно, периодически проверяя, правильно ли вас понимает субъект; аргументы не растягивать, так как это обычно ассоциируется с наличием у говорящего сомнений; короткие и простые по конструкции фразы строить не по нормам литературного языка, а по законам устной речи; использовать между аргументами паузы, так как поток аргументов в режиме монолога притупляет внимание и интерес собеседника;

– включить субъекта в обсуждение и принятие решения, так как люди лучше перенимают взгляды, в обсуждении которых принимают участие;

– противопоставлять свою точку зрения спокойно, тактично, без менторства. Некоторые люди обладают даром убеждения, в частности, по отзывам многих таким был Гитлер. Вот что пишет Иоахим Риббентроп, министр иностранных дел фашистской Германии: «Когда он (Гитлер) хотел привлечь кого-нибудь на свою сторону или добиться чего-нибудь от собеседника, он делал это с непревзойденным шармом и искусством убеждать. Я видел, как к нему входили сильные личности, министры и гауляйтеры, даже сам Геринг, распираемые желанием немедленно «открыть фюреру истину». Они были полны решимости со всей категоричностью заявить ему, что вот-вот произойдет катастрофа и они не могут взять на себя ответственность, если то или иное его распоряжение не будет отменено. А через полчаса выходили от него сияющие и довольные и зачастую с такой же убежденностью отстаивали точку зрения Гитлера, нередко противоречащую той, которую они хотели ему высказать»⁹⁷.

Используемая при убеждении аргументация часто бывает некорректной, манипулятивной. Это бывает в тех случаях, когда она направлена:

– к авторитету – ссылка на высказывания и мнения выдающихся людей, общественное мнение, собственный авторитет; часто расчет делается на то, что лишь одно упоминание известного имени может оказать воздействие на колеблющегося человека;

– к верности – вместо обоснования предлагаемого склоняют субъекта к его принятию в силу верности, привязанности, дружбы и т.п.;

– к выгоде – агитация за принятие предложения вследствие его выгоды в экономическом, моральном или политическом отношении;

– к жалости – взывание к человеколюбию и состраданию, возбуждение желания помочь, уступить, ссылаясь на свое тяжелое положение, усталость, плохое самочувствие; при этом часто преследуется цель избавить себя от выполнения каких-то поручений, обязанностей;

– к здравому смыслу – вместо реального обоснования – апелляция к обыденному сознанию, которое нередко обманчиво, если речь не идет о повседневных делах или обыденных вещах;

– к личности – ссылка на личные особенности субъекта, их обсуждение вместо доказательства (обоснования) предложения;

– к невежеству – использование фактов и положений, неизвестных субъекту (действует на субъекта, который не хочет признаваться в том, что чего-то не знает);

– к публике – ссылка на мнения, чувства, материальные интересы субъектов;

⁹⁷ Риббентроп И. Мемуары нацистского дипломата. Смоленск, 1998. С. 55-56.

– к силе – угроза неприятными последствиями или применением каких-то средств принуждения;

– к тщеславию – расточение неумеренных похвал в надежде, что тронутый комплиментами субъект станет мягче и покладистой. Сюда же, при использовании метода, который называется «задеть самолюбие», можно отнести и апелляцию к самооценке и самоуважению личности (усомниться в возможности субъекта совершить что-либо, сообщить обидную для него оценку со стороны других, сравнить его с кем-либо, т.е. осуществить так называемую антиподную мотивацию);

– к фикции – к принципам и идеям, не имеющим (или имеющим косвенное) отношения к реальности, которых, однако, придерживается значительное число людей (мнения – стереотипы, приметы);

– к человеку – в поддержку своей позиции приводятся основания, выдвигаемые противной стороной в споре («ты же сам сказал, что...») или вытекающие из принимаемых ею положений.

Соппротивление субъекта убеждающим воздействиям зависит от его морального состояния. При подавленности человека, понимании им бесперспективности того, что он делал раньше, его сопротивление резко уменьшается.

А. Шпеер, министр фашистской Германии, пишет в своих мемуарах: «Еще в декабре 1944 года нечего было и думать о том, что он когда-нибудь выразит желание выслушать мое мнение о бесперспективности дальнейшего продолжения военных действий. Невозможно было представить себе, что он согласится пойти на уступки и пересмотреть свой приказ о применении тактики выжженной земли... В последние недели жизни Гитлер... вышел из состояния оцепенения... Он вновь начал прислушиваться к аргументам, которые прежде безоговорочно отвергал. Но это вовсе не означало, что он снова почувствовал себя внутренне свободным. Гитлер скорее производил впечатление человека, осознавшего, что дело его жизни окончательно погибло; благодаря еще не до конца растроченной энергии он по инерции двигался по накатанной колее, но на самом деле уже махнул на все рукой и покорился судьбе»⁹⁸.

Внешнее внушение как средство психологического воздействия на процесс формирования мотива

В ряде случаев эффективным средством воздействия со стороны на процесс образования мотива является внешнее внушение. Оно понимается как психологическое воздействие одного человека (суггестора) на другого (суггерента), осуществляемое с помощью речи и неречевых средств общения и отличающееся сниженной аргументацией со стороны суггес-

⁹⁸ Шпеер А. Воспоминания. Смоленск. М., 1997. С. 619.

тора и низкой критичностью при восприятии внушаемого содержания со стороны суггерента.

При внушении суггерент верит в доводы суггестора, высказываемые даже без доказательств. В этом случае он ориентируется не столько на содержание внушения, сколько на его форму и источник, т.е. на суггестора. Внушение, принимаемое суггерентом, становится его внутренней установкой, которая направляет и стимулирует его активность при формировании намерения.

Польский психотерапевт К. Обуховский⁹⁹ считает, что мотив человеку можно внушить, подсказать. Однако приводимые им примеры скорее свидетельствуют о том, что эти подсказки внушают не мотивы как сложные целостные образования, а те действия, поступки, которые могут снять возникшее напряжение во взаимоотношениях (например, совет откровенно поговорить, подарить цветы и т.д.). То есть в лучшем случае психотерапевт помогает пациенту правильно сформулировать проблему (понять ее причину), корректирует способы достижения цели, облегчает принятие решения, т.е. влияет на процесс мотивации, но не определяет его целиком, не «задает» в готовом виде пациенту тот или иной мотив. Он способствует лишь рациональному использованию пациентом в процессе мотивации «внутреннего фильтра» и формулированию цели, адекватной ситуации. Психотерапевт предлагает иной аргумент (мотиватор), помогающий самому пациенту найти правильное решение.

Пациент принимает аргументы (доводы) психотерапевта либо в силу их убедительности, либо в силу изменения своего состояния (успокоения).

Существуют три формы внушения: сильное уговаривание, давление и эмоционально-волевое воздействие. По критерию наличия цели и применяемых суггестором для внушения усилий выделяют преднамеренное и непреднамеренное внушение. Первый вид внушения характеризуется наличием конкретной цели: суггестор знает, что и кому он хочет внушить. В зависимости от особенностей суггерента внушающий подбирает наиболее эффективный в данной ситуации прием внушения. Второй вид внушения характеризуется тем, что суггестор не ставит перед собой цель внушить суггеренту ту или иную мысль, действие или поступок (например, веру или неверие в свои силы), но своим поведением, ненароком брошенной фразой воздействует на суггерента. Характерной особенностью непреднамеренного внушения является то, что человек, производящий его, сам может этого и не подозревать.

Интересен случай, когда один боксер прогнозировал успех или неудачу своего поединка по поведению тренера перед боем: если тот был не уверен в победе своего ученика, то, волнуясь, поправлял галстук. Обозначаемая

⁹⁹ Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1971.

таким образом неуверенность тренера передавалась и боксеру, который в таких ситуациях действительно часто проигрывал.

По содержанию внушение определяют как специфическое и неспецифическое.

Непосредственное отношение к мотивации имеет только специфическое внушение, так как с его помощью суггеренту внушаются конкретные мысли, действия и поступки. Неспецифическое внушение влияет на те или иные психические состояния, настроение (эмоциональный подъем или спад и т.п.).

По способу воздействия внушение делится на прямое (открытое) и косвенное (закрытое). Первое характеризуется открытостью цели внушения, императивностью, прямой направленностью на конкретного человека. Фразы отличаются однозначностью, безапелляционностью, твердостью, произносятся настойчивым, не допускающим сомнений тоном. Для усиления воздействия используются невербальные средства: немигающий взгляд в глаза суггерента, наклон вперед. Прямое внушение применяется, если человек не оказывает сопротивления или если оно не очень большое. Косвенное внушение характеризуется опосредованным воздействием на суггерента. Содержание внушения включается в передаваемую информацию в условном или скрытом виде. Используются более мягкие формулировки, меньшая категоричность и давление, чем при прямом внушении. Этому виду внушения сопротивляющийся, самоуверенный, эгоцентричный суггерент поддается быстрее, чем прямому внушению. Таким образом, косвенное внушение, как отмечает А.Г. Ковалев¹⁰⁰, является внушением «окольным путем», например в форме намека, когда мысль подбрасывается мимоходом, но достаточно определенно. Намек может осуществляться поведением суггестора, его вопросом или утверждением о чем-то, связанном с элементами побуждения, просьбой о совете и т.д. Однако при косвенном внушении суггерент приходит к решению сам.

Приемами косвенного внушения могут быть следующие:

– суггеренту рассказывают о других лицах или событиях, при этом ключевая фраза или повороты сюжета акцентируются с различной интенсивностью и «прозрачностью»;

– в присутствии суггерента обращаются к другим лицам, а текст содержит фразу или сюжет, намекающий на определенные выводы или действия, которые он должен сделать;

– высказывание в условной форме: «если... (совершить какие-то действия), то... (результат будет таким-то)». Такая форма может быть воспринята двояко: так, как сказано, и инверсивно, т.е. если действие не совершить, то результат будет противоположным;

¹⁰⁰ Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1969.

– использование неоконченных фраз, силлогизмов; окончание додумывает суггерент либо по аналогии, либо, при интонационной остановке, исходя только из мелодики фразы;

– произнесение ключевой фразы и сразу за ней отвлекающего текста, не дающего возможности осмыслить первую фразу и сделать вывод, а загоняющего его в подсознание.

Условия успешности прямого внушения. Поскольку при внушении общение происходит между внушающим (внушающими) и внушаемым, успех этого процесса зависит, как уже говорилось, от особенностей того и другого.

Отношения между суггестором и суггерентом: доверие – скепсис, зависимость – независимость, доброжелательность – враждебность – существенно влияют на успешность внушения. Способствуют успешному внушению установление эмпатического сопереживания, душевного резонанса, близкие межличностные отношения, доброжелательная, дружественная атмосфера, т.е. все, что называют раппортом.

Для установления раппорта используются следующие средства: расширенное информирование суггерента, детализация текста суггестора, спокойная доброжелательная уверенность, открытые жесты, мягкая эмоциональная манера внушения.

Содержание внушения, способ его конструирования. Внушение недействительно, если его содержание противоречит морали и мировоззрению суггерента. Усиливают эффект внушения сочетание логических и эмоциональных компонентов, использование информации, подтверждающей взгляды, к которым склонен, с которыми согласен суггерент.

Обстоятельства, при которых происходит внушение, существенно влияют на его эффективность. Повышают эффект внушения (внушаемость) низкий уровень осведомленности суггерента в обсуждаемом вопросе, малая степень значимости для него этого вопроса, отсутствие опыта поведения в данной обстановке, дефицит времени для принятия решения, неожиданность сообщения. Кроме того, имеет значение состояние суггерента.

Особенности личности суггестора, внушающее воздействие которого может быть в данной ситуации наибольшим, следует учитывать при его выборе. При этом целесообразно обращать внимание на его обаяние, склонность к доминированию (то, что в быту обозначают как «сильный характер»), к демонстрации своего интеллектуального превосходства. Но главной характеристикой является авторитетность суггестора, которая складывается из следующих моментов:

- его социальный статус;
- принадлежность его к референтной для суггерента группе;
- наличие прежних заслуг, опыта; ореол известности;

- мнение окружающих о нем как о высоконравственной справедливой личности;
- обладание тем или иным видом власти (власти вознаграждения, принуждения, знатока и т.д.);
- престиж используемых им источников информации;
- таинственность его образа, приписывание ему особых способностей или возможностей.

Для хорошего суггестора характерны такие особенности, как желание много говорить, непосредственность, уверенность, свобода поведения, внешнее и внутреннее спокойствие, актерство, игра роли в процессе внушения.

В зависимости от ситуации и своих особенностей суггестор может использовать четыре варианта поведения: «неоспоримый авторитет», интеллектуальный, эмоциональный и пассивный. При первом варианте суггестор всем своим поведением должен показать, что он нисколько не сомневается в своей правоте, при втором – должен подробно аргументировать свою позицию, при третьем – использовать потребность суггерента в симпатии, безопасности и хорошем самочувствии, при четвертом – заверять суггерента, что без его помощи ничего не сможет сделать, создавая иллюзию, что тот все делает сам.

Особенности личности суггерента также существенно влияют на эффект внушения ему той или иной точки зрения, на учет при этом того или иного обстоятельства. К таким особенностям прежде всего относятся внушаемость, конформность, негативизм.

Внушаемость – это склонность субъекта к некритической (непроизвольной) податливости воздействиям других людей, их советам, указаниям, даже если они противоречат его собственным убеждениям и интересам. Это безотчетное изменение своего поведения под влиянием внушения. Внушаемые субъекты легко заражаются настроениями, взглядами и привычками других людей. Они часто склонны к подражанию. Внушаемость зависит как от устойчивых свойств человека – высокого нейротизма, слабости нервной системы (Ю.Е. Рыжкин¹⁰¹, 1977), так и от ситуативных его состояний – тревоги, неуверенности в себе или же эмоционального возбуждения.

На внушаемость влияют такие личностные особенности, как низкая самооценка и чувство собственной неполноценности, покорность и преданность, неразвитое чувство ответственности, робость и стеснительность, доверчивость, повышенная эмоциональность и впечатлительность, мечтательность, суеверность и вера, склонность к фантазированию, неустойчивые убеждения и некритичность мышления.

¹⁰¹ Рыжкин Ю. Е. Экспериментальное исследование внушаемости и внушающих воздействий в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дис. ... канд. Л., 1977.

Повышенная внушаемость характерна для детей, особенно до 10-летнего возраста. Объясняется это тем, что у них еще слабо развита критичность мышления, которая снижает внушаемость. Однако, в 5 лет и после 10 лет, особенно у старших школьников, отмечается спад внушаемости (А.И. Захаров¹⁰², 1998). Снижение внушаемости у старших подростков отмечали еще в конце XIX века А. Бине¹⁰³ (A. Binet, 1900) и А. Нечаев¹⁰⁴ (1900).

Внушаемость женщин выше, чем внушаемость мужчин (В.А. Петрик¹⁰⁵, 1977; Л. Левенфельд¹⁰⁶, 1977).

Конформность – это склонность человека к добровольному сознательному (произвольному) изменению своих ожидаемых реакций для сближения с реакцией окружающих вследствие признания большей их правоты. В то же время если намерение или социальные установки, имевшиеся у человека, совпадают с таковыми у окружающих, то речь о конформности уже не идет.

Если человек склонен постоянно соглашаться с мнением группы, он относится к конформистам; если же имеет тенденцию не соглашаться с навязываемым ему мнением, то – к нонконформистам (к последним, по данным зарубежных психологов, относятся около трети людей).

Различают внешнюю и внутреннюю конформность. При внешней конформности человек возвращается к своему прежнему мнению, как только групповое давление на него снимается. При внутренней конформности он сохраняет принятое групповое мнение и тогда, когда давление прекратилось. Конформность называют также внутригрупповой суггестией, или внушаемостью (А.Е. Личко¹⁰⁷, 1970, не отождествляют внушаемость и конформность, отмечая отсутствие зависимости между ними и различие механизмов их проявления).

Исследования В.Н. Куликова¹⁰⁸ (1978) показали, что эффект внушения, направленного на члена коллектива, намного превосходит воздействие на относительно изолированную личность. Объясняется это тем, что при внушении в коллективе на личность действует каждый член коллектива, т.е. имеет место множественное взаимовнушение. При этом большое значение имеет численный состав группы. Если на субъекта воздействуют два-три человека, эффект группового давления почти не проявляется; если

¹⁰² Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 1998. С. 91.

¹⁰³ Binet A. La Sugestibilite. Paris, 1900.

¹⁰⁴ Нечаев А. Экспериментальные данные к вопросу о внимании и внушении // Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 52.

¹⁰⁵ Петрик В.А. Сравнительные динамические характеристики внушаемости и самовнушаемости у больных неврозами // Вопросы психотерапии. М., 1977.

¹⁰⁶ Левенфельд Л. Гипноз и его техника. Житомир, 1977.

¹⁰⁷ Личко А.Е. и др. К вопросу о соотношении между конформностью и внушаемостью: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Л., 1970.

¹⁰⁸ Куликов В.Н. Теоретические и прикладные проблемы психологического воздействия. Иваново, 1978.

три-четыре человека – эффект проявляется, однако дальнейшее увеличение численности группы не приводит к увеличению конформности.

Кроме того, имеет значение единодушие группы. Поддержка субъекта даже одним членом группы резко повышает сопротивляемость групповому давлению, а иногда и сводит его на нет.

Степень подчинения человека группе зависит и от ряда других факторов, которые были систематизированы А.П. Сопиковым (1969). К ним относятся¹⁰⁹:

– возрастно-половые различия: среди детей и юношей конформистов больше, чем среди взрослых (максимум конформности отмечается в 12 лет, заметное ее снижение – после 15-16 лет); женщины более податливы групповому давлению, чем мужчины;

– трудность решаемой проблемы: чем она труднее, тем в большей мере личность подчиняется группе; чем сложнее задача и неоднозначнее принимаемые решения, тем конформность выше;

– статус человека в группе: чем он выше, тем в меньшей степени он проявляет конформность;

– характер групповой принадлежности: по своей воле или по принуждению вошел субъект в группу; в последнем случае его психологическое подчинение часто бывает только поверхностным;

– привлекательность группы для индивида: референтной группе субъект поддается легче;

– цели, стоящие перед человеком: если его группа соревнуется с другой группой, конформность субъекта увеличивается; если соревнуются между собой члены группы, конформность уменьшается (то же наблюдается при отстаивании группового или личного мнения);

– наличие и эффективность связи, подтверждающей верность или неверность конформированных поступков человека: при неправильности поступка человек может вернуться к своей точке зрения.

При выраженном конформизме увеличивается решительность человека при принятии решения и формировании намерений, но при этом уменьшается чувство его индивидуальной ответственности за поступок, совершенный вместе с другими. Особенно это проявляется в недостаточно зрелых в социальном плане группах.

Негативизм (от лат. *negativus* – отрицание), т.е. лишенное разумных оснований (так называемое «немотивированное») сопротивление субъекта оказываемым на него психологическим воздействиям, снижает внушаемость субъекта. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям субъекта. Поэтому отказ от выполнения требования или принятия совета является способом выхода из

¹⁰⁹ Сопиков А.П. Проблема измерения конформных реакций в малых группах. Автореф. дис. канд. Л., 1969.

внутреннего конфликта и освобождением от его травмирующего влияния. Чаще всего негативизм встречается у детей по отношению к требованиям взрослых, предъявляемым без учета потребности детей в одобрении, общении, уважении, эмоциональном контакте.

Негативизм усиливается в состоянии перевозбуждения нервной системы и при утомлении.

Слабой формой негативизма является упрямство, имеющее тот же механизм и выполняющее ту же защитную функцию. Однако, в отличие от негативизма как черты личности, упрямство возникает ситуативно и часто по поводу самоутверждения.

Негативизм также может быть ситуативным, когда в силу каких-то причин внушаемый в принципе человек упорно и предубежденно не приемлет какую-то точку зрения и вследствие этого не формирует адекватное ситуации решение.

Императивные прямые формы организации мотивационного процесса

К императивным прямым формам организации мотивационного процесса относятся приказы, требования и принуждение.

Приказ, требование. В случае приказа, требования (т.е. понуждения) или просьбы особенностью формирования мотива является то, что человек принимает их как цель. В связи с этим В.А. Иванников говорит о двух родах целей¹¹⁰: цель как конкретное наполнение мотива (это первый вариант формирования мотива, рассмотренный выше) и цель, задаваемая другими людьми и обществом в целом.

В этом случае взаимоотношение цели с потребностями имеет особый характер: цель не возникает из развития потребностей субъекта, а накладывается на уже существующую систему потребностей, соответствуя ей в различной степени.

Важным психологическим моментом является здесь принятие этой цели как собственной, отвечающей его интересам, моральным установкам, ценностям.

Это происходит в том случае, когда у человека сформирована внутренняя позиция (социальная установка) долженствования в отношении выполнения им определенной роли (солдата, ученика, подчиненного и т.д.). Например, если ребенок, придя в школу, внутренне занимает позицию школьника (т.е. принимает роль с обязанностью (долженствованием) подчиняться учителю), дорожит ею, он без труда принимает и выполняет предъявляемые ему требования. Принятие человеком требований роли (я должен), преобразование приказа, требования, внешнего сигнала в мотив (необходимо сделать) можно рассматривать как формирование своеобразного защитного психологического механизма (стремление к избеганию

¹¹⁰ Иванников В.А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1985. №3.

наказания), создающего ощущение независимости и основание для самоуважения (вспомним: «свобода – осознанная необходимость»).

Поскольку цель уже сформулирована другим, оказывается ненужной тщательная отработка вариантов, т.е. – вторая и третья стадии формирования мотива в развернутом виде. Исключение составляют случаи, когда в приказе или просьбе перед человеком не ставится конкретная цель или же когда человек не имеет опыта в решении поставленной задачи. Тогда формирование мотива идет с формулированием абстрактной цели.

Однако в любом случае формирование мотива начинается с восприятия внешнего стимула (приказа и т.п.), с осознания его значимости в данный момент и в данной ситуации для приказывающего и для самого субъекта и с возникновения стремления отреагировать на него (т.е. выполнить приказ). Это значит, что стимул принят субъектом как лично значимый, и у него возникло чувство долга, обязанности.

Как писал С.Л. Рубинштейн¹¹¹, для совершения действия недостаточно того, чтобы задача была субъектом понята, она должна быть субъектом принята. Возникающее при этом намерение выполнить приказ или просьбу К. Левин относил к «квазипотребностям»¹¹².

Таким образом, общественно значимые цели должны стать лично значимыми или, как может быть выражено термином, предложенным Н.В. Кузьминой, должен возникнуть мотивационно-целевой резонанс.

В противном случае достаточно было бы человеку поставить цель, как он оказался бы замотивированным. А.Н. Леонтьев подчеркивал: общественные условия несут в себе мотивы и цели¹¹³. Отсюда и даваемые человеку инструкции, приказы и прочее многими авторами принимаются за мотивы. Не вследствие ли этого появилась бытовавшая в недавнее время в нашей стране лозунговая система воспитания.

Когда общественно значимая цель не становится лично значимой, не актуализирует какую-либо потребность человека, она выступает в роли нежелаемой необходимости, а деятельность осуществляется благодаря принуждению извне и самопринуждению. Однако это не означает, что действия человека при этом не мотивированы, не связаны с потребностями, как считают некоторые психологи.

В действительности, что отмечает В.Г. Асеев¹¹⁴, учащиеся посещают нелюбимый урок ради того, чтобы избежать неприятностей, чтобы не портить себе табель, а за этим скрывается их потребность в самоуважении, в самосохранении; рабочие выполняют неприятную для них работу ради удовлетворения материальных и духовных потребностей с помощью

¹¹¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

¹¹² Левин К. намерение, воля и потребность. М., 1970.

¹¹³ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

¹¹⁴ Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.

зарабатываемых денег и т.д. Л.П. Кичатинов¹¹⁵, ссылаясь на взгляды И. Канта и Г. Гегеля, рассматривает потребность как разновидность необходимости.

Приказ или требование как формы воздействия могут использоваться в случаях, когда один человек имеет право распоряжаться поведением другого (других). При этом следует учитывать, что требование психологически воспринимается субъектом как проявление другим своей власти, как принуждение и даже в ряде случаев как насилие над своей личностью. Естественно, это приводит к внутреннему сопротивлению выдвигаемым требованиям, так как человек не хочет быть управляемым другим. Он хочет, чтобы требования имели для него определенную значимость, отвечали бы имеющимся у него потребностям, установкам, моральным принципам.

Снять эту негативную реакцию можно путем тщательной аргументации выдвигаемого требования. Это способствует осознанному, а не слепому выполнению требования, особенно когда удастся придать ему смысл общественной и личной ценности. Тогда требование из внешнего побудителя становится внутренним.

Аргументация должна снять с требования окраску волевого воздействия старшего по должности или положению и придать ему характер общественных норм, принятых всеми членами общества. Чем основательнее аргументация, чем большее общественное значение она имеет, тем сильнее доверие субъектов к требованию и тем большее желание возникает его выполнить, особенно у детей. Такая аргументация взрослых: «Дети должны нас слушаться, потому что они дети» последними не принимается. Аргументации можно придать любой характер: гражданский, нравственный, эстетический, даже эгоистический. Каждое требование может быть аргументировано по-разному, в зависимости от обстоятельств. Однако при выдвижении аргументации, особенно в педагогической деятельности, следует учитывать ряд общих правил:

– аргументация не должна превращаться в постоянное чтение морали, назидание, наставление; превращенная лишь в прямое разъяснение, она изживает себя, при этом профанируется ее смысл;

– аргумент, хотя и может быть заготовлен, должен выглядеть экспромтом; в связи с этим нельзя повторять уже высказанную раз аргументацию в прежнем виде, надо для нее найти новую форму;

– строя аргументацию, необходимо учитывать возрастные, половые и личностные особенности субъекта;

– нельзя использовать аргументацию-угрозу. Она не дает возможности увидеть в требовании социальный смысл. Больше того, субъект начинает расценивать это как вседозволенность людей, занимающих более высокое

¹¹⁵ Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. учеб. пособие. Иркутск, 1989.

административное положение, как проявление сущности общественной жизни.

Принуждение как форма инициации мотивационного процесса. Эта форма воздействия используется обычно в тех случаях, когда другие формы воздействия на мотивацию и поведение субъекта оказываются недейственными или когда нет времени, чтобы их использовать. Принуждение выражается в прямом требовании согласиться с предлагаемым мнением или решением, принять готовый эталон поведения и т.д. при несогласии субъекта с этим. Принуждение действительно только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет первого облегчает выполнение распоряжения. Как постоянная форма воздействия на субъекта принуждение малопригодно, но и полностью от него отказываться, особенно в воспитательном процессе, нецелесообразно.

Положительной стороной принуждения является то, что оно может способствовать снятию конфликтной ситуации на данном отрезке времени и выполнению субъектом необходимых действий. Кроме того, это один из способов воспитания чувства долга. «Человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет», – писал К. Д. Ушинский¹¹⁶ (1974).

Несмотря на то, что при всех формах внешнеорганизованной мотивации, в том числе и при использовании императивных форм воздействия, последнее слово в принятии решения и формировании намерения остается за самим субъектом, основание его действий и поступков приобретает другое содержание. Суггерент переносит ответственность на воздействовавших на него людей, которые как бы заменяют собой его совесть и санкционируют действия.

Используя второсигнальные (речевые) виды воздействия на мотивацию адресата влияния, следует думать не только о содержании произносимых слов, но и о том, как их произносить, какими действиями (жестами, мимикой) их сопровождать. Как показано А. Меграбяном¹¹⁷ (А. Mehrabian, 1971), при первой встрече адресат влияния на 55 % верит невербальным сигналам другого человека, на 38 % – паралингвическим сигналам (громкость речи, интонация, смешки, покашливание и т.п.) и лишь на 7 % – содержанию речи. Лишь при повторных встречах это соотношение меняется, но все равно невербальные и паралингвические сигналы не теряют своего значения.

Кроме того, нужно учитывать, что в большинстве случаев мотивы, связанные с внешними влияниями, уступают по силе мотивам, формирующимся под влиянием внутренних побуждений человека.

¹¹⁶ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1974.

¹¹⁷ Mehrabian A. Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation //Journal of Experim. Research in Personality. 1971. 5 .

Мотивация, вызванная привлекательностью объекта

Имеется немало сторонников точки зрения, что поведение человека целиком определяется внешними стимулами. А. Маслоу¹¹⁸ отмечает, что деятельность человека не столько «толкается» (pushed) изнутри, сколько привлекается (pulled) извне возможностью удовлетворения. Этой же позиции придерживается в своих взглядах на мотив А.Н. Леонтьев – таковым является у него предмет удовлетворения потребности¹¹⁹. Внешние стимулы действительно могут влиять на мотивационный процесс, в связи с чем в западной психологии говорят об экстринсивной мотивации.

Е.П. Ильин использует для этих случаев другое название – внешне-обусловленная мотивация¹²⁰, способная быть разновидностью внешнеорганизованной мотивации (например, когда поступок человека вызван рекламой). Рассмотрим теперь второй вариант формирования мотива, когда в качестве детерминант поведения оказываются привлекательные объекты, вызывающие у человека желание ими обладать. Исследования К. Левина показали, что предметы, окружающие человека, обладают способностью побуждать его к определенным действиям: красивый ландшафт влечет к прогулкам, ступеньки лестницы побуждают маленького ребенка подниматься по ним и спускаться, игрушки побуждают к игре, пирожное и шоколад «хотят быть съеденными». К. Левин различает «позитивный» и «негативный» характер требований¹²¹, т.е. одни вещи побуждают стремиться к ним, а другие – отталкивают.

Л.И. Божович¹²², развивая эти положения К. Левина, считает, что предметы, постоянно удовлетворяющие ту или иную потребность, как бы фиксируют в себе эту потребность, в результате чего они и приобретают способность побуждать поведение даже в тех случаях, когда соответствующая потребность не была предварительно актуализирована; первоначально эти предметы только реализуют (удовлетворяют) потребности, а затем начинают их вызывать.

Продолжая эту мысль, можно сказать, что возникновение тесной связи между потребностью и предметом ее удовлетворения может вызвать, по механизму ассоциации, как образ предмета – при появлении потребности, так и образ потребности – при появлении предмета ее удовлетворения, если в предыдущем опыте его использование доставляло человеку удовольствие, наслаждение или, наоборот, приводило к неприятностям. Тогда разворачивается мотивационный процесс, связанный либо с намерением овладеть предметом, либо защититься от него, удалиться.

¹¹⁸ Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

¹¹⁹ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

¹²⁰ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

¹²¹ Левин К. Намерение, воля и потребность. М., 1970.

¹²² Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Внешние побудительные факторы (воздействия), приводящие
к мотивации третьего типа (вызывающие желание, влечение, интерес)

Вдохновили	Заинтриговали	Подзужили
Воодушевили	Затравили	Подначили
Заворожили	Зарезали	Приохотили
Обворожили	Обольстили	Раззадорили
Приворожили	Обаяли	Раздразнили
Пленили	Подзадорили	Растравили
Прельстили	Соблазнили	Совратили
Заинтересовали	Подстрекнули	

Однако потребность и связанная с ней мотивация могут возникать и при отсутствии предшествующей связи между потребностью и предметом, когда привлекательный объект появляется впервые, например, когда он актуализирует познавательную потребность (любопытство).

Психологическими механизмами осуществления мотивации второго типа являются заражение и подражание.

Заражение. Заражение как психологический механизм понимается и узко – как процесс передачи эмоционального состояния от человека или группы другому (другим), и широко – как подражание и внушение. И то и другое обусловлено наличием внешних факторов, влияющих на процесс мотивации, на формирование побуждения к осуществлению каких-то действий, совершению каких-либо поступков.

Как отмечает Б.Ф. Поршнев (1966), заражение как психическое явление заложено очень глубоко и по своему происхождению является очень древним. «Однако, – пишет он, – для современной общественной жизни более характерен отказ индивида поддаться произвольному заражению. Чем выше уровень развития общества и вместе с ним самого человека, тем критичнее последний по отношению к силам, автоматически увлекающим его на путь тех или иных действий и переживаний... Иными словами, развитый человек нуждается в убеждении, а автоматическое заражение действует на него ослабленно или вовсе не действует. Однако когда это соответствует его убеждению, он может весьма охотно поддаваться заражающему действию данной человеческой среды»¹²³ (1966). Подтверждением этому может служить объяснение одного любителя-аквалангиста, почему он не может прекратить ныряние на большие глубины, несмотря на неоднократные решения больше не делать этого: как только он видел, что приятели погружались под воду, не выдерживал и снова надевал акваланг.

Б.Ф. Поршнев отмечает, что феномен заражения, хотя и в ослабленной, подчас почти неуловимой, форме действует во всей окружающей нас жиз-

¹²³ Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1966.

ни и особенно ярко проявляется в трудовом энтузиазме, воодушевлении бойцов на фронте и болельщиков на стадионе.

Эмоциональное заражение отчетливо проявляется в поведении людей во время массовой паники (греч. *panikon* – безотчетный ужас). Она обусловлена многократным отражением в толпе эмоционального состояния (страха) и нарастает в силу взаимной индукции. Особенно сильно проявляется эмоциональное заражение при наличии общности оценок ситуации и установок, ожидании каких-то событий (которое достигается распространением слухов, подкрепляющих эти ожидания), низких сплоченности группы и авторитета ее лидера, а также уподобления кому-то.

Человек легче заражается теми эмоциями, которые связаны с имеющейся у него потребностью: вспомним болельщиков на стадионе, страстно жаждущих гола.

Чем выше уровень самосознания человека, тем труднее он поддается заражению, хотя роль самосознания в сдерживании заражения не так велика, а скорее направляется на большую продуманность действий (например, на поведение при возникновении паники).

Заражению способствуют: высокая энергетика поведения человека, оказывающего влияние на субъекта, артистизм поведения, создание интриги, загадочность поведения, прикосновение и телесный контакт.

Подражание. Подражание – это следование какому-либо примеру, образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей других людей, привлекательных для данного субъекта.

Исторически подражание у высших живых существ возникло на основе физиологических механизмов (инстинкт подражания), но у человека оно принимает специфические психологические формы, отличные от инстинктивных (например, намеренное подражание моде в устройстве быта). В связи с этим выделяют разные виды подражания: произвольное и произвольное, логическое и нелогическое, внутреннее и внешнее, подражание-мода и подражание-обычай; подражание внутри одного социального класса и подражание одного класса другому (например, подражание придворных – королю, служащих аппарата – его руководителю; вспомним «увлечение» многих высших функционеров теннисом в не столь отдаленные времена).

Подражание, способствуя научению, адаптации к условиям существования и выживания, выполняет разные функции. В младенческом возрасте оно служит установлению первых контактов с окружением; начиная с дошкольного возраста – обучению и воспитанию (в частности, путем использования имитационного механизма при овладении предметными действиями, навыками самообслуживания, нормами поведения, речью), постепенному проникновению в процессе сюжетно-ролевой игры в смысл деятельности (от внешних ее форм, наблюдаемых у взрослых, к внутреннему содержанию, смыслу деятельности); подражание создает основу для груп-

повой мотивации и группового поведения. В подростковом и более старшем возрасте оно направлено на идентификацию себя со значимой личностью или референтной группой.

Подражанию субъекта способствуют: «модное» поведение и образ жизни других людей; демонстрация высокого мастерства; примеры милосердия, доблести, служения идее; публичная известность.

К внешнеорганизованной мотивации потребителя можно отнести рекламу товаров, туристических маршрутов и прочего, связанных с соблазном, совращением и т.п.

1.3. Мотивация учебной деятельности на различных этапах обучения

Мотивация учебной деятельности в школе

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Следствием этого является достаточное количество работ в этом направлении (Л.И. Божович, 1969; Н.Г. Морозова, 1967; Л.С. Славина, 1972; М.В. Матюхина, 1984; В.Э. Мильман, 1987; А.К. Маркова, 1984; Й. Лингарт, 1970; Э. Стоуне [E. Stones, 1967] и др.).

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п.

Г. Розенфельд¹²⁴ (G. Rosenfeld, 1973) выделил следующие контент-категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

¹²⁴ Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin, 1973.

Школьники наиболее высоко оценивают такие мотивы, как «хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу», «хочу быть культурным и развитым», «нравится узнавать новое», «хочу продолжить образование», «хочу подготовиться к избранной профессии», «хочу радостно преодолевать трудности». Престижные мотивы («привык быть в числе лучших», «не хочу быть худшим», «приятно получать одобрение», «привык все делать хорошо») получали меньшие оценки, но самые низкие оценки давались мотиву «стараюсь избегать неприятностей». В то же время первая группа мотивов скорее была «знаемой», чем реально действующей, побуждающей к учению. В качестве таковых в реальности оказались престижные мотивы.

Однако простое перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения, но не раскрывает целостную структуру мотива учения, причинно-следственные зависимости между его компонентами. Поэтому требуется не столько классификация «мотивов» (конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности), сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее возраст и пол учащихся, ситуацию в семье, социальное происхождение и другие моменты. К сожалению, таких исследований в психологии почти что нет.

Попытку подойти к мотивации учения с позиции сочетания у одного и того же учащегося различных мотивационных факторов предпринял финский психолог К. Вепсялайнен (1987), взяв за основу контент-категории Розенфельда. Им выделены своеобразные «мотивационные типы». Первый тип характеризуется хорошей успеваемостью, сочетанием чувства долга и ответственности с зависимостью от авторитетов, второй – принятием образования как значимого фактора (необходимость посещения школы), отсутствием специальных интересов и низкой мотивацией к достижениям в школе, третий – зависимостью от авторитетов, отсутствием чувства долга и ответственности, четвертый – стремлением к достижениям в школе, чувством долга и ответственности и отсутствием боязни неудачи, пятый – сочетанием стремления к успеху и боязни неудачи с чувством долга и ответственности и т.д. Однако им были обследованы только учащиеся 7-х и 9-х классов, что не позволило выявить возрастную динамику этих типов учащихся.

Мотив посещения школы первоклассниками (поступления в школу)

Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника.

В последнем случае школьник добровольно выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли.

По поводу соотношения этих потребностей Л.И. Божович¹²⁵ пишет: Первоначально мы предполагали, что основным мотивом для поступления в школу детей старшего дошкольного возраста является желание новой обстановки, новых впечатлений, новых, более взрослых товарищей. Такого толкования придерживаются и другие психологи и педагоги, так как на него наталкиваются многие наблюдения и факты. Дети 6-7 лет явно начинают тяготиться обществом младших дошкольников, они с уважением и завистью смотрят на учебные принадлежности старших братьев и сестер, мечтают о том времени, когда им самим будет принадлежать весь набор таких принадлежностей. Может даже показаться, что для дошкольника желание стать школьником связано с его стремлением играть в школьника и школу. Однако уже в беседах с детьми такое представление оказалось поставленным под сомнение. Прежде всего обнаружилось, что дети в первую очередь говорят о своем желании учиться, поступление в школу выступает для них в основном как условие реализации этого желания. Это подтверждается и тем, что не у всех детей желание учиться совпадает с желанием обязательно ходить в школу. В беседе мы пытались развести то и другое и часто получали ответы, позволяющие думать, что именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни являются важным мотивом поступления в школу.

Л.И. Божович оптимистично оценивает мотив поступления детей в школу. По крайней мере, нельзя сбрасывать со счетов и другие причины, в частности выполнение требований родителей. Главным же в приведенном высказывании Л.И. Божович является то, что мотив посещения школы следует отличать от мотива обучения. Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться.

В мотив обучения могут входить следующие причины: интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником).

Наличие же у дошкольников только социально-ролевых мотивов посещения школы и отсутствие мотива обучения свидетельствует об их неготовности к школе.

О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественнозначимой деятель-

¹²⁵ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

ности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит, как показали Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский¹²⁶ (1975), от того, как учитель относится к учащимся. Авторы выделили пять стилей отношения учителя к школьникам: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный. На вопрос «Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?» все учащиеся «активно-положительных учителей» ответили «нет». У «пассивно-положительных учителей» ответили «да» 29 % учеников. При ситуативном стиле учителя таких ответов было уже 33 %, при пассивно-отрицательном – 58 %, а при активно-отрицательном – 67 %.

Мотивация учебной деятельности и поведения младших школьников

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

По данным лонгитюдного исследования И.М. Вереникиной¹²⁷ (1984), от 6 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга (с 15 до 34 %) и уменьшается число детей, которые учатся из-за интереса (с 25 до 5 %).

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1-2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л.И. Божович¹²⁸, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Одна ученица уверяла, что учится хорошо, а когда ей указали на плохие отметки, то возразила: «Мама говорит, что я хорошо стараюсь». Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как «она не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание ставится». Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

¹²⁶ Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.

¹²⁷ Вереникина И. М., 1984. Цит. по: Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.

¹²⁸ Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается.

А учащиеся 5-6-х классов начинают даже дразнить младших школьников за старание, называя их «зубрилками».

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л.И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности (Г.Г. Гусева, 1983; М.В. Матюхина, 1984).

По данным Г.Г. Гусевой¹²⁹, диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2-3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Последними названы: «все учатся»; «не хочу, чтобы ругали».

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов.

У них доминируют мотивы: «получение отметки», «похвала» и «требование».

У посредственно и слабоуспевающих школьников основным является мотив «избегание наказания». Этот же мотив входит в первую тройку «знаемых» мотивов.

Следовательно, отрицательный «знаемый» и реальный мотивы у них совпадают, а положительные «знаемые» («хочу получать хорошие отметки», «хочу больше знать») не совпадают с реальными.

М.В. Матюхина¹³⁰ отмечает, что не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. К плохо осознаваемым относятся

¹²⁹ Гусева Г.Г. О соотношении «знаемых» и реальных мотивов учения у младших школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы научных сообщений советских психологов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч.3. М., 1983.

¹³⁰ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Выделяют внешние, гетерогенные мотивы, содержание которых не имеет ничего общего с мотивами обучения. Они делятся на престижные и «принудительные» (угроза наказания). Последние, если выражены сильно, создают стрессовые ситуации, отрицательно влияющие на мышление школьников. По данным С.А. Мусатова¹³¹ (1977), значение мотивов «избегания санкций», побуждающих к выполнению учебных заданий, усиливается к 3-му классу. При этом снижается доминирование интереса к содержанию школьных предметов.

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально-психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени, чтобы это стремление не «остыло». Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие. Например, было выявлено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только начать работу, но и довести ее до конца.

В 3-4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

¹³¹ Мусатов С.А. О формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников. – Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. М., 1977.

Наконец, в этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением самостоятельности школьников и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников средних классов. Первой ее особенностью является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает (Н.Г. Морозова¹³², 1967).

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний – уроки учат не для того чтобы знать, а для того чтобы получать отметки. Пагубность такой мотивации учебной деятельности очевидна – происходит заучивание без понимания. У школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления. Кроме того, у них формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности, привычка хитрить, ловчить, чтобы избежать наказания, привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке. Знания формируются отрывочные и поверхностные.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, больше того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Когда одного школьника спросили, почему он не использует в беседе полученные знания, он заявил: «А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают, потому что...». Другой, когда его спросили, почему танк раздавит собаку, а человек, если ляжет на нее, – нет,

¹³² Морозова Н.Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития: Автореф. дис. ... д-ра наук. М., 1967.

ответил: «Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет» (Л.И. Божович¹³³, 1969).

Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок.

Неслучайно выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них – тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Л.И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Бросить школу, перестать быть учеником значит для них потерять свое общественное лицо. Но это значит и другое – потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества. Вероятно, все это так и есть. Но возможно и другое – борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является, как считает Л.И. Божович, стремление найти свое место среди товарищей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников; проявление ложной отваги, дурашливость и т.п. имеют ту же цель. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление противопоставить себя классу, желание доказать свою несправимость.

Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни после отметка

¹³³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968; Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

такой мотивационной роли не играла: у младших школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников – показателем знаний.

Как отмечает М.В. Матюхина¹³⁴, высокоуспевающие школьники осознают свое отношение к учению, в их мотивации большое место занимают познавательные интересы. Они имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению.

Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которое теперь имеет большее значение, чем мнение учителей и родителей. Характерной особенностью подростков является стремление всячески избегать критики сверстников и наличие страха быть ими отвергнутыми.

Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых и обладающих большой «генетической» устойчивостью, передающихся из года в год от старших подростков к младшим и почти не поддающихся педагогическому воздействию). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и с другой стороны – поощрительное отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой.

Интересный эксперимент проведен Т.А. Матис¹³⁵ (1983). Сравнивалась учебно-познавательная мотивация и активность школьников при обычной системе обучения «учитель-ученик» и при системе «ученик-ученик». При этом взаимодействие и взаимопомощь осуществлялись на всех этапах учебной работы: при выборе способа выполнения и выполнении учебного задания, при контроле и оценке результатов работы. Во втором случае было зафиксировано увеличение силы учебно-познавательной мотивации учащихся. В свете этих данных возникает вопрос: может, не стоит учителям занимать жесткую позицию в отношении подсказок учеников друг другу? Не лучше ли превратить тайную помощь в открытую коллективную?

В то же время моральные установки подростка не имеют опоры в подлинных моральных убеждениях, поэтому он их легко меняет при переходе в другой коллектив, где существуют другие традиции,

¹³⁴ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

¹³⁵ Матис Т.А. Мотивационные аспекты совместной учебной деятельности школьников. – Воспитание, обучение, психическое развитие. Тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. М., 1983.

требования, иное общественное мнение. Например, непослушный ученик, не привыкший подчиняться дисциплине, попадая в дисциплинированный класс, исправляет свое поведение, подчиняясь требованиям коллектива.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке свойств своей личности, что создает повышенную их чувствительность к оценке окружающих. Отсюда их «ранимость», обидчивость, «беспричинные» и «немотивированные», с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих, на те или иные жизненные обстоятельства.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников старших классов.

Основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Неслучайно поэтому половина выпускников школы имеет сформированный профессиональный план, включающий как основное, так и резервное профессиональное намерение. Следовательно, главной целью для выпускников школы становится получение знаний, что должно обеспечить прием в намеченные учебные заведения. По мнению Л.С. Выготского, выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе¹³⁶. Он предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (т.е. мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

Однако, выбор профессии может происходить не столь осознанно, а под влиянием родителей, в результате подражания товарищам или случайно возникшего интереса. В этом случае выбор может быть не связанным с мотивацией учения.

Мотивы учения у старших школьников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию, соответствующую любимому предмету, то старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л.И. Божович).

Как показано В.Л. Мунтян¹³⁷ (1977), степень адекватности самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотивацию учения. У учащихся с адекватной самооценкой наблюда-

¹³⁶ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

¹³⁷ Мунтян В.Л. Формирование адекватной самооценки учебных способностей старшеклассников как путь повышения их активности в обучении // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. М., 1977.

ются высокоразвитые познавательные интересы и положительная мотивация к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению мотивации и активности в обучении.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. В данном случае отметка – это критерий знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Таким образом, роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в 1997 году в одной из школ Санкт-Петербурга (М.Н. Ильина, Т.Г. Сырицо), выявило интересную динамику¹³⁸. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возрастала в 5-м и 9-м классах.

Возрастание в 5-м классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотивации к получению знаний в 9-м классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов. Поступив же в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотивации на получение знаний и вообще к учению.

Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотивация на получение знаний была все же выше, чем на получение отметок; это относится как к мальчикам, так и к девочкам, но у последних она выражена больше. В 3-7-х классах у девочек несколько выше и мотивация на отметку, однако разница не очень велика, а в 9-10-х классах она вообще исчезает.

По данным Н.А. Курдюковой¹³⁹ (1997), имеется определенная связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок. Так, в средних и старших классах у слабоуспевающих учеников мотив на отметку может быть выражен больше, чем на получение знаний, причем это касается не только мальчиков, но и

¹³⁸ Ильина М.Н. Связь способности к проявлению выносливости и волевого усилия с некоторыми психофизиологическими и психовозрастными характеристиками человека: Автореф. дис. ... канд. Л., 1976.

¹³⁹ Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. СПб., 1997.

девочек. Превалирование мотива знаний над мотивом отметки имеется только у отличников и «хорошистов» и то в значительно меньшей степени, чем в младших классах.

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Возникает у старшеклассников потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

Формирование мотивов учебной деятельности школьников

Как отмечают А.К. Маркова с соавторами (1983), мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был «просто ребенок», а теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение¹⁴⁰. Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А.К. Маркова отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств.

Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а, следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

¹⁴⁰ Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т.е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению. Стремление некоторых учителей, при низкой успеваемости учащихся, по какому-то разделу учебной программы до предела упрощать материал, «разжевывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Важно показать, что имеющийся у каждого учащегося жизненный опыт часто обманчив, противоречит научно установленным фактам; объяснение наблюдаемых явлений природы придаст новому материалу значимый смысл, разовьет потребность в научном познании мира.

Однако, пробуждая интерес школьников к учению, не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.

Организация учебной деятельности. А.К. Маркова отмечает, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап – это сообщение почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы.

Этот этап состоит из трех учебных действий.

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.

3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

Операционально-познавательный этап. На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием.

Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т.е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата. Поэтому важно не рассуждать об учебе, ее важности и пользе, а добиваться, чтобы учащийся начинал действовать. Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка результатов учебной деятельности. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью, что и показано в ряде исследований, приведенных выше. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося. Поэтому в

ряде стран в начальных классах отметки не выставляются, а в более старших классах используются лишь тематические формы учета и оценки.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовой) анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

В то же время принижать мотивирующую роль отметок (балльного оценивания) при существующей в учебных заведениях системе аттестации не стоит. Плохо это или хорошо, но отметки имеют юридическую силу. Именно на их основании учащихся переводят из одного класса в другой, хвалят и поощряют или, наоборот, порицают и наказывают. В ряде стран отметки в аттестате имеют существенное значение при поступлении в высшие учебные заведения.

Поэтому велика роль адекватной оценки знаний учащихся, что не всегда имеет место. В исследовании Н.А. Курдюковой¹⁴¹ выявлено, что учителя, имеющие склонность к авторитарному стилю деятельности, занижают отметки по сравнению с учителями демократического стиля; учителя с либеральным стилем, наоборот, завышают отметки.

Стиль деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

1.4. Характеристика мотивационной сферы студентов

Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Необходимо учитывать, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей.

Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве лич-

¹⁴¹ Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. СПб., 1997.

ностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

Психологические особенности мотивации в студенческом возрасте

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

Юность – период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны – от 15-16 до 21-25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость до действительного повзросления.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, неизменного злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям. Выбор внутренней позиции – весьма многотрудная духовная работа. Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентаций, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве. Кроме того, на него оказывают влияние современные идеи государства, новых идеологов и лжепророков. Он выбирает для себя неадаптивную или адап-

тивную позицию в жизни, при этом считает, что именно избранная им позиция является единственно для него приемлемой и, следовательно, единственно правильной.

Как бы странно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких людей («Если бы молодость знала...»). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность – период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку¹⁴².

Юность – период, когда молодой человек продолжает рефлексировать на свои отношения с семьей в поисках своего места среди близких по крови. Он проходит через обособление, и даже отчуждение от всех тех, кого любит, кто был ответствен за него в детстве и отрочестве. Это уже не подростковый негативизм, а часто лояльное, но твердое отстранение родных, стремящихся сохранить прежние непосредственные отношения с вырастающими сыном или дочерью. Хорошо для всех, если в конце своего борения юноша или девушка возвратятся обновленными духовно с любовью и доверием к своим близким.

Юность – когда молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его друг, его девушка, все человечество. Юноша и девушка – каждый сам по себе – стремятся к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. В этом возраст юность готова пережить чувство первой любви. У каждого она индивидуальна не только по времени проявления (по возрасту), но и по силе ее переживания. Одни испытывают глубокое чувство, другие – поверхностные эмоции. Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в перипетиях любовных отношений, в какой мере достойно он решает проблемы, связанные с успехом в любви. Многое при решении проблем зависит от меры развития нравственного самосознания.

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних – это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других – выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

Юноша продолжает открывать через постоянные рефлексии свою ускользающую, как и в отрочестве, сущность. Он остается легкоранимым –

¹⁴² Кон И.С. Психология ранней юности: учеб. пособие для пед. ин-тов. М., 1976.

ироничный взгляд, меткое слово другого человека могут разом обезоружить молодого человека и сбить с него так часто демонстрируемый апломб.

Лишь к концу юношеского возраста как указывает молодой человек начинает реально овладевать защитными механизмами, которые не только позволяют ему внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепляют его внутренне. Рефлексия помогает предугадать возможное поведение другого и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила.

В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека¹⁴³. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной зрелостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

Юность – период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и зрелостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

В юности получает новое развитие механизм идентификации обособления. Также для этого возраста характерны свои новообразования.

Возрастные новообразования – это качественные сдвиги в развитии личности на отдельных возрастных этапах. В них проявляется особенности психических процессов, состояний, свойств личности, характеризующие ее переход на более высокую степень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, эмоциональную, мотивационную, волевую сферы психики. Они проявляются и в структуре личности: в интересах, потребностях, склонностях, в характере¹⁴⁴.

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассников формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности, ведущей же

¹⁴³ Кон И.С. Психология ранней юности. [Учеб. пособие для пед. ин-тов]. М., 1976.

¹⁴⁴ Бодалев А.А. Психология о личности. МГУ, 1988. С.63.

деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность (Д.Б. Эльконин¹⁴⁵).

К новообразованиям юности И. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску¹⁴⁶.

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни – возможно, их изменение и дальнейшее развитие.

Смысл жизни – это важнейшее новообразование ранней юности. И. Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлюще с учетом ближней и дальней перспективы.

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

Именно в юности обостряются способности к «вчувствованию» в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация утоньшает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее.

В то же время именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексии укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения.

Идентификация-обособление в юности имеет свою специфику: юноша одновременно «горячее» и «холоднее», чем человек в других возрастных периодах. Это проявляется в непосредственном общении с другими людьми, с животными, с природой. На том и другом полюсе добра и зла, идентификации и отчуждения доминирует молодежь. Это пора возможной безоглядной влюбленности и возможной неудержимой ненависти. Любовь –

¹⁴⁵ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

¹⁴⁶ Кон И.С. Психология ранней юности. [Учеб. пособие для пед. ин-тов]. М., 1976.

всегда идентификация в высшей степени. Ненависть – всегда отчуждение в крайней степени. Именно в юности человек погружается в эти амбивалентные состояния. Именно в юности происходит восхождение человека до высочайшего потенциала человечности и духовности, но именно в этом возрасте человек может опуститься до самых мрачных глубин бесчеловечности.

Пройдя путь первого рождения личности и ее существования, не выходящего за пределы непосредственных связей людей, подросток, вырастая из детства и трепетно входя в период юности, обретает возможность второго рождения личности. Юношество самоуглубленно развивает в себе рефлексивные способности. Развитая рефлексия дает возможность для тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и одновременно – холодного анализа и соотнесения интимного с нормативным. Рефлексии выводят молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяют занять позицию в этом мире. Именно в этом возрасте человек либо обращается к нравственному цинизму, становясь «нравственным пылесосом», либо начинает сознательно стремиться к духовному росту, к построению жизни на основе понятия традиционных и новых нравственных ориентаций. Между тем в юности углубляется разрыв между молодыми людьми в сфере ценностных ориентаций и притязаний на признание, способности к рефлексии и в сфере других особенностей, характеризующих личность.

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии – важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексировав на них.

Юноша имеет в себе чувство личности и стремится предстать перед другими и самим собой как личность в ситуациях горячечных молодежных споров и в ситуациях выбора линии поведения и совершаемого поступка.

Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта независимость приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Для того чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, для того чтобы ценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юности предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, непереносимо тяжелые переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси – теперь уже в качестве взрослого, способ-

ного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в себе не только «независимость», но и понимание необходимости зависимости – ведь личность несет в себе бытие общественных отношений¹⁴⁷.

Специфика учебной мотивации студента

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

1) от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву);

2) от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову);

3) от социальной значимости (социальные – узколичностные, по П.М. Якобсону);

4) от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л.И. Божович);

5) мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности и т.д.

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х. Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П.М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные)¹⁴⁸. Продолжая эту линию исследования, согласно А.Н. Леонтьеву, социальные потребности, определяющие интеграцию и общение, можно грубо разделить на три основных типа; ориентированных на а) объект или цель взаимодействия; б) интересы самого коммуникатора; в) интересы другого человека или общества в целом... В качестве примера проявления первой группы потребностей (мотивов) автор приводит выступление члена производственной группы перед товарищами, направленное на изменение ее производственной деятельности. Потребности, мотивы собственно социального плана связаны «...с интересами и целями общества в целом...»¹⁴⁹. Эта группа мотивов и обуславливает поведение человека как члена группы, интересы которой становятся интересами самой личности. Очевидно, что эта группа мотивов, характеризуя, например, весь учебный процесс в целом, может характеризовать также и его субъектов: педагога, учащихся в плане далеких, общих, понимаемых мотивов.

¹⁴⁷ Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1997. 432 с.

¹⁴⁸ Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973. С.12-13.

¹⁴⁹ Леонтьев А.Н. Психология общения. Тарту, 1974. С.178.

Говоря о мотивах (потребностях), ориентированных на самого коммуникатора, А.Н. Леонтьев имеет в виду мотивы, «направленные либо непосредственно на удовлетворение желания узнать что-то интересное или важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия»¹⁵⁰. Эта группа мотивов представляет наибольший интерес для анализа доминирующей учебной мотивации в учебной деятельности.

К определению доминирующей мотивации ее деятельности целесообразно также подойти и с позиции особенностей интеллектуально-эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Соответственно высшие духовные потребности человека могут быть представлены как потребности (мотивы) морального, интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением духовных запросов, потребностей человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П.М. Якобсону¹⁵¹, как «чувства, интересы, привычки и т.д.». Другими словами, высшие социальные, духовные мотивы (потребности) условно могут быть разделены на три группы:

- 1) мотивы (потребности) интеллектуально-познавательные
- 2) морально-этические мотивы
- 3) эмоционально-эстетические мотивы.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в ВУЗе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технология» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

Рассматривая мотивацию учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера. В литературе этот термин включает в себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность

¹⁵⁰ Леонтьев А.Н. Лекция как общение. М., 1974. С.22.

¹⁵¹ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, – субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович¹⁵², на материале исследования учебной деятельности учащихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации¹⁵³.

В этой связи существенно, что в работе А.К. Маркова¹⁵⁴ подчеркивается эту мысль: «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними»¹⁵⁵. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении – это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него

¹⁵² Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

¹⁵³ Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благондежной. М., 1972.

¹⁵⁴ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

¹⁵⁵ Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К.Марковой. М., 1986. С.14.

нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Герберт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношений к учению. Интерес, согласно А.К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес»¹⁵⁶.

Возможность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирование самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика¹⁵⁷. Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимания ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимо условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

¹⁵⁶ Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К.Марковой. М., 1986. С.14.

¹⁵⁷ Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – «отстранение», т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако, познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные С.М. Бондаренко, могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями¹⁵⁸ (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Продолжая исследования Б.И. Додонова¹⁵⁹, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в ВУЗе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и на «избегание неприятностей»), некоторые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избегание неприятностей», с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (типа вуза – языковой, неязыковой), сетка часов, особенности учебной программы, в частности целевые установки и т.д.¹⁶⁰.

Установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на «оценку преподавателем». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая.

¹⁵⁸ Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми: Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

¹⁵⁹ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.

¹⁶⁰ Симонова Н.И. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: Автореф. ...канд. психол. Н. М., 1982.

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем и в то же время самыми разными внешними мотивами – самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которым понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности»¹⁶¹. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для самой деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой деятельностью, познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович¹⁶², положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, на решении учебной задачи. Здесь важный вывод был получен Ю.М. Орловым – «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»¹⁶³.

Важным для анализа мотивационной сферы учения является характеристика их отношения к нему. Так А.К. Маркова, определяя три типа отношения: отрицательное, нейтральное, и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно для управления учебной деятельностью: «а) положительное, неявное, активное... означающее готовность учащегося включиться в учение... б) положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность учащегося как субъекта общения, как личности и члена общества»¹⁶⁴. Другими

¹⁶¹ Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. ... д-ра психол. н. М., 1984.

¹⁶² Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

¹⁶³ Орлов Ю.М., Шкуркин В.И., Орлова Л.П. Построение тест-опросника для измерения потребности в достижении: Экспериментальная психология и ее история. М., 1974.

¹⁶⁴ Маркова А.К. Формирование интереса к учению у учащихся. С.17.

словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа.

Установлено также важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. Личностно-значимый смыслообразующий мотив у подростков (юношей) может быть сформирован и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик.

Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, лучше формируема при направлении на способы, чем на «результат» деятельности. В то же время она по-разному проявляется для разных возрастных групп в зависимости как от характера учебной ситуации, так и от жесткого контроля преподавателя.

Психологическая устойчивость определяется как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость – это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д. Связь устойчивости мотивационной структуры (ориентаций на процесс – результат – вознаграждение – давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочивании с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационных структур, как ускоренная динамика внутривидовых изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс – результат) к упорядочиванию, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационная ориентация занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости еще выше – это первый по

силе влияния фактор. Установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся:

- исходный тип мотивационной структуры;
- личностная значимость предметного содержания деятельности;
- вид учебного задания;
- наиболее сильными являются внутренние факторы: доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Вторым по силе фактором, влияющим на изменение мотивационных структур, является такой вид проблемной ситуации, который через необходимость выбора, снятия оценки и снятия временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е.И. Савонько, Н.М. Симонина). Авторами установлено, что а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности; б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость; в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры¹⁶⁵.

В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, на основе экспериментальных данных было выявлено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур, а, следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся снятие оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, ситуация выбора, личностная значимость, вид работы (продуктивный, творческий). Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, то есть тенденцию к устойчивости. Все рассмотренное выше свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности.

Учебная мотивация, представляя собой, особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации. Как

¹⁶⁵ Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Среди современных проблем педагогики требующих первостепенного внимания, – вопросы развития познавательной активности, творческих способностей студентов является проблемой сложной и многоаспектной. Наблюдения показывают, что многие студенты учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Объясняется это частично тем, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов. Хотя сами студенты (особенно студенты первых курсов) не проявляют должного внимания учебному процессу.

В результате исследований обнаружено, что общеобразовательная деятельность мотивируется познавательными интересами более 40 % студентов первого курса. У значительной части 50 % обучающихся нет интереса к содержательной стороне профессиональных знаний. Теоретические познавательные интересы, как самоцель, наблюдаются среди студентов лишь в 3 % случаев.

Мысль о том, что обучающийся должен быть активен в обучении, известна в педагогике с давних времен. Еще Сократ побуждал своих учеников к активному усвоению знаний путем постановки наводящих вопросов. С тех пор педагоги часто возвращались к проблеме активности обучающихся.

Однако данная проблема исследована еще недостаточно. Незавершенность проблемы активизации, развития творческой активности студентов является одной из главных причин того, что в периодической печати, методических пособиях, официальных документах указывалось на недостатки обучения студентов.

Особое значение в решении проблемы активизации учебной деятельности студентов приобретает дальнейшее совершенствование форм и методов обучения в направлении активизации познавательной деятельности студентов. Психологов, педагогов и преподавателей постоянно волновал вопрос о том, какими путями, методами достигается усвоение знаний, как развивать творческую активность обучающихся. Поэтому в процессе развития педагогики и практики обучения исследователи кропотливо отбирали и проверяли наиболее эффективные формы, методы, приемы и средства обучения.

Однако это не значит, что все занятия проходили и проводятся лишь на уровне пассивной деятельности студента. Общеизвестно, что преподаватели обладают глубокими знаниями по специальности, многие имеют большую практику обучения, воспитания молодежи. Следует добавить, что большинство преподавателей являются хорошими лекторами, мастерами педагогического дела. В настоящее время в каждом учебном коллективе имеются преподаватели, прекрасно владеющие мастерством преподавания. Бе-

зусловно, все это – результат длительной, целеустремленной работы каждого преподавателя. Эффективные способы и приемы ими отбираются, накапливаются в процессе длительных поисков, часто методом проб и ошибок.

Ученые-педагоги, критически анализируя формы и методы обучения, отмечают, что методика обучения часто опирается на воспроизводящую деятельность студента, на запоминание определенного круга фактического материала. Конечно, есть студенты, которые в учебной работе проявляют высокую активность и, участвуя в научной работе, развивают свои творческие способности. Они не ограничиваются слушанием и конспектированием лекции или чтением лишь страниц названного учебника. Их аудиторная и внеаудиторная учебная работа характеризуется самостоятельным изучением конспекта лекций, чтением дополнительной литературы, умением самостоятельно мыслить, поиском новых способов решения задачи. Эти студенты стремятся глубже понять не только содержание материала, но и способы добывания новых знаний, сами принимают активное участие в научном поиске. Однако, к сожалению, имеется немало студентов, которые занимаются только на «удовлетворительно». Они порой добросовестно посещают лекции, выполняют практические задания, но при этом не проявляют особой активности и творчества.

Мотивация является одной, из фундаментальных проблем, как отечественной, так и зарубежной психологии. Разработка проблемы мотивации в современной психологии связана прежде всего с анализом источников активации человека, побудительных сил его деятельности, поведения, с поиском ответа на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

В связи с этим, студент любого ВУЗа, получив ту или иную специальность, включается в осуществление деятельности социолога – профессионала, то есть деятельность, но на сегодня не многие Вузы дают должную подготовку, необходимую для профессионально полноценного осуществления этой управленческой деятельности.

Психологическая стратегия современной системы высшего, как и послевузовского профессионального образования, состоит в том, чтобы обеспечить: усиление профессиональной мотивации и профессиональной деятельности будущего специалиста, стимулирование творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых и духовных качеств, дифференциацию «Я – концепции», углубленное осмысление и переосмысление им отечественного и зарубежного опыта, его творческое преобразование и адаптацию к новым условиям.

Таким образом, для выявления и исследования психолого-акмеологических условий и факторов формирования профессиональной мотивации необходимо учитывать ряд условий и факторов различного характера.

Содержание формирования профессиональной мотивации личности студента в ВУЗе может быть определено по трем основным направлениям:

1. Формирование потребностей и мотивов профессионального развития.
2. Формирование знаний, умений и навыков самостоятельной деятельности по самовоспитанию и саморазвитию.
3. Оценка профессиональных способностей и возможностей, сравнение их с образом искомого результата (предметом, целью), планирование изменений в системе мотивации достижения.

Основываясь на приведенном выше анализе, можно говорить о проблеме изучения особенностей психологических факторов формирования профессиональной мотивации студентов ВУЗа, как о психолого-педагогической проблеме в тесной связи с различными социальными, экономическими, этническими, культурно-образовательными вопросами жизнедеятельности общества.

На формирование учебной мотивации студента вуза ведущую роль оказывает влияние наличие следующих факторов, которые можно систематизировать по двум группам:

1. Социально-психологические факторы: макросредовые (общегосударственные, регионально-этнические), микросредовые (факторы семьи, Вуза, общественных организаций, неформальных объединений).
2. Общегосударственные факторы включают в себя: экономические, политические, культурно-нравственные условия жизни людей в стране, средства массовой информации.

Регионально-этнические факторы включают в себя: специфические особенности политического, экономического и демографического развития региона; этнические особенности жизнедеятельности населения; особенности развития учебных, учебно-воспитательных заведений в республике.

Микросредовые факторы включают в себя: культурные, образовательные, психогигиенические и т.д. условия и факторы, характеризующие воспитательную, образовательную, профессиональную среду личности.

Психологические факторы включают в себя:

– объективные возрастные особенности; характерологические, типологические особенности личности: (черты характера, склонности, способности, интересы, психофизиологические качества личности, уровень их общеобразовательной и профессиональной подготовки); общественные воздействия на мотивы, влияющие на формирование ценностных ориентаций, отношений, профессиональной мотивации и профессионального самосознания.

– субъективные: потенциал личности, в том числе высокие профессионально-личностные стандарты, стремление к знаниям, к расширению своего кругозора; потребность в самоутверждении, достижении, потребность в признании; работа над собой: анализ и перспективное построение профессионального жизненного плана деятельности, самоанализ, самовоспитание, саморазвитие, осознание себя членом профессионального сообщества в будущем, принятие профессиональной роли.

Исследование психологических факторов формирования профессиональной мотивации личности, является одним из спорных вопросов относительно преимущественного влияния характерологических особенностей или профессиональных интересов личности

Можно выделить пять основных уровней потребностей – мотиваций личности студента: основные физиологические потребности в пище, отдыхе, жилище, сексуальном удовлетворении, материальные стимулы, социальные блага – это средство удовлетворения основных физиологических потребностей.

Поэтому материальные поощрения, высокий уровень заработной платы в выбранной профессии является одним из важных факторов формирования мотивации будущей профессиональной деятельности студента.

Исходя из проделанного выше анализа теоретических данных, мы можем выделить психолого-акмеологические условия и факторы среды студентов вуза, оказывающие значимое влияние на формирование профессиональной мотивации личности студента ВУЗа:

1. Учебная среда:

– Физические условия труда (оптимальный для занятий уровень шума, температуры, содержания в воздухе кислорода, освещенности рабочего места).

– Гигиенические условия труда (поддержание всех помещений в чистоте и порядке).

– Дизайн, эстетика (использование эргономических данных, современных, модных тенденций при оформлении учебных помещений).

– Столовая (пищеблок с выполнением санитарно-гигиенических требований, высокий уровень обслуживания студентов).

– Материально-техническая база обеспеченности учебного процесса (учебники, научная литература, в том числе периодические, учебно-методические издания, компьютерное, техническое оснащение).

– Вспомогательные учебно-воспитательные помещения (спортивные залы, актовый зал, конференц-зал).

2. Поощрения:

– Материально-социальные вознаграждения по результатам учебы студента и участия в общественной жизни института (повышение стипендии, поощрительные призы, подарки, снижение платы за обучение, оплаченное

питание, предоставление бесплатного места в общежитии, культурный отдых, отдых во время каникул).

– Социальное принятие:

– Ощущение своей необходимости для товарищей и преподавателей, уважение, признание и одобрение с их стороны.

– Хорошие отношения в коллективе студентов, здоровый морально-психологический климат в институте.

3. Личностный рост:

– Возможности для расширения своего учебно-профессионального мировоззрения (факультативы, спецкурсы, участие в научных конференциях, семинарах; практические занятия по выбранной специальности на предприятии, в учреждении; встречи, дискуссии с интересными людьми профессии).

– Создание перспектив дальнейшего образования по избранной профессии (аспирантура, факультет повышения квалификации.)

– Рост ответственности и влияния (участие в студенческих, молодежных движениях, общественных организациях; в мероприятиях по развитию, благоустройству института и т.д.).

– Возможность экспериментирования, творчества, самовыражения (участие в научно-исследовательской деятельности, в практической реализации инновационных проектов; в студенческих клубах по интересам, кружках художественной самодеятельности, ансамблях, театрах и т.д.).

– Приобщенность и личностная значимость:

– Информированность о делах, планах, перспективах института (газета, информационный бюллетень, периодические научные издания института; возможности участия в общих собраниях, совещаниях и т.д.).

– Заинтересованность в личностном развитии каждого студента института (планирование и организация администрацией, коллективом преподавателей воспитательной деятельности; создание службы психологического консультирования, медицинского обслуживания).

– Интерес и учет администрацией мнений студентов (общественные опросы студенческого коллектива, возможности участия студентов в принятии решений и т.д.).

– Интерес и стремление к знаниям:

– Методически верно организованная, интересная учебная деятельность (использование современных форм и методов обучения, постановка учебных, сложных нестандартных задач и целей).

– Самостоятельная учебная деятельность студентов (написание рефератов, курсовых, творческих работ).

– Соревнование в учебной деятельности (аттестация, сессия, конкурсы лучший проект, лучший студент).

По сути, задачи высшего учебного заведения, как было уже показано выше, заключаются в управлении перечисленными факторами, в обеспечении необходимых условий для всестороннего профессионального развития личности, а также, в подготовке эффективной адаптации будущих специалистов в их профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение, профессиональное развитие личности на всех этапах обучения осуществляется посредством процедур самоанализа поведения, психологических свойств личности, сознательной постановки вопросов профессионального развития, карьерного роста в будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим, имеет решающее значение развитие различных взаимосвязанных умений мотивационного компонента профессионального самосознания личности, таких как:

- анализ внутренней связи системы «потребность – мотив – цель»;
- переформулировка субъектной системы потребностей и мотивов в соответствии с социальным заказом;
- осознание новой субъектной системы потребностей и мотивов как личностно значимых;
- независимость от референтной группы в субъектном плане;
- достижение в процессе самоактуализации самотождественности и высокого уровня профессионального мастерства.

Таким образом, с психологической точки зрения, определяющими для вузовской системы профессиональной подготовки специалистов вопросами, являются организация самостоятельной работы личности студента над собой по составлению профессионального плана, по принятию задач, поставленных перед ним обществом, по формированию стиля будущей профессиональной деятельности.

Мотивы и потребности студента приобретаются, формируются при его онтогенетическом развитии. Мотив здесь «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов.

Проблема мотивации и мотивов в учебной деятельности студентов является важной как для психологии, так и педагогики. Путь к эффективному обучению лежит через понимание его мотивации. Только зная то, что движет студентом, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого нужно знать, как возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие. Решающим фактором эффективности обучения является их мотивация.

Актуальным для понимания мотивации учебной деятельности является ее деление на знаемые и реально действующие мотивы. Психологи отме-

чают, что «соотношение только знаемых и реально действующих мотивов в процессе развития ребенка меняется: первые могут превратиться во вторые, если взрослый сможет закрепить, поощрить у ребенка успешный результат работы». Данный механизм трансформации мотивов обозначается им как сдвиг мотива на цель.

Современные теории мотивации доказывают, что причины, побуждающие человека отдавать учёбе все силы, чрезвычайно сложны и многообразны. По мнению одних учёных, действие человека определяется его потребностями. Ученые, придерживающиеся другой позиции, исходят из того, что поведение человека является также и функцией его восприятия и ожиданий.

Главная задача мотивации учения – такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика.

Условия для внутреннего мотивирования процесса учения:

1. Предоставление свободы выбора. Студент, а также его родители должны иметь возможность выбора вуза, учителя, программы обучения, видов занятий, форм контроля. Свобода выбора дает ситуацию, где ученик испытывает чувство самодетерминации, чувство хозяина. выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты.

2. Максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Так как это ослабляет внутреннюю мотивацию.

Эти два условия стимулируют внутреннюю мотивацию только при наличии интересного задания с высоким мотивационным потенциалом. Внешние награды и наказания нужны не для контроля, а для информации ученика об успешности его деятельности, об уровне его компетентности. Здесь они служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности. Не должно быть наказания за неудачи, неудача сама по себе является наказанием.

3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика. Результаты обучения должны соответствовать потребностям ребенка и быть значимыми для него. По мере взросления у ребенка формируется такая важная потребность, как потребность в структурировании будущего. Степень выраженности и осознанности этой способности является одним из показателей социальной личностной зрелости. Необходимо контролировать возникновение этой потребности и по мере созревания личности у нее должна определяться все более и более дальняя жизненная перспектива. При этом у нее должно складываться представление о том, что учеба и ее итоги – это важный шаг на жизненном пути.

Таким образом, вновь, на более высоком уровне формируется внутренняя мотивация. Учеба как средство достижения дальних целей не нуждается во внешнем контроле. Путь достижения жизненных целей должен быть разбит на более мелкие подцели с конкретным видимым результатом. Тогда переход к перспективному планированию будет более безболезненным.

Чтобы правильно управлять процессом обучения на основе мотивации, необходимы предпосылки, которые выявят склонности и интересы студентов с учётом их индивидуальных и профессиональных способностей.

Цели, установленные извне не вызывают заинтересованности студента в активизации своих целей до тех пор, пока они не превратятся в его «внутреннюю» цель, а потом в его «внутренний» план действий. Поэтому для достижения конечного успеха большое значение имеет совпадение целей студента и преподавателя.

Чтобы решить эту задачу, необходимо создать механизм повышения мотивации обучения. Здесь подразумевается совокупность методов и приёмов воздействия на студента со стороны преподавателя, которые побуждали бы студентов к определённому поведению в процессе обучения для достижения целей преподавателя (обучения), основанных на необходимости удовлетворения личных потребностей студентов.

Способы формирования мотивации к учебной деятельности Общая характеристика методов стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов

Интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности.

В процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивно протекающими и от того более эффективными в смысле достигаемых целей.

Одним из приемов, ведущих в метод эмоционального стимулирования учения – прием создания на уроке ситуаций занимательности – введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов.

В роли приема, входящего в методы формирования интересов к учению, выступают и занимательные аналогии, например, при рассмотрении подъемной силы крыла самолета проводятся аналогии с формой крыльев птицы, стрекозы.

Эмоциональные переживания вызывают путем применения приема удивления. Необычность приводимого факта, парадоксальность опыта, демонстрируемого на уроке, грандиозность цифр – все это неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания у студентов.

Одним из приемов стимулирования является сопоставление научных и житейских толкований отдельных природных явлений.

К методам стимулирования и мотивации учения относятся создание ситуации познавательного спора. Спор вызывает повышенный интерес к теме. Некоторые учителя умело используют этот метод активизации учения. Они, во-первых, используют исторические факты борьбы различных научных точек зрения по той или иной проблеме. Включение учеников в ситуации научных споров не только углубляют их знания по соответствующим вопросам, но и невольно приковывает их внимание к теме, а на этой основе вызывает новый прилив интереса к учению. Учебные дискуссии учителя создают и в момент изучения обычных учебных вопросов на любом уроке. Для этого специально предлагается ученикам высказать свои мнения о причинах того или иного явления, обосновать ту или иную точку зрения.

Создание ситуаций успеха в учении. Одним из действенных приемов стимулирования интереса к учению является создание в учебном процессе ситуаций успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учебе. Известно, что без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи в преодолении учебных затруднений. Ситуации успеха создаются и путем дифференциации помощи студентам в выполнении учебных заданий одной и той же сложности. Ситуации успеха организуются учителем и путем поощрения промежуточных действий студентов, то есть путем специального подбадривания его на новые усилия.

К основным источникам интересов к учебной деятельности можно так же отнести создание ситуации новизны, актуальности, приближения содержания к самым важным открытиям в науке, технике, к достижениям современной культуры, искусства, литературы. Также выделяются такие виды учебной мотивации, как позитивная и негативная познавательная мотивация, связанная с осознанием негативных последствий, которые могут возникнуть в связи с выполнением или невыполнением определенного действия.

Ряд исследователей в составе учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, связанные с различными социальными отношениями учащегося к другим людям. Среди познавательных мотивов выделяют широкие познавательные мотивы и учебно-познавательные мотивы, а также мотивы самообразования. К социальным мотивам относят широкие социальные мотивы – стремление

быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы – стремление занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Необходимо присутствие обоих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для того, чтобы учебная деятельность была эффективной.

Проблемное обучение как средство повышения познавательной активности учащихся

Развитие личности студента предполагает максимальную реализацию его активности, инициативы, творческого отношения к делу и самостоятельности в процессе обучения. Создание для этого условий – важная задача на всех ступенях системы непрерывного образования.

Активность человека и есть всеобщая форма его существования как индивида, условие реализации себя как личности. Подлинная активность проявляется не только (и не столько) в адаптации студента к обучающим воздействиям (какими бы сложными и содержательными они ни были), сколько в их самостоятельном преобразовании на основе субъектного опыта, который у каждого уникален и неповторим. Эта активность проявляется не только в том, как студент усваивает нормативно заданные образцы, но и в том, как он их модифицирует, как выражает своё избирательное отношение к предметным и социальным ценностям, заданному содержанию знаний, характеру их использования в своей теоретической и практической деятельности.

Любая активность связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями студента. Общественные ценности не могут быть навязаны, они должны быть согласованы с индивидуальными ценностями ученика, ставшими содержанием его внутреннего мира, источником субъектной активности.

Через самоактивность ребёнка формируется его сознание. Термин сознание означает не просто знание, заданное извне, подлежащее усвоению. Это своеобразное соединение двух источников знания, это совместное знание, в которое и учитель, и ученик привносят часть своего опыта.

Развитие ученика – это не только рост их природённых способностей, но ещё в большей мере результат целенаправленной и систематической работы учителя. Интенсивное продвижение в развитии достигается в процессе всей учебно-воспитательной работы: и приобретения знаний, и овладения навыками, и формирования побуждения к учению.

Под познавательной активностью подразумевается качество деятельности, характеризующее высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием

социальным нормам; она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и соответствующей организации педагогической среды, т.е. применяемой педагогической технологии.

Познавательную активность можно определить как личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в организованном процессе познания с учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

К показателям познавательной активности можно отнести стабильность, прилежание, осознанность учения, творческие проявления, поведение в нестандартных учебных ситуациях, самостоятельность при решении учебных задач и др.

Степень включённости в учебный процесс и проявления познавательной активности учащегося – это динамический, изменяющийся показатель от нулевого до самого высокого.

Нулевой уровень активности. Учащиеся с таким уровнем пассивны на уроке, с трудом включаются в учебную работу, не имеют высоких оценок, часто изначально лишены желания учиться. Они не могут быстро включиться в работу, хотя способны постепенно повышать свою активность. Таким студентам не следует предлагать учебные задания, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой; требовать немедленных ответов, прерывать; во время ответа задавать им неожиданные, а тем более каверзные вопросы. После перемены они медленно переключаются с интенсивной двигательной активности на умственную работу.

Ситуативный уровень активности. Учащиеся этого уровня зависят от эмоциональных воздействий. Их привлекает новизна занятия, определённая лёгкость в достижении результата, необычность приёмов преподавания. Во время урока такие ученики легко подключаются к новым видам работы, однако при затруднениях так же легко теряют интерес к занятиям. Им необходима поддержка их эмоциональной активности, переключение её на интеллектуальную и волевую сферы. Именно эта группа, как никакая другая, нуждается в умении использовать план ответа, алгоритмы, опираться на опорные сигналы и пр.

Исполнительский уровень активности. Учащиеся с таким уровнем, как правило, любимы учителями. Такие ученики систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в любые формы работы, предлагаемые педагогом. Именно на них опирается учитель при изучении новой темы. Их отличают стабильность и постоянство, они не берут наскоком, их знания отличаются прочностью и основательностью. Однако, если изучаемый материал достаточно прост, если учитель занят более слабым учащимся, эти ученики начинают скучать на уроке. Поэтому проблема активизации познавательной деятельности таких учащихся достаточно актуальна. Им можно предлагать проблемные, поисковые и

эвристические ситуации, включать в самые различные дискуссии: “круглый стол”, мозговой штурм, мозговая атака и др.

Творческий уровень активности. Ученикам этого уровня целесообразно ставить поисковые задачи, предполагающие нестандартные решения. Они стремятся понять сущность явлений, их взаимосвязь и пытаются найти новые средства решения различных проблем.

Очевидно, что творческие проявления в любой, в том числе и познавательной, деятельности носят уникальный, субъективный характер. Творческий подход могут неожиданно для педагога проявлять учащиеся любого уровня активности: ситуативного, исполнительского и др.

Учитывая это, на уроке необходимо обеспечивать условия для проявления нестандартности в восприятии и интерпретации любой (учебной, коммуникативной, творческой и др.) задачи.

Остановимся на организации и проведении уроков в классе с различными по уровню активности учащимися. Структура подобных занятий предусматривает три основные модели:

1) учебные взаимодействия могут реализовываться линейно: последовательная работа педагога с каждой отдельной группой учащихся;

2) урок может быть построен на «мозаичном» взаимодействии, предполагающем включение в учебную деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи;

3) урок может быть активно – ролевым, когда ведущая роль в учебном взаимодействии отдаётся учащимся с высоким уровнем активности для обучения остальных.

Любая педагогическая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. К ним можно отнести технологию проблемного обучения.

Эта технология основана на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем. Общие черты:

– направленность на обучение мышлению и процедурам поисковой деятельности как основного содержания обучения;

– постановка учащегося в позицию исследователя, первооткрывателя;

– столкновение учащихся с противоречиями между новыми и прежними представлениями и стимулирование у них чувства неудовлетворённости имеющимися представлениями, потребности решать противоречие;

– рефлексивная деятельность учащегося, как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане;

– последовательность в технологии учебного процесса таких процедур, которые моделируют этапы мышления в решении проблем: выдвижение и постановка проблемы, сбор данных, выдвижение гипотез, анализ данных,

проверка гипотез, формулирование выводов, применение новых представлений о широком круге явлений, обобщения.

Суть проблемного обучения можно схватить одной фразой: «тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний». А это словосочетание означает, что на уроке изучения нового материала ученик проходит все этапы научного творчества, хотя при этом открывает субъективно новое знание и выражает его в доступных формах.

Постановка учебной проблемы – это формулирование вопроса для исследования, который иногда воспроизводит формулировку темы урока, а бывает, и совсем с ней совпадает.

«Классический путь к учебной проблеме» лежит в создании проблемной ситуации. В зависимости от эмоциональной реакции учеников проблемные ситуации делятся на две группы – «с удивлением» и «с затруднением».

В основу проблемных ситуаций можно заложить разные противоречия.

Практические методы формирования мотивации обучающихся

Формирование у учеников мотивов, придающих дальнейшей учебе значимый для него смысл, в свете которого его собственная учебная деятельность становилась бы для него сама по себе жизненно важной целью (например, престижных или выполнение требований родителей и т.д.), является крайне необходимым, без чего дальнейшая учеба студента может оказаться просто невозможной. Надеяться на то, что такие мотивы возникнут сами по себе не приходится. Поэтому важно обеспечить такое ее формирование, которое поддерживало бы эффективную и плодотворную учебную деятельность каждого ученика на протяжении всех лет его обучения.

Рассмотрим практические пути и методы формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

1. Важную роль в мотивации учения играет содержание учебного материала.

Мотивационное влияние может оказывать не всякий учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует наличным и вновь возникающим потребностям ребенка.

При разработке тематических планов, планов отдельных уроков, при подборе учебного и иллюстративного материала учитель должен всегда учитывать характер потребностей своих учащихся, знать наличный уровень этих потребностей и их возможное развитие, с тем чтобы содержание учебного материала удовлетворяло наличным потребностям студентов и в наибольшей степени способствовало возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей.

Для этого содержание учебного материала должно быть вполне доступно учащимся, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на них и на жизненный опыт детей, но в то же время материал должен быть

достаточно трудным и сложным. Если содержание учебного материала не требует от учащихся работы по его осмыслению и усвоению, то такой учебный материал не будет удовлетворять, в частности, потребности учащихся в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), не будет развивать у учащихся ярких эмоций (положительных и отрицательных) и, следовательно, не будет удовлетворять потребности в эмоциональном насыщении, поэтому легкий, малосодержательный учебный материал не будет способствовать возникновению и развитию новых потребностей.

Информационно бедный материал также не обладает мотивационным эффектом, он не вызывает и не формирует положительных устойчивых мотивов учебной деятельности.

Нужно также учитывать возможности учащихся в усвоении научных понятий. Содержание каждого урока, каждой темы должно быть глубоко мотивированно, однако не с помощью создания сиюминутных скоро проходящих интересов или ссылок на практическую значимость в будущей жизни, а главным образом тем, что это содержание должно быть направлено на решение серьезных проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира, на овладение методами такого познания. Только в этом случае у студентов будет создаваться перспектива на дальнейшее изучение знакомых, постоянно наблюдаемых явлений, будет создана основа для формирования содержательных мотивов учебной деятельности.

Организация учебной деятельности – один из путей формирования мотивации.

Содержание учебного материала усваивается учащимися в процессе учебной деятельности. От того какова эта деятельность, из каких частей (отдельных учебных действий) она состоит, как эти части между собой соотносятся, т.е. какова структура учебной деятельности – от всего этого во многом зависит результат обучения, его развивающая и воспитывающая роль. Успешность учебной деятельности зависит также от того, на что она направлена, какие цели осуществляют учащиеся при этом, направлены ли эти цели на овладение учебным материалом как самостоятельной целью, или же учебная деятельность служит для них лишь средством для достижения целей, не связанных с содержанием обучения. Отношение учащихся к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как учитель организует их учебную деятельность, какова ее структура и характер.

Изучение каждого самостоятельного этапа или темы учебной программы должно состоять из следующих трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап.

На данном этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучить данный раздел программы. Что именно им придется

изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Мотивационный этап обычно состоит из следующих учебных действий:

1) Создание учебно-проблемной ситуации, вводящих учащихся в предмет изучения предстоящей темы (раздела) программы. Учебно-проблемная ситуация может быть создана учителем разными приемами:

а) постановкой перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы.

б) беседой (рассказом) учителя о теоретической и практической значимости предстоящей темы (раздела) программы.

в) рассказом учителя о том, как решалась проблема в истории науки.

2) Формулировка основной учебной задачи. Обсуждение основного противоречия (проблемы) в созданной учебно-проблемной ситуации завершается формулированием основной учебной задачи, которая должна быть решена в процессе изучения данной темы (раздела) программы. Формулировка основной учебной задачи обычно производится учителем как итог обсуждения проблемной ситуации. Учебная задача показывает учащимся тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность в процессе изучения данной темы. Тем самым учебная задача создает основу для постановки каждым учащимся перед собой определенных целей, направленных на изучение учебного материала.

3) Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению данной темы. После того как основная учебная задача сформулирована, понята и принята учащимися, намечают и обсуждают план предстоящей работы. Учитель сообщает время, опущенное на изучение темы, сообщает, что нужно знать и уметь для изучения темы, что у учащихся наличествует, а что требует пополнения. Завершается обсуждение тем, что отдельные учащиеся дают самооценку своим возможностям по изучению темы, указывают, какой материал они повторят, и что еще сделают для подготовки к предстоящим урокам.

Операционально-познавательный этап.

На этом этапе учащиеся усваивают содержание темы (раздела) программы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в его содержание. Роль данного этапа в становлении мотивации учебной деятельности зависит главным образом от того, будет ли ясна учащимся необходимость всего содержания и отдельных его частей, всех учебных действий и операций для решения основной учебной задачи, поставленной на мотивационном этапе.

В осознании учащимися содержания темы призвано помочь моделирование. Оно должно вступать и как средство наглядного представления объектов и закономерностей (всеобщих отношений) изучаемого материала, и как средство наглядно-действенного представления тех действий и операций, которые нужно выполнить и освоить учащимся для выявления

этих объектов и закономерностей, а также для решения широкого круга задач, основанных на этих закономерностях.

Рефлексивно-оценочный этап.

Этот этап итоговый в процессе изучения темы, когда учащиеся учатся рефлексировать (анализировать) собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты деятельности с поставленными основными и частными учебными задачами (целями). Качественное проведение этого этапа имеет огромное значение в становлении мотивации учебной деятельности.

Работу по подведению итогов изучения пройденного раздела (темы) необходимо организовать так, чтобы учащиеся смогли испытать чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, радость победы над преодоленными трудностями, счастье познания нового, интересного. Тем самым будет формироваться у учащихся ориентация на переживание таких чувств в будущем, что приведет к возникновению потребности в творчестве, познании, в упорной самостоятельной учебе, т.е. к появлению положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

Организация этого этапа должна быть проведена так, чтобы учащиеся смогли обозреть пройденный ими путь познания, выделить в нем наиболее значимые вехи и дороги, оценить их с точки зрения будущих задач обучения. целесообразно использовать не один и тот же постоянный прием подведения итогов, например устный опрос и контрольную работу, а разнообразные методы и приемы, дающие возможность проявить учащимся самостоятельность и инициативности.

Различные формы коллективной деятельности учащихся играют значительную роль в становлении мотивации учения, что объясняется несколькими обстоятельствами.

Большое значение имеет включение всех учащихся в активную учебную работу, ибо только в процессе деятельности может формироваться нужная мотивация. Когда ученик, работая коллективно в группе учащихся, находясь в тесном общении с ними, наблюдает, какой большой интерес вызывает его деятельность у товарищей, какую ценность представляет для них эта работа, то он сам начинает ее ценить, начинает понимать, что учебная работа может представлять значимость сама по себе. А это способствует включению ученика в активную учебную работу, которая постепенно становится его потребностью и приобретает для него признаваемую им ценность, что приводит к мотивации учения.

Для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности очень важно, чтобы каждый ученик почувствовал себя субъектом учебно-воспитательного процесса. Этому может способствовать личностно-ролевая форма организации учебного процесса. При данной форме организации каждый ученик выполняет определенную роль в про-

цессе обучения. Это способствует становлению мотивации этой деятельности, которая приобретает для студентов признаваемую ценность.

Таким образом, различные формы коллективной деятельности дают возможность дифференцировать эту деятельность для разных категорий учащихся, дифференцировать задания так, чтобы сделать их посильными для каждого ученика. Это также важно для становления мотивации учения.

Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным образом в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у учащихся адекватной самооценки работы, ее рефлексии.

Для становления устойчивой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, ибо не один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех учащихся.

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции.

Социальные условия жизни существенно влияют на мотивы поступления в вуз.

Это отчетливо видно из данных, полученных С.В. Бобровицкой¹⁶⁶ (1997) в период попытки перехода нашей страны к капитализму. Потеря прежних ценностей и ориентиров в жизни, бедственное положение системы образования и армии привели к новым мотивам поступления в

¹⁶⁶ Бобровицкая С.В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. СПб., 1997.

вуз. Только 43 % опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-либо предмет или же для повышения интеллектуального уровня.

Вторая группа студентов, составившая большинство (57 %), поступая в вуз, не ставила перед собой цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз (вероятно, как и в любой другой) у них были: легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования).

Последнее свидетельствует о девальвации высшего образования. Ценностью становятся не знания, образование, а документ.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (А.Н. Печников, Г.А. Мухина¹⁶⁷, 1996). Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом курсах – оба этих мотива, на четвертом – еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов. Сходные данные получены и другими авторами. М.В. Вовчик-Блаkitная¹⁶⁸ (1983) на первом – стартовом – этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально-практический мотив. Ф.М. Рахматуллина¹⁶⁹ (1981) не изучала мотив «престижа», а выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования). По ее данным, на всех курсах первое место по значимости занимал «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе было у «познавательного» мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, от-

¹⁶⁷ Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1996.

¹⁶⁸ Вовчик-Блаkitная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. М., 1983.

¹⁶⁹ Рахматуллина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. Казань, 1981.

теснив «познавательный» мотив на третье место. «Утилитарный» (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвертое место; характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падал, в то время как рейтинг «профессионального» мотива, как и «общесоциального», возрастал.

У хорошо успевающих студентов «профессиональный», «познавательный» и «общесоциальный» мотивы были выражены больше, чем у среднеуспевающих, а «утилитарный» мотив у последних был выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то, что у хорошо успевающих студентов «познавательный» мотив занимал второе место, а у студентов со средней успеваемостью – третье.

Р.С. Вайсман¹⁷⁰ (1973) наблюдал динамику изменения от 1-го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив «формально-академического» достижения понимается им как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; «потребность достижения» означает яркую выраженность того и другого мотива. Р.С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсам, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-го к 3-4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе (А.А. Реан¹⁷¹, 1990).

А.И. Гебос¹⁷² (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

– осознание ближайших и конечных целей обучения;

¹⁷⁰ Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. 1973. № 6.

¹⁷¹ Реан А.А., Андреева Т.В., Киреева Н.Н., Москвичева Н.Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.

¹⁷² Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. М., 1977.

– осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

– эмоциональная форма изложения учебного материала;

– показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;

– профессиональная направленность учебной деятельности;

– выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

– наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе. П.М. Якобсон¹⁷³ (1969) предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию (он предпочитал говорить о мотивации, но мотивация и мотив для автора одно и то же).

Первый вид мотивов он называл «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т.п. По существу, при таком мотиве – это обучение без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Мотив посещения учебного заведения не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личностный престиж. Этот мотив необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу этих учеников из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П.М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П.М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Например, у студента нет интереса к учению как таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся «продвинуться», и поэтому прилагаются усилия для овладения ими. Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например педагогическое, образование по настоянию админи-

¹⁷³ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

страции, для повышения тарифного разряда и т.п. Обучение в вузе является для многих из них формальным актом для получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего педагогического мастерства.

Третий вид мотивации, по П.М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П.М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т.п. В.Я. Кикоть и В.А. Якунин¹⁷⁴ (1996) разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта.

Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов (впрочем, как и у школьников старших классов) появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается:

- а) важностью предмета для профессиональной подготовки;
- б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и мотивационную напряженность у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

¹⁷⁴ Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: учебник. СПб., 1996.

Важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности профессионального обучения.

В исследовании А.А. Реана¹⁷⁵ (1994) не было выявлено различий в отношении к выбранной профессии у хорошо- и слабоуспевающих учащихся ПТУ. Автор справедливо объясняет это тем, что общеобразовательные предметы учащимися ПТУ не воспринимаются как профессионально значимые, поэтому и отношение к ним у тех и других одинаковое. Другие зависимости были получены в том случае, когда стали рассматриваться успеваемость по специальным предметам и результаты производственной практики. Здесь различия в отношении к профессии стали существенными – в пользу хорошо успевающих учащихся.

Аналогичные данные получены и при изучении процесса обучения в вузе (А.А. Реан¹⁷⁶, 1994; В.А. Якунин и Н.И. Мешков¹⁷⁷, 1980). Значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Неслучайно и наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин.

Характерно, что фактор мотивации для успешной учебы оказался сильнее, чем фактор интеллекта. Успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов (по данным М.Д. Дворяшиной¹⁷⁸, 1974, учебные успехи по интеллекту можно прогнозировать у 56 % девушек и только у 35 % молодых людей), в то время как по уровню мотивации учебной деятельности «сильные» и «слабые» студенты различались. Первые имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Вторые же в структуре мотива имеют в основном внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т.п. Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О.С. Гребенюк¹⁷⁹, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что

¹⁷⁵ Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

¹⁷⁶ Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

¹⁷⁷ Кунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. 1980. №11.

¹⁷⁸ Дворяшина М.Д., Владимирова Н.М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения: Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. Л., 1980.

¹⁷⁹ Гребенюк О.С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР 4.2. М., 1983.

неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А.М. Василькова и С.С. Иванова¹⁸⁰ (1997), полученным при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же показано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности.

Мотивация учения безработных. Безработные граждане – это особая социальная группа, лишенная такой ценности, как работа, и связанных с ней престижа, материального благополучия, признания. Это накладывает отпечаток на мотивацию их поведения, на мотивы получения второго образования в результате вынужденной переквалификации. Изучение этого вопроса И.М. Городецкой¹⁸¹ (1998) показало следующее. В процессе профессионального переобучения наиболее значимыми у безработных являются непосредственные мотивы учения (по классификации М.Г. Рогова¹⁸²), т.е. познавательные мотивы и мотивы развития личности. При этом доминируют мотивы развития личности, такие как стремление расширить свой кругозор и эрудицию, стремление повысить свой общекультурный уровень. В блоке опосредованных мотивов наибольшую значимость имеют стимульные мотивы, такие как возможность самореализации в профессиональном плане, профессионализм преподавателей и др.

Выявлено, что на структуру мотивации учения безработных оказывают влияние образование и возраст. Для безработных со средним специальным образованием особую значимость имеют познавательные мотивы, включающие в себя интерес к изучаемым предметам, желание повысить свой социальный статус и стремление получить глубокие профессиональные знания. У безработных с высшим образованием более выражены мотивы развития личности и мотивы достижения.

Безработная молодежь характеризуется сильной выраженностью мотивов развития личности, в то время как у людей среднего возраста более значимы познавательные мотивы, хотя мотивы развития личности занимают второе место и тоже сильно влияют на мотивацию учения.

¹⁸⁰ Васильков А.М., Иванов С.С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе // Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

¹⁸¹ Городецкая И.М. Исследование мотивации учения и труда безработных // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998.

¹⁸² Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. Казань, 1998.

Мотивация успешности обучения в современных условиях высшего образования

Мотивация успешности обучения зависит от внутреннего психического состояния студента: чем в большей мере он психически напряжен, тем в большей же мере он заинтересован в результатах своего обучения. Успешный первокурсник характеризуется большей склонностью к депрессивности, по сравнению с менее успешным, он более чувствителен, эмпатичен, интернален. Успешность обучения на втором курсе связана с его устойчивостью по отношению к трудностям и степенью консерватизма. При этом наблюдается понижение уровня самоконтроля и повышение степени собственной ответственности за жизненные достижения. Успешный третьекурсник отличается более высокими творческим потенциалом и интернальностью.

Исследованием проблем профессионального становления личности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, У. Мозер, Е. Бордин, Э. Роу и др. утверждают, что ведущая роль в профессиональном становлении принадлежит различным формам потребностей. Д. Тидеман, О. Хара, Д. Сьюпер изучают профессиональный выбор как систему ориентировок в различных профессиональных альтернативах и принятии решений. Исследователи Ш. Бюлер, Э. Гинцберг, Э. Шпрангер и др. считают, что выполнение общих видов деятельности приводит к формированию у людей сходных черт личности, позволяющих вывести типологию людей по группам профессий и дать психологическую характеристику личности профессионала. Таким образом, зарубежные психологи исследуют результативную сторону становления профессионала, полагая, что каждый человек предназначен для определенного вида деятельности.

В свою очередь, отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, В.А. Бодров, Е.А. Климов, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, А.М. Эткин и др.) основное внимание обращают на процесс формирования личности в профессиональной деятельности, подчеркивая компенсаторные моменты психики человека, большие возможности развития его профессиональных способностей и самосовершенствования.

Профессиональное становление и развитие личности преследует цель «обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности» (В.А. Бодров). Следовательно, деятельность задает требования к личности, выступает как стимул ее развития и условием формирования ее черт и качеств, наиболее адекватных конкретным формам поведения и деятельности.

Таким образом, профессиональное становление – это одна из форм развития личности. А.К. Маркова, говоря о профессиональном становлении,

называет этот процесс профессионализацией, подчеркивая при этом, что «в целом профессионализация – это одна из сторон социализации».

В.А. Бодров, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др. подчеркивают, что профессиональное становление человека – это длительный и динамичный процесс, имеющий определенные стадии (этапы). Несмотря на расхождение в их названиях, количестве, возрастных границах, все исследователи выделяют:

- 1) Стадию подготовки к выбору профессии;
- 2) Стадию профессиональной подготовки;
- 3) Стадию профессиональной деятельности.

Эффективность процесса профессионализации в целом зависит от успешного прохождения всех его стадий и этапов, но особая роль отводится стадии профессиональной подготовки, где укрепляется профессиональное становление студента, формируются профессионально важные качества, необходимые для будущей трудовой деятельности, происходит развитие своей личности средствами профессионального обучения и т.д.

В центре внимания данной работы находится вторая стадия профессионального становления личности – период профессионального обучения, также имеющий определенные этапы. Так, Н.И. Иванов и А.В. Черенков выделяют предварительный, общенаучный и специальностный периоды профессионального обучения в зависимости от временного периода обучения, скорее напоминающие этапы обучения студентов, которые, не отражают изменений в личности студентов¹⁸³. А.Б. Каганов представляет профессиональное становление студентов в виде последовательного прохождения трех этапов – переходного (1-3 семестр); накопительного (4-7 семестр); определяющего (8-10 семестр). Проходя через все эти этапы, студент постепенно становится специалистом.

Следовательно, в период профессиональной подготовки необходимо учитывать гетерогенность и гетерохронность формирования и развития различных групп личностно-индивидуальных особенностей студента, так как главной целью обучения в вузе считается формирование и развитие профессиональных способностей и качеств личности будущего специалиста.

Существуют различные подходы к критерию профессионального становления студента в современных условиях высшего образования. По мнению ряда авторов, подготовка студентов к профессиональной деятельности определяется в вузе уровнем их успеваемости, выраженной в баллах. Это своеобразная форма диагностики и прогнозирования степени отдачи будущего специалиста, а также показатель деятельности ВУЗа в решении учебно-воспитательных задач. Вместе с тем, иногда оценку успешности обучения считают очень неоднозначным, а иногда и неадекватным показателем. На наш взгляд, тем не менее, без учета и анализа этого

¹⁸³ Иванов П. И. Психология: учебник. Ташкент, 1967.

формализованного параметра оценки результатов обучения при характеристике профессионального становления специалиста в Вузе не обойтись.

Изучению личностно-индивидуальных особенностей развития личности студента в процессе обучения в вузе посвящен ряд исследований. Так, Б.В. Блинов и В.П. Петров установили, что каждая стадия процесса профессионального развития студента характеризуется своим психологическим новообразованием; каждая группа профессионально важных качеств имеет свой период наиболее интенсивного развития; становление же их различных групп свойств происходит по динамическим схемам, аналогичным онтогенетическому развитию в целом. Н.М. Пейсахов показал, что фактором, обуславливающим успех деятельности, являются не отдельные психические процессы и свойства личности, а их структура; при этом деятельность более успешна тогда, когда ведущую роль играют волевые качества, а не эмоциональная реактивность; основой оригинального образного мышления является уровень развития памяти, интеллектуально-эмоциональной активности.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учёбу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и мотивационную напряжённость у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учёбы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О.С. Гребенюк¹⁸⁴, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А.М. Василькова и С.С. Иванова¹⁸⁵ (1997), полученным при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же показано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и

¹⁸⁴ Гребенюк О.С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. 4.2. М., 1983.

¹⁸⁵ Васильков А.М., Иванов С.С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе // Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности.

И.И. Вартанова отмечает, что учение представляет собой социально опосредованную деятельность по усвоению опыта, знаний и умений, необходимых в последующей трудовой жизни человека, и, кроме того, предполагает саморазвитие личности. В связи с этой многоаспектностью учебной деятельности обычно выделяют большой комплекс констатирующих её мотивов.

1. Основу учебной деятельности составляет познавательная мотивация: предметом потребности являются знания и умения (Голу, 1965; Талызина, 1998); есть ориентация на процесс и способы получения знаний (Елфимова, 1991; Маркова, 1983; Матюхина, 1984).

2. Социальная опосредованность учебной деятельности предполагает: направленность потребности учащегося на достижение социально одобряемого результата – мотив долга и ответственности перед обществом (Матюхина, 1984); направленность на идеалы и социальные ценности (Маркова, 1983); направленность на способы взаимодействия с окружающими людьми; мотивы аффилиации и социальной идентификации – одобрение товарищей, учителей и родителей (Бибрих, 1987; Елфимова, 1991; Орлов, Творогова, Шкуркин, 1988).

3. Выступая в качестве средства обеспечения последующей трудовой жизни, сама учебная деятельность может управляться профессиональной мотивацией и ориентацией на достижение всё более высоких результатов, стремлением к компетентности и мастерству (Бибрих, 1987; Кокурина, 1990).

4. Поскольку в ходе учения происходит изменение самого учащегося, его личности и творческих возможностей, то учебная деятельность может мотивироваться также потребностью в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации (Маркова, Орлов, Фридман, 1983; Моргун, 1979)¹⁸⁶.

На наш взгляд, целесообразным является выделение *внешних* и *внутренних* мотивов учебной деятельности, которое рассматривала Т.Д. Дубовицкая.

По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-либо целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных».

¹⁸⁶ Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестн. Моск. ун-та. 2000. № 4. С.33-41.

А.Б. Орлов¹⁸⁷ отмечает, что мотив является внешним, если главной, основной причиной поведения является получение чего-либо за пределами самого этого поведения. Внутренний мотив – это в принципе неотчуждаемое от человека состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела. В отличие от внешнего внутренний мотив никогда не существует до и вне деятельности. Он всегда возникает в самой этой деятельности, каждый раз являясь непосредственным результатом, продуктом взаимодействия человека и его окружения. К сожалению, отмечает А.Б. Орлов, современная психология гораздо больше знает о том, как дети учатся читать и считать, чем о том, как дети (с самого раннего возраста) научаются получать удовольствие от самого процесса учения и как можно усиливать и укреплять эту важную способность. Исследования в этой области педагогической психологии практически отсутствуют.

Пока учителя и преподаватели акцентируют своё внимание на оценках, угрозах, а не на поиске средств и способов актуализации у обучающихся внутренней мотивации, говорить о гуманизации образования не приходится.

Таким образом, можно дать следующую характеристику внутренним и внешним мотивам учения.

Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Учащийся непосредственно вовлечён в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью обучения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), получение стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчуждён от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностно значимым¹⁸⁸.

Таким образом, взгляды разных авторов на мотивы поступления в вуз действительно различны. Каждый автор предлагает свою классификацию данных мотивов. Ильин среди основных мотивов называет следующие: же-

¹⁸⁷ Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. 1989. №5.

¹⁸⁸ Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. 2005. №1. С.73-78

вание находится в кругу студенческой молодёжи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности. А.Н. Печников, Г.А. Мухина выделяют мотивы «профессиональные», «личного престижа», «прагматические», «познавательные»¹⁸⁹. П.М. Якобсон выделяет три группы мотивов: «отрицательные» мотивы, мотивы, связанные с внеучебной ситуацией, и мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности¹⁹⁰. Т.Д. Дубовицкая рассматривала также выделение внешних и внутренних мотивов учебной деятельности.

Тем не менее, у всех авторов прослеживаются три основные линии мотивации поступления в вуз: познавательная, профессиональная и прагматическая

Обучение в вузе. Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества и недостатки продолжения обучения и поступления на работу: вуз даёт необходимые знания и умения, т.е. определённую квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; даёт возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твое это или нет», и «ещё немного побыть ребёнком». Но, продолжая учиться, юноша не приобретает «практический опыт» и, главное, остаётся зависимым от родителей.

Работа привлекает прежде всего приобретением материальной независимости, самостоятельности, что удовлетворяет потребность «ощутить себя по-настоящему взрослым»; кроме того, даёт жизненный опыт и практические навыки.

Недостатками раннего включения в работу считаются высокая ответственность, невозможность найти интересную работу при отсутствии квалификации («загруженность неинтересными делами», «работать – не значит сдать и плыть по течению, так как работа... станет лишь источником заработка», она «не способствует личностному росту») и низкая заработная плата («работа, которую предлагают сейчас, малооплачиваема»).

То, какой выбор будет сделан в юности, решение пойти в тот или иной конкретный вуз, зависит от направленности личности, доминирующих мотивов, основных ценностных ориентаций.

Мотивы поступления в ВУЗ определяют и стиль студенческой жизни. Если вчерашний выпускник школы отправлен в вуз родителями и его обучение оплачено, а свою задачу он видит в продлении детства и отсрочке жизненного выбора, учебная деятельность вряд ли окажется продуктивной. Больше, чем лекции и библиотеки, его будут занимать общение

¹⁸⁹ Печников А. Н., Мухина Г. В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. – Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1996.

¹⁹⁰ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

с новыми приятелями, развлечения на том уровне, который он может себе позволить. Такие студенты могут окончить институт с посредственными отметками и без глубоких знаний или же могут быть отчислены за неуспеваемость. Ещё один вариант – наконец заинтересуются своей будущей профессией и с N-го курса начнут серьёзно заниматься. Но в последнем случае изменится их образ жизни. Если студент пришёл в вуз с желанием учиться, если он нашёл своё призвание или, выдержав конкурс, стремится получить максимум знаний, чтобы потом «выйти в люди», он будет поглощён учебной работой и на развлечения, отдых будет выделять не слишком много времени...¹⁹¹.

1.5. Особенности мотивации профессиональной деятельности

Невозможно говорить о мотивации профессиональной деятельности, не затронув теоретической части этого раздела.

Существуют два подхода к изучению теорий мотивации профессиональной деятельности.

Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основным мотивом их проведения, а следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида МакКлелланда. Рассмотрим подробнее эти теории.

Теория мотивации по А. Маслоу. Первая из рассматриваемых теорий называется иерархией потребностей Маслоу¹⁹². Сущность ее сводится к изучению потребностей человека. Это более ранняя теория. Ее сторонники, в том числе и Абрахам Маслоу, считали, что предметом психологии является поведение, а не сознание человека. В основе же поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп:

– физиологические потребности, необходимые для выживания человека: в еде, в воде, в отдыхе и т.д.;

– потребности в безопасности и уверенности в будущем - защита от физических и других опасностей со стороны окружающего мира и уверенность в том, что физиологические потребности будут удовлетворяться и в будущем,

– социальные потребности - необходимость в социальном окружении. В общении с людьми, чувство «локтя» и поддержка;

¹⁹¹ Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. 464 с.

¹⁹² Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

– потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям,

– потребность самовыражения, т.е. потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей.

Первые две группы потребностей первичные, а следующие три вторичные. Согласно теории А. Маслоу, все эти потребности можно расположить в строгой иерархической последовательности в виде пирамиды, в основании которой лежат первичные потребности, а вершиной являются вторичные.

Смысл такого иерархического построения заключается в том, что приоритетны для человека потребности более низких уровней и это сказывается на его мотивации. Другими словами, в поведении человека более определяющим является удовлетворение потребностей сначала низких уровней, а затем, по мере удовлетворения этих потребностей, становятся стимулирующим фактором и потребности более высоких уровней.

Самая высокая потребность – потребность самовыражения и роста человека как личности – никогда не может быть удовлетворена полностью, поэтому процесс мотивации человека через потребности бесконечен.

Долг руководителя заключается в том, чтобы тщательно наблюдать за своими подчиненными, своевременно выяснять, какие активные потребности движут каждым из них, и принимать решения по их реализации с целью повышения эффективности работы сотрудников.

Теория мотивации Дэвида МакКлелланда. С развитием экономических отношений и совершенствованием управления значительная роль в теории мотивации отводится потребностям более высоких уровней. Представителем этой теории является Дэвид МакКлелланд¹⁹³. Согласно его утверждению структура потребностей высшего уровня сводится к трем факторам: стремлению к успеху, стремлению к власти, к признанию. При таком утверждении успех расценивается не как похвала или признание со стороны коллег, а как личные достижения в результате активной деятельности, как готовность участвовать в принятии сложных решений и нести за них персональную ответственность. Стремление к власти должно не только говорить о честолюбии, но и показывать умение человека успешно работать на разных уровнях управления в организациях, а стремление к признанию – его способность быть неформальным лидером, иметь свое собственное мнение и уметь убеждать окружающих в его правильности.

Согласно теории МакКлелланда люди, стремящиеся к власти, должны удовлетворить эту свою потребность и могут это сделать при занятии определенных должностей в организации.

Управлять такими потребностями можно, подготавливая работников к переходу по иерархии на новые должности с помощью их аттестации,

¹⁹³ Mc Clelland D. C. Assessing Human Motivation. N.Y., 1971.

направления на курсы повышения квалификации и т.д. Такие люди имеют широкий круг общения и стремятся его расширить. Их руководители должны способствовать этому.

Теория мотивации Фредерика Герцберга. Эта теория появилась в связи с растущей необходимостью выяснить влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека.

Фредерик Герцберг создал двухфакторную модель, которая показывает удовлетворенность работой¹⁹⁴.

Первая группа факторов (гигиенические факторы: политика фирмы и администрации, условия работы, заработок, межличностные отношения, степень непосредственного контроля за работой) связана с самовыражением личности, ее внутренними потребностями, а также с окружающей средой, в которой осуществляется сама работа. Вторая группа факторов мотивации (успех, продвижение по службе, признание и одобрение результата, высокая степень ответственности, возможность творческого и делового роста) связана с характером и сущностью самой работы. Руководитель здесь должен помнить о необходимости обобщения содержательной части работы.

Гигиенические факторы Ф. Герцберга, как видно, соответствуют физиологическим потребностям, потребности в безопасности и уверенности в будущем.

Разница в рассмотренных теориях следующая: по мнению А. Маслоу, после мотивации рабочий обязательно начинает лучше работать, по мнению Ф. Герцберга, рабочий начнет лучше работать только после того, как решит, что мотивация неадекватна.

Таким образом, содержательные теории мотивации базируются на исследовании потребностей и выявлении факторов, определяющих поведение людей.

Второй подход к мотивации базируется на процессуальных теориях. Здесь говорится о распределении усилий работников и выборе определенного вида поведения для достижения конкретных целей. К таким теориям относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В. Вруму, теория справедливости и теория или модель Портера-Лоулера.

Теория ожиданий В. Врума. Согласно теории ожиданий не только потребность является необходимым условием мотивации человека для достижения цели, но и выбранный тип поведения.

Процессуальные теории ожидания устанавливают, что поведение сотрудников определяется поведением:

– руководителя, который при определенных условиях стимулирует работу сотрудника;

¹⁹⁴ Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. The motivation to work. N.Y., 1959.

– сотрудника, который уверен, что при определенных условиях ему будет выдано вознаграждение;

– сотрудника и руководителя, допускающих, что при определенном улучшении качества работы ему будет выдано определенное вознаграждение;

– сотрудника, который сопоставляет размер вознаграждения с суммой, которая необходима ему для удовлетворения определенной потребности¹⁹⁵.

Сказанное означает, что в теории ожидания подчеркивается необходимость в преобладании повышения качества труда и уверенности в том, что это будет отмечено руководителем, что позволяет ему реально удовлетворить свою потребность.

Исходя из теории ожиданий можно сделать вывод, что работник должен иметь такие потребности, которые могут быть в значительной степени удовлетворены в результате предполагаемых вознаграждений. А руководитель должен давать такие поощрения, которые могут удовлетворить ожидаемую потребность работника. Например, в ряде коммерческих структур вознаграждение выделяют в виде определенных товаров, заведомо зная, что работник в них нуждается.

Согласно этой теории справедливости эффективность мотивации оценивается работником не по определенной группе факторов, а системно с учетом оценки вознаграждений, выданных другим работникам, работающим в аналогичном системном окружении.

Сотрудник оценивает свой размер поощрения по сравнению с поощрениями других сотрудников. При этом он учитывает условия, в которых работают он и другие сотрудники. Например, один работает на новом оборудовании, а другой – на старом, у одного было одно качество заготовок, у другого – другое. Или, например, руководитель не обеспечивает сотрудника той работой, которая соответствует его квалификации. Или отсутствовал доступ к информации, необходимой для выполнения работы, и т.д.

Теория мотивации Л. Портера – Э. Лоулера. Эта теория построена на сочетании элементов теории ожиданий и теории справедливости. Суть ее в том, что введены соотношения между вознаграждением и достигнутыми результатами.

Л. Портер и Э. Лоулер ввели три переменные, которые влияют на размер вознаграждения: затраченные усилия, личностные качества человека и его способности и осознание своей роли в процессе труда. Элементы теории ожидания здесь проявляются в том, что работник оценивает вознаграждение в соответствии с затраченными усилиями и верит в то, что это вознаграждение будет адекватно затраченным им усилиям. Элементы теории справедливости проявляются в том, что люди имеют собственное суждение по поводу правильности или неправильности вознаграждения по

¹⁹⁵ Vroom V.H., Deci E.L. An overview of work motivation. In: Reading in industrial and organizational psychology. N.Y., 1972.

сравнению с другими сотрудниками и, соответственно, степень удовлетворения. Отсюда важный вывод о том, что именно результаты труда являются причиной удовлетворения сотрудника, а не наоборот. Согласно такой теории результативность должна неукоснительно повышаться.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выгодский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов. Они исследовали проблемы психологии на примере педагогической деятельности, производственные проблемы они не рассматривали. Именно по этой причине их работы не получили дальнейшего развития. По нашему мнению, все основные положения теории Выгодского подходят и для профессиональной деятельности.

Теория Выгодского утверждает, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно.

Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение в первую очередь низших потребностей, срабатывает материальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем. Л.С. Выгодский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью.

По всему мнению, эта теория более прогрессивна, чем любая другая. Однако она не учитывает высшие проблемные потребности человека.

Исходя из системного представления человеческой деятельности, можно утверждать, что человек принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации. Соответственно, и потребности должны быть реализованы на каждом из указанных уровней одновременно. Можно утверждать, что низшие, высшие и самые высшие потребности развиваются параллельно и совокупно и управляются поведением человека на всех уровнях его организации, т.е. существует тройственный характер удовлетворения потребностей через материальное и нематериальное стимулирование.

Теория мотивации Дугласа Макгрегора. Дуглас Макгрегор проанализировал деятельность исполнителя на рабочем месте и выявил, что управляющий может контролировать следующие параметры, определяющие действия исполнителя¹⁹⁶:

- задания, которые получает подчиненный;
- качество выполнения задания;
- время получения задания;

¹⁹⁶ McGregor D. The human side of enterprise. N.Y., 1960.

- ожидаемое время выполнения задачи;
- средства, имеющиеся для выполнения задачи;
- коллектив, в котором работает подчиненный;
- инструкции, полученные подчиненными;
- убеждение подчиненного в посильности задачи;
- убеждение подчиненного в вознаграждении за успешную работу;
- размер вознаграждения за проведенную работу;
- уровень вовлечения подчиненного в круг проблем, связанных с работой.

Все эти факторы зависят от руководителя и, в то же время, в той или иной мере влияют на работника, определяют качество и интенсивность его труда. Дуглас Макгрегор пришел к выводу, что на основе этих факторов возможно применить два различных подхода к управлению, которые он назвал «Теория X» и «Теория Y».

Теория «X» воплощает чисто авторитарный стиль управления, характеризуется существенной централизацией власти, жестким контролем по перечисленным выше факторам.

Теория «Y» соответствует демократическому стилю управления и предполагает делегирование полномочий, улучшение взаимоотношений в коллективе, учета соответствующей мотивации исполнителей и их психологических потребностей, обогащение содержания работы.

Обе теории имеют равное право на существование, но, в силу своей полярности, в чистом виде на практике не встречаются. Как правило в реальной жизни имеет место комбинация различных стилей управления.

Эти теории оказали сильное влияние на развитие управленческой теории в целом. Ссылки на них сегодня можно встретить во многих практических пособиях по управлению персоналом предприятия, мотивации подчиненных.

Теории Макгрегора были разработаны применительно к отдельно взятому человеку. Дальнейшее совершенствование подходов к управлению было связано с тем развитием организации как системы открытого типа, а также была рассмотрена работа человека в коллективе. Это привело к концепции целостного подхода к управлению, т.е. необходимости учета всей совокупности производственных и социальных проблем.

Так, Уильям Оучи предложил свое понимание этого вопроса, получившее название «Теория Z» и «Теория A», чему в большой степени способствовали отличия в управлении, соответственно, в японской и американской экономиках.

У. Оучи отмечает непропорциональное внимание к технике и технологии в ущерб человеческому фактору. Поэтому «Теория Z» базировалась на принципах доверия, пожизненного найма (как внимание к человеку) и групповом методе принятия решений, что дает еще и прочную связь между людьми, более устойчивое их положение.

Однако, можно заметить, что управление развивалось большей частью в сторону идей, заложенных в «Теории Y», демократического стиля управления. Таким образом, с определенными допущениями «Теорию Z» можно назвать развитой и усовершенствованной «Теорией Y», адаптированной прежде всего под Японию. «Теория A» в большей степени характерна для США. Однако некоторые компании западных стран успешно применяют у себя принципы «Теории Z».

Преимущества и недостатки действующих мотивационных моделей в управлении

Ошибочно будет полагать, что приведенные выше мотивационные модели безупречны и их нельзя подвергнуть критике за имеющиеся в них недостатки в теоретическом и практическом аспектах. Так, Дж. О'Шонесси со ссылкой на А. Портера приходит к выводу и утверждает, что, например, модель А. Маслоу имеет следующие недостатки:

1. Категории А. Маслоу непригодны для решения практических задач. Не возможно безоговорочно объяснить наблюдаемое поведение тем или иным мотивом. Отсюда, рассматривая иерархию А. Маслоу в качестве гипотезы, трудно уяснить, какие наблюдения необходимо провести, чтобы ее опровергнуть. Это критическое замечание относится ко всем видам мотивов. Мотив не всегда может быть логически выведен из поведения, так как между ними нет однозначного соответствия: один мотив может быть удовлетворен различными действиями. Так, поведение согласованное и поведение конкурирующее могут вызываться одним и тем же мотивом.

2. Можно указать на поведение, которое не согласуется с теорией А. Маслоу. Так, предполагая, что долг принадлежит одному из высших уровней, иерархия игнорирует тот факт, что люди готовы умереть, выполняя долг, и часто ставят гордость выше безопасности или физиологической потребности.

3. Хотя данная иерархия имеет вид модели процесса, механизм перехода с одного уровня на другой не раскрывается.

Теорию иерархии, возможно, лучше всего рассматривать как организующую концепцию, а в известном смысле ее расплывчатость способствовали широкому признанию этой теории. Есть основания считать, что подобные иерархии потребностей действуют среди рабочих и среди руководящих работников и что у последних потребности в уважении и самовыражении часто не удовлетворены.

Критический взгляд Дж. О'Шонесси и Л. Портера на мотивационную модель А. Маслоу касается лишь теоретических и методологических аспектов и в отрыве от производственного процесса и поведения человека в процессе труда. Зачем, например, люди должны, работая на производстве, жертвовать своей жизнью ради выполнения своего долга. В таких условиях

человек часто оказывается под воздействием или несовершенства технологического процесса, или недостаточного внимания со стороны руководителя предприятия, стремящегося к экономии затрат на создание комфортных условий, ставя работника в экстремальные условия.

Не осталась вне критики и мотивационная модель Д. МакКлелланда, который начал с исследования не того, как человек действует, а того, как он мыслит. При этом Д. МакКлелланд использует так называемую проективную методику, основанную на том, что испытуемый словами описывает показываемый ему рисунок. Основная предпосылка заключается в том, что чем более двусмысленным, неясным является рисунок, тем с большей степенью вероятности в рассказе испытуемого проявятся его мотивы. Д. МакКлелланд утверждает, что мысли, выраженные в таких рассказах, можно сгруппировать так, что они выразят три категории человеческих мотивов. Это потребности в аффилиации (стремление к принадлежности), во власти, в успехе или достижении целей.

Потребность в достижении целей может быть связана с несколькими потребностями в иерархии А. Маслоу; по существу, это потребность делать что-либо (то, в чем индивид сравнивает себя с другими) лучше, чем делалось раньше.

Д. МакКлелланд утверждает, что руководителю, для того чтобы быть лидером, следует иметь высокую потребность в достижении целей. Она характерна для тех руководителей, которые предпочитают работать в одиночку. Высокая потребность в дружеских отношениях, близости и взаимопонимании может в некоторых случаях приводить к неэффективности работника, вызываемой боязнью ухудшить отношения. Отдельные авторы считают, что руководитель должен подбирать работу для подчиненных, учитывая мотивацию последних. Существует мнение, однако, что этого еще недостаточно для высокой эффективности, что система вознаграждения (или компенсации) должна быть разработана с участием вознаграждаемых и рассматриваться в непосредственной связи с эффективностью труда.

Хотя модель Д. МакКлелланда может быть использована для улучшения организационного климата, составной частью которого является мотивация персонала, в его теории можно оспаривать многое, в том числе методологию исследования и слишком упрощенную классификацию мотивов.

К сказанному можно добавить, что сегодня нет такой мотивационной модели, которую нельзя подвергнуть критике, каждая из них имеет свои плюсы и минусы, и это естественный процесс. Нельзя, конечно, полностью отрицать и отмеченные выше недостатки модели Д. МакКлелланда.

Также подвергается критическому анализу и двухфакторная теория мотивации Ф. Герцберга, которая отнесена к категории «мотивационно-гигиенической» и базируется на результатах исследования, в ходе которых осуществлялось выявление факторов, положительно и отрицательно влия-

ющих на отношение человека в процессе труда. Ф. Герцберг сделал главный вывод, который положен в основу мотивационной модели, «что людям присущи два вида потребностей: избежать страданий и психологического роста». В мотивационной модели Ф. Герцберга отмечают три основных недостатка:

1. Данный подход на первый взгляд напоминает несколько видоизмененный гедонизм (искать удовольствия, избегать огорчений), где понятие удовольствия заменено самовыражением. Традиционное возражение гедонизму (например, то, что мы не можем непосредственно искать удовольствий или избегать огорчений, а можем лишь искать курс действий, следствием которого явились бы огорчения или удовольствия) представляется в данном случае менее уместным, так Ф. Герцберг точно определяет те условия, которые вызывают «страдания» или «психологический рост».

2. Кинг утверждает, что полемика по поводу двухфакторной теории Ф. Герцберга во многом вызвана недостаточно четкими формулировками автора. По мнению Кинга, наиболее вероятная версия такова: «Все мотиваторы, вместе взятые, вносят большой вклад в удовлетворение работой, чем совокупность гигиенических факторов, а все гигиенические факторы, вместе взятые, вносят больший вклад в неудовлетворенность работой, чем совокупность мотиваторов».

3. Наконец, Д. Шваб и Л. Камингс указывают на то, что доказательства, применявшиеся для обоснования предпосылки «удовлетворение ведет к действию», не являлись экспериментальными.

Дж. О'Шонесси, проводя дальнейший анализ мотивационных моделей, довольно детально рассмотрел теорию «Х» и теорию «У» Макгрегора. Многое из теории и практики управления Макгрегор считал отражением взгляда на человека, характерного для теории «Х», а именно:

1. Средний человек от природы ленив – он работает как можно меньше.
2. Ему не достает честолюбия, он не любит ответственности, предпочитает, чтобы им руководили.
3. Он от природы эгоцентричен, безразличен к потребностям организации.
4. Он от природы противится переменам.
5. Он доверчив, не слишком сообразителен – легкая добыча для шарлатана и демагога.

Такой взгляд на человека отражается в политике «кну́та» (угроза безработицы) и «пря́ника» (деньги).

Теория «У» придерживается следующего взгляда на человека:

1. Люди не являются от природы пассивными и не противодействуют целям организации. Они стали такими в результате работы в организации.
2. Мотивация, возможность развития, способность брать на себя ответственность, готовность направлять свое поведение на достижение целей организации – все это есть в людях, а не вкладывается в них управлением.

Обязанность управления – помочь людям осознать и развить в себе эти человеческие качества.

3. Важная задача управления состоит в том, чтобы создать такие условия в организации и применять такие методы работы, чтобы люди могли достигать своих собственных целей наилучшим образом лишь при условии направления своих усилий на достижение целей организации.

Если администрация разделяет взгляды теории «Х», она обращает особое внимание на методы внешнего контроля, тогда как при использовании теории «У» особое значение придается самоконтролю при периодических отчетах об исполнении. Предполагается, что самоконтроль возникает, когда рабочие воспринимают цели компании как свои собственные, и тогда вероятность достижения целей компании высока. Макгрегор считает средством достижения высокой степени вовлеченности метод участия работников в принятии решений.

Теории «Х» и «У» отражают полярные позиции и взгляды. Но из сказанного следует, что руководитель, обнаруживающий жесткое, деспотическое поведение, должен придерживаться положений теории «Х»; такого однозначного соответствия между поведением и взглядами нет.

Противоречия, высказанные разными авторами в части теоретических и практических аспектов действующих ныне мотивационных моделей, отнюдь не приводят к их полному отрицанию, наоборот, критические замечания главным образом направлены на их совершенствование. Эффективность или жизненность той или иной модели можно проверить только путем их апробации на практике с учетом той среды, где они будут внедряться. Бесспорно одно, что отсутствие мотивационных моделей на наших предприятиях будет снижать эффективность действующих систем управления и социально-экономическую деятельность трудовых коллективов.

Вместе с тем становится ясным, что мотивационные модели могут приводить как к положительным, так и отрицательным социально-экономическим последствиям, особенно если в организации действуют неформальные группы.

Мотивирование как процесс воздействия на профессиональную деятельность

Мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным, акциям посредством пробуждения в нем определенных мотивов. Мотивирование – сердцевина управления человеком. Эффективность управления во многом обуславливается тем, насколько успешно осуществляется само мотивирование.

В зависимости от того, какие при этом преследуются цели, какие задачи оно решает, выделяют основные типы мотивирования. Так, посредством внешних воздействий на человека приводятся в действие конкретные

мотивы, побуждающие человека к определенным действиям, приводящим к необходимому результату. При этом важно точно знать то, какие мотивы способны побуждать человека к желательным действиям, а также каким образом вызывать эти мотивы. Данный тип мотивирования похож на торговую сделку: «Я даю тебе то, что тебе надо, а ты предоставляешь мне то, в чем я нуждаюсь». Если у двух сторон не оказывается точек соприкосновения, процесс мотивирования не имеет места.

Иной тип мотивирования ориентируется на формирование конкретной мотивационной структуры человека. Здесь основное внимание обращается на развитие и усиление необходимых мотивов действий человека, или ограничить действия мотивов, которые мешают эффективному управлению человеком. Данный тип мотивирования имеет характер воспитательного и образовательного и может быть не связан с конкретными действиями, которые предполагается получить от человека как итог его деятельности. Подобное мотивирование связано с большими усилиями, требует многих знаний и способностей для его реализации. Его результаты, как правило, намного выше результатов первого типа мотивирования. Предприятия, использующие его в своей практике, намного успешнее управляют своими сотрудниками.

Разные типы мотивирования нельзя противопоставлять друг другу, поскольку обычно на практике стремятся сочетать достоинства этих типов мотивирования.

Стимулы являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов выступают какие-то предметы, действия других людей, носители обязательств и возможностей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий. Человек реагирует на многие стимулы несознательно. В ряде случаев его реакция может и не поддаваться сознательному контролю.

Реакция на разные стимулы неодинакова у различных людей. Отсюда стимулы не имеют абсолютного значения, если люди не способны реагировать на них. Так, в условиях сильной инфляции заработная плата, деньги во многом утрачивают роль стимулов и уже ограниченно используются в рамках управления людьми.

Использование многообразных стимулов для мотивирования людей и предоставляет процесс стимулирования, который имеет самые различные формы. Одной из самых распространенных является материальное стимулирование. Роль последнего в обстановке рынка особенно значительна. Здесь важно правильно оценивать ситуацию, в рамках которой материальное стимулирование реализуется, стараться не преувеличивать его возможности, учитывая, что человек характерен очень сложной системой потребностей, интересов, приоритетов и целей.

Стимулирование в принципе отличается от мотивирования. Разница заключается в том, что стимулирование выступает средством, с помощью которого можно осуществлять мотивирование. Чем выше уровень развития человеческих отношений в организации, тем реже в качестве инструмента управления людьми используется стимулирование. Воспитание, обучение как методы мотивирования людей обуславливают положение, когда члены организации проявляют заинтересованное участие в делах организации, осуществляют необходимые действия, не дожидаясь или даже не получая никакого стимулирующего воздействия.

На что же в профессиональной деятельности человека оказывает воздействие мотивация? Это:

- усилия;
- старания;
- настойчивость;
- добросовестность;
- нацеленность.

Одинаковую работу человек способен проделать, затрачивая разные усилия. Он может действовать в полную силу, а может и вполсилы. Он может стремиться к работе полегче, а порой берется за сложную и трудную работу, способен выбирать решение попроще, а может браться за сложное решение. Все это зависит от того, насколько он мотивирован на затрату усилий при выполнении своей работы.

Человек по-разному старается, реализуя свою роль и назначение в организации. Одному безразлично качество его труда, другой хочет делать все как можно лучше, работать с максимальной отдачей, не отлынивать от работы, стремится к повышению своей квалификации, совершенствует свои способности к работе, к взаимодействию с другими сотрудниками. Важной особенностью профессиональной деятельности, на которую воздействует мотивация, является проявление настойчивости в продолжении и развитии начатого дела. Еще очень часто встречаются люди, которые, приступив к работе, быстро теряют к ней всякий интерес. Потеря его и отсутствие настойчивости способно привести к сокращению усилий, выполнению заданий на более низком уровне по сравнению с их возможностями. Отсутствие настойчивости негативно воздействует на доведение начатого дела до конца. Работник порой способен выдвигать отличные идеи и ничего не сделать для их реализации, что означает для организации упущенные возможности.

Добросовестность при исполнении работы с учетом всех необходимых требований и регулирующих норм для большинства работ выступает основным условием их успешной реализации. Работник может иметь высокую квалификацию, обширные знания, быть созидателем, много трудиться, но при этом относиться к своим обязанностям спустя рукава, что сводит на

нет все положительное в его деятельности. Руководство организации поэтому должно стремиться таким образом строить систему мотивирования, чтобы она развивала у сотрудников нужные характеристики их поведения.

Направленность на результат как особенность профессиональной деятельности конкретного человека свидетельствует о том, к чему он стремится, осуществляя конкретные действия. Человек способен выполнять свою работу, так как она дает ему удовлетворение (моральное или материальное), но может делать ее и потому, что стремится помочь своей компании достичь ее целей. Для управления поэтому столь важно оценивать правильно направленность действий своего работника, но не менее важно уметь с помощью мотивирования направлять эти действия на реализацию определенных целей.

Понятие мотивации как совокупности сил, побуждающих человека осуществлять профессиональную деятельность с затратой определенных усилий, на конкретном уровне усердия и добросовестности, с необходимой степенью настойчивости для достижения определенных целей становится очевидным. Интересен вопрос соотношения «внутренней мотивации» и «внешней мотивации». Деятельность человека находится под влиянием мотивов, возникающих при замкнутом взаимодействии человека и задачи, но бывает, что и мотивов, возникающих при открытом взаимодействии человека и задачи (внешняя среда задействует мотивы, побуждающие человека к решению задачи).

В первом случае мотивацию именуют «внутренней», ибо мотивы порождает непосредственно человек, сталкивающийся с задачей. Примером такой мотивации может быть стремление к конкретному достижению, к завершению работы, к познанию и т.д. В ином случае мотивы деятельности, связанные с решением задачи, вызываются воздействием извне. Такую мотивацию можно назвать «внешней». Здесь в этом качестве выступают процессы мотивирования (оплата за работу, распоряжения, правила поведения и т.п.).

В жизни нет четких разграничений «внутренней» и «внешней» мотиваций. Некоторые мотивы в одних ситуациях порождены «внутренней» мотивацией, а в других – «внешней». Иногда мотив одновременно порожден разными системами мотивации. Отсюда, управление должно опираться на «внешний» тип мотивации, но принимая во внимание и возникновение «внутренней» мотивации.

Мотивация оказывает большое воздействие на выполнение человеком своей работы, своих производственных обязанностей. Вместе с тем между мотивацией и конечным результатом трудовой деятельности не имеется прямой зависимости. Иногда человек, ориентированный на качественное выполнение порученной ему работы, имеет результаты худшие, нежели человек менее либо даже слабо мотивированный. Отсутствие непосред-

ственной связи между мотивацией и конечным результатом труда обусловлено тем, что на последние оказывает влияние много других факторов, в частности, квалификация и способности работника, правильное понимание им выполняемой задачи, воздействие на процесс работы со стороны окружения и т.д.

Разрыв между мотивацией и конечными результатами труда – серьезная управленческая проблема: как же оценивать результаты работы каждого работника и как его поощрять? Если вознаграждать только по результатам труда, то можно демотивировать работника, получившего низкий результат, но старавшегося и заторачивавшего большие усилия. Если же стимулировать работника в прямой зависимости от мотивации, без учета реальных результатов его труда, то реально снижение результатов работы менее мотивированных, но производительных тружеников. Как правило, решение подобной проблемы носит ситуационный характер. Менеджер должен осознавать, что в руководимом им коллективе данная проблема может иметь место и ее решение отнюдь не является очевидным.

Основные стимулы и мотивирующие критерии в профессиональной деятельности:

- любые стимулирующие действия должны быть тщательно проработанными, причем прежде всего теми, кто требует действий от других;
- людям важно испытывать радость от работы, отвечать за результаты, быть лично причастными к работе с людьми, чтобы их действия были для кого-то конкретно важны;
- каждый на своем рабочем месте призван показать то, на что он способен;
- любой человек стремится выразить себя в труде, познать себя в его результатах, получать реальные доказательства того, что он способен делать полезное, что должно быть связано с именем своего создателя;
- важно интересоваться отношением людей к потенциальным улучшениям условий их работы;
- каждому работнику следует предоставить возможность оценить свою значимость в коллективе;
- в достижении цели, которую работник сам себе определил или в формулировании которой он принял участие, он проявит значительно больше энергии;
- хорошие работники имеют полное право на материальное и моральное признание;
- сотрудники должны иметь свободный, беспрепятственный доступ ко всей необходимой информации;
- любые серьезные решения об изменениях в работе сотрудников должны приниматься при их непосредственном участии, с опорой на их знания и опыт, с учетом их позиции;

- самоконтроль: должен сопровождать любые действия работника;
- сотрудникам должна быть предоставлена возможность постоянно приобретать в процессе работы новые знания и умения;
- всегда следует поощрять инициативу, а не стремиться выжимать из сотрудников все, на что они способны;
- сотрудникам важно постоянно предоставлять информацию о результатах и качестве их профессиональной деятельности;
- каждый работник по возможности должен быть сам себе шефом.

Мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы; конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы).

Мотивы трудовой деятельности. Рассмотрим те побудительные причины, которые заставляют человека заниматься трудом.

Первая группа причин – побуждения общественного характера. Это и осознание необходимости приносить пользу обществу, это и желание оказывать помощь другим людям (что может проявляться в обучении детей, в лечении больных, в защите своего отечества и т.д.), это и общественная установка на необходимость трудовой деятельности («кто не работает – тот не ест»), и нежелание прослыть тунеядцем.

Вторая группа – получение определенных материальных благ для себя и семьи: зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей.

Третья группа – удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации: человек не может быть бездеятельным по своей природе, а природа его такова, что он – не только потребитель, но и созидатель. В процессе созидания он получает удовлетворение от творчества, оправдывает смысл своего существования. К этой же группе относится и мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, в уважении со стороны других.

Трудовое воспитание школьников и должно состоять в формировании и закреплении этих мотивов.

Мотивы выбора профессии. Общие мотивы трудовой деятельности, о которых речь шла выше, реализуются в конкретных профессиях. Выбор профессии – довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью.

Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Если главным для человека является общественный престиж, то профессия выбирается исходя из суще-

ствующей моды, престижности профессии в обществе. Многие выбирают профессию в зависимости от того, в какой степени она может обеспечить их материальное благополучие.

Ряд людей выбирают профессию из-за интереса к ней, и нередко этот интерес имеет романтический характер, навеянный литературой, увиденным фильмом, телепередачей. Бывает, что такой выбор, основанный на поверхностном, чисто внешнем впечатлении или подкрепленный советами родителей, друзей, оказывается удачным. Но часто романтика профессии быстро проходит и остаются «суровые будни», к которым человек не готов ни морально, ни физически, ни по своему психическому складу; работа превращается для человека в пытку, и он вынужден менять профессию.

Таким образом, профессию можно выбирать в зависимости от многих обстоятельств, но важно, прежде всего, принимать во внимание, насколько выбираемая деятельность соответствует склонностям и способностям человека. Механизм такого выбора может быть следующим¹⁹⁷:

Имеющиеся у человека определенные сочетания типологических особенностей проявления свойств нервной системы (сила – слабость, подвижность – инертность, уравновешенность – неуравновешенность) могут обуславливать склонность человека к определенному типу деятельности – к быстрой, но кратковременной работе, к работе переменного характера и т.п. Осознание этой склонности и ее причины (правда, не всегда отчетливое) приводит к формированию мотива, побуждающего человека заниматься определенным видом деятельности, так как в его глазах эта деятельность по своему характеру отвечает характеру имеющейся склонности (отсюда важность реального, адекватного представления человека о психологической структуре данной деятельности). Соответствующее же сочетание типологических особенностей способствует проявлению способностей к этому же виду деятельности, что ведет к высокой ее эффективности, создает удовлетворенность трудом и подкрепляет мотив выбора профессии, превращая его в стойкий интерес. Последний влияет на активность человека и «закрепляет» его в данной профессии. Происходит самоподкрепление мотива.

Если же у человека имеется поверхностное и неадекватное представление о профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет, то происходит рассогласование между склонностями и способностями – с одной стороны, и психологическим содержанием работы – с другой. В результате не будет ни высокой эффективности такой деятельности, ни удовлетворения ею.

Склонность к определенному типу деятельности может проявляться в разных видах труда (профессиях), а это значит, что она еще не предопределяет узконаправленного профессионального выбора. Одни и те же склонность и способности можно реализовать в разных профессиях; так,

¹⁹⁷ Ильин Е. П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. Киев, 1998.

имея склонность к общению с детьми, можно стать воспитателем в яслях и детском саду, учителем в школе, педиатром.

Мотивы выбора места работы

Здесь речь скорее должна идти о «внешних» и «внутренних» факторах (мотиваторах), которые рассматриваются человеком в процессе принятия решения – куда лучше пойти работать. В основном это касается оценки внешней ситуации, своих возможностей и состояния, соответствия выбираемой работы профессии, своим интересам и склонностям.

Оценка внешней ситуации (положительных и отрицательных производственных факторов) включает в себя: величину заработной платы, льготы, предоставляемые работающим на данном предприятии; близость к дому, удобство транспортного сообщения; эстетику места работы и наличие вредного производства; одно-, двух- или трехсменность, наличие твердого или свободного графика работы; надежность и престиж фирмы, компании; меру ответственности; возможность одновременно с работой учиться в вузе; психологический климат в коллективе, систему поощрений и наказаний (штрафов и т.п.).

Оценка своих возможностей включает: состояние здоровья, наличие способностей к данной работе и профессионально важных качеств, уровень образования, склонность к работе без стрессов, в свободном ритме или к монотонной работе с заданным темпом.

Оценка выбираемого места работы с учетом интересов касается возможности продвижения на данном предприятии или в учреждении по «служебной лестнице», руководящей работы, профессионального роста, проявления личной инициативы и выдумки (творчества) и т.п. Иногда выбор места работы по интересу может принимать оригинальный характер. Человек, влюбленный в театр, но не имеющий артистического таланта, может пойти работать осветителем, рабочим сцены и т.п.; может быть значимым и такой фактор, как возможность познакомиться с любимыми артистами, чувствовать себя приближенным к театральной элите. Очевидно, что в этих случаях происходит компенсация, замещение одной потребности другой.

Мотивы выбора профессии и места работы классифицированы Э.С. Чугуновой¹⁹⁸ (1985). Она выделяет доминантный тип профессиональной мотивации (устойчивый интерес к профессии), ситуативный тип профессиональной мотивации (влияние привходящих жизненных обстоятельств, которые не всегда согласуются с интересами человека) и конформистский (или суггестивный) тип профессиональной мотивации (внушающее влияние со стороны ближайшего социального окружения – советы родных, друзей, знакомых).

¹⁹⁸ Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психологический журнал. 1985. № 4.

В выборе разных профессий, кроме общих факторов, влияющих на принятие решения, о которых говорилось выше, имеют значение и специфические мотиваторы.

В качестве примера приведу мотивы выбора двух профессий – музыканта и медика.

Мотивы выбора музыкально-исполнительской деятельности. Л.И. Бамбурова¹⁹⁹ (1985) к причинам выбора профессии музыканта-исполнителя относит:

- интерес к музыкальному исполнению, творчеству;
- потребность в эстетическом удовольствии от музицирования;
- стремление к самосовершенствованию в исполнении музыкальных произведений;
- стремление продемонстрировать свое умение, мастерство, самоутвердиться;
- стремление к признанию со стороны слушателей;
- желание создать определенное настроение у слушателей, доставить им удовольствие (соответствовать их ожиданиям).

Конечно, это далеко не полный перечень мотивов выбора музыкально-исполнительской деятельности. Он скорее относится только к начинающим музыкантам, и поэтому в нем нет упоминания о материальных стимулах, наверняка имеющих место у музыкантов-профессионалов. К сожалению, работ, в которых была бы отражена динамика мотивов в ходе профессиональной карьеры музыкантов, нет.

Мотивы выбора медицинской профессии. А.П. Василькова приводит следующие причины выбора медицинской профессии:

- желание лечить людей;
- желание облегчить страдания тяжелобольных, стариков и детей;
- возможность заботиться о здоровье своих близких;
- престиж профессии и семейные традиции;
- желание решать научные медицинские проблемы;
- возможность заботиться о своем здоровье;
- возможность оказывать влияние на других людей;
- доступность медикаментов;
- материальная заинтересованность.

Закрепление мотивов, связанных с трудовой деятельностью. Упрочение мотивов зависит от удовлетворенности работающих многими факторами трудовой деятельности. Это положение нашло отражение в ряде распространенных на Западе теорий. В. Врум и Э. Диси²⁰⁰ (V. Vroom, E. Deci, 1972) выделяют «патерналистскую» концепцию мотивации трудо-

¹⁹⁹ Бамбурова Л. И. Мотивация совместной музыкальной деятельности юношеских групп: Психология воспитания в первичном коллективе. Ярославль, 1985.

²⁰⁰ Vroom V. H., Deci E.L. An overview of work motivation. In: Reading in industrial and organizational psychology. N.Y., 1972.

вой деятельности. В соответствии с ней, чем больше удовлетворены люди своей работой, тем больше они будут побуждаться к ее выполнению, и чем больше награждать их, тем усерднее они будут работать. Вознаграждения, которые используются при таком подходе, не зависят от продуктивности деятельности работников, а получаются ими в силу принадлежности к данному учреждению (организации, фирме, компании). Это различные дополнительные льготы: пенсии, субсидии на получение образования, отдых, организованный компанией, и т.д.

1.6. Специфика формирования профессиональной мотивации обучающихся в условиях профилизации образовательной среды

Мотивация играет ведущую роль в организации структуры личности, является движущей силой деятельности. Вопросам мотивации посвящено множество работ ведущих российских и зарубежных исследователей (А.Н. Леонтьев, П.И. Якобсон, А.К. Маркова, П.В. Симонов и др.) Взгляд отечественных ученых на сущность мотивации неоднозначен.

А.Н. Леонтьев понимает под мотивацией «... то, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности»²⁰¹.

П.В. Симонов определяет основную задачу воспитания как «канализирование потребностей, которое способствовало бы максимальному раскрытию способностей личности, ее развитию, находясь в соответствии с реально достигнутым уровнем и потребностями дальнейшего развития общества в целом»²⁰².

Л.И. Божович, раскрывая особенности отношения школьников к учению, подчеркивает, что «психологической сущностью этого отношения является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. При этом под мотивами учения мы понимаем то, ради чего учится ребенок, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться»²⁰³.

А.К. Маркова отмечает, что психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика... Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования²⁰⁴.

Неоднозначны классификации мотивов в современной научно-методической литературе. В работах Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, М.А. Ку-

²⁰¹ Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, эмоции: Конспект лекций. М.: Изд-во МГУ. 1971. 256 с. С.13.

²⁰² Симонов П.В. Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987. 267 с. С. 216.

²⁰³ Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. Известия АПН РСФСР. №36. 1951. С. 9.

²⁰⁴ Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – С.5.

дашовой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Г.В. Роговой, П.М. Якобсона встречается разделение мотивации на внутреннюю (процессуальную), которая вызывается самой деятельностью, и внешнюю по отношению к деятельности.

В каждом из данных видов мотивации можно выделить несколько подвидов:

Внутренняя мотивация: – коммуникативная

– операционно-инструментальная;

– познавательная.

(В. Апелът, А.И. Марков, Т.А. Платонова, П.М. Якобсон и другие.)

Внешняя мотивация: – социально-обусловленная

– личностно-обусловленная.

(Л.И. Божович, В.П. Кузовлев, А.К. Маркова, В.И. Шкуркин, П.М. Якобсон.)

П.М. Якобсон выделяет несколько видов мотивации учения и подчеркивает, что «мотивация учения (мотивы учения) как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного или малоосознанного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на чертах его мотивации, на мотивах учения»²⁰⁵.

Во-первых, П.М. Якобсон выделяет отрицательную мотивацию, под которой понимаются побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Данный вид мотивации не может дать положительных результатов, так как в данном случае учащийся нацелен лишь на избежание неудач, а не на достижение цели, реализацию стремлений. Отрицательная мотивация не должна стать решающей в выборе и овладении профессией, с которой учащийся планирует связать всю свою будущую жизнь.

Обучение в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ставит задачу преобразования отрицательной мотивации к положительной, ориентированной на приобретение профессии. Отрицательная мотивация, редко встречающаяся у учащихся Университетского комплекса, преобладает у учащихся пришедших на одном из этапов обучения из другого учебного заведения в комплекс. Школьные учителя и преподаватели вуза нацелены на перевод безразличного отношения к обучению к осознанному, целеустремленному и обусловленному будущей профессиональной деятельностью.

Во-вторых, ученым выделяется мотивация, связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности, но имеющими положительный характер. Данный вид мотивации имеет две формы:

²⁰⁵ Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с. С.226.

– мотивация учения, связанная с гражданскими и моральными мотивами учащегося и определяемая весомыми для личности социальными устремлениями.

– мотивация, определяемая узколичными мотивами и воспринимаемая как возможность достичь соответствующее положение в обществе.

В-третьих, мотивация, заложенная самой учебной деятельностью.

П.М. Якобсон подчеркивает, что эти три вида мотивации никогда не выступают в чистом виде и всегда носят более сложный характер. В большинстве случаев имеет место соединение мотивов в динамическую систему, где преобладают мотивы той или иной группы, что определяет общую направленность мотивации.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа доказывает, что обучение в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» превращает неустойчивые, импульсивные, широкие мотивы благодаря принципу преемственности и последовательности профессионально ориентированного обучения в осознанные, избирательные мотивы, нацеленные на приобретение выбранной профессии. Подобная эволюция мотивов возможна лишь при согласованной, последовательной, методически грамотной работе членов Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Стимулирование учащихся к выбору профессиональной деятельности и сообщение им основ будущей профессии способствует формированию устойчивых познавательных интересов и стремлений учащихся, является мотивацией процесса обучения и залогом глубокого и устойчивого овладения знаниями.

Мы полагаем, что причины поступления в вуз у большей части школьников, выходящих из современной традиционной системы образования, являются результатом случайного и ситуативного решения непосредственно перед поступлением. Этот факт можно объяснить особенностями юношеского возраста. «Мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы. Разнообразная, противоречивая, поверхностно усвоенная информация складывается в голове подростка в своеобразный винегрет, в котором перемешано все что угодно. Серьезные, глубокие суждения странным образом переплетаются с наивными, детскими.»²⁰⁶. Это время становления мировоззрения, убеждений личности. Но лишь небольшая часть молодежи обладает способностью перспективного планирования, способностью рационально планировать свое будущее. Для этого возрастного периода характерны противоречия между волей, характером и интересами, желаниями.

По данным исследований ученых Белорусского государственного университета А.М. Кухарчук и Н.А. Ярошевич лишь 35,4 % студентов собирались еще в школе посвятить себя приобретаемой в вузе профессии. Именно они и реализовали свои истинные профессиональные намерения. 55,8 %

²⁰⁶ Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1989. 255 с.: ил. С. 186.

студентов во время обучения в школе ориентировались на другие области деятельности. А.М. Кухарчук и Н.А. Ярошевич представили иерархическую последовательность мотивации, составляющей основу профессиональной направленности личности: пример учителей, родителей, друзей – 30,5 %; желание продолжить обучение – 25,5 %; наличие способностей – 17,0 %; советы учителей, родителей, друзей – 10,2 %; доступность профессии – 3,4 %; отсутствие выбора – 3,4 %; затрудняюсь ответить – 5 %²⁰⁷.

Из данной иерархической последовательности видно, что в процессе выбора высшего профессионального образования у будущих студентов преобладают случайные, ситуативные мотивы, например: пример или совет близких людей и даже мотив отсутствия выбора, что не может положительно сказаться на профессиональном становлении будущего специалиста.

В.В. Герчикова, анализируя мотивы выбора высшего образования, приходит к выводу, что за последнее время увеличилась доля студентов, выбирающих высшее образование по утилитарным соображениям («учиться лучше и легче, чем работать», «большинство знакомых имеют высшее образование», «надо получить диплом» и ряд других причин). Часть абитуриентов не осознает мотивы²⁰⁸.

Проблеме профессиональной мотивации посвящен ряд исследований. В работах Н. Бакшаевой, А. Вебицкого, М. Вражнова, О. Гребенюк, В. Жураковского, Е. Ильина, Л. Коновалец, В. Кругликова, А. Марковой, Е. Машбиц, Я. Пономарева, В. Приходько профессиональная мотивация определяется как движущая сила качественного обучения в школе, вузе, являющаяся основой формирования высококлассного специалиста. Формированию профессиональной мотивации должно быть подчинено обучение в учреждениях общего и профессионального образования.

За основу нами принимается следующее определение профессиональной мотивации: «Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией»²⁰⁹. Профессиональная мотивация формируется у молодежи под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профессиональной ориентации. Мотивация, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на удовлетворенность человека своим трудом.

²⁰⁷ Кухарчук А.М., Ярошевич Н.А. Профессиональная направленность – важное условие эффективной учебной деятельности студентов // Педагогика высшей и средней специальной школы. Минск «Университетское». 1988. №2. С.85

²⁰⁸ Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. Томск: Изд-во Томского университета, 1988. 164 с. С.84.

²⁰⁹ Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. / В.Д. Балин, В.К. Гербачевский и др.; под общей ред. А.А. Крыловой, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2003. 560 с.: ил. (Серия «Практикум по психологии») С.386.

Данное определение будет дополнено нами с учетом особенностей формирования профессиональной мотивации в образовательных условиях Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Под процессом формирования профессиональной мотивации будущего специалиста следует понимать действия члена Ассоциации «Университетский учебный комплекс» (учителя, воспитателя, преподавателя), побуждающие учащегося образовательного комплекса:

1) к обоснованному объективными условиями выбору будущим специалистом будущей профессии и связанный с этим выбором выбор конкретного вуза;

2) стимулирующие будущего (в пролонгированном действии состоявшегося) специалиста к самостоятельному творческому и научному профессиональному росту и развитию.

В первой части положения нами подчеркивается объективность условий выбора будущим специалистом будущей профессии и соответствующего данному выбору вуза. К объективным условиям мы относим действия членов Ассоциации УУК по профессиональному консультированию, профессиональному определению учащихся комплекса в отличие от субъективных условий формирования профессиональной мотивации у учащихся традиционных учебных заведений (близость расположения вуза, престиж выбранной профессии, совет друзей и т.д.)

Профессиональная мотивация формируется в результате целенаправленной деятельности школы, вуза и коллективов, в которых приходится работать выпускникам школ, вузов и других учебных заведений. Мы полагаем, что действие сформированной в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» профессиональной мотивации не прекращается с выходом выпускника в реальную профессиональную деятельность и продолжает свое побуждающее к профессиональному росту воздействие. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа показывает, что выпускников учебных заведений Университетского учебного комплекса отличает нацеленность на достижение успеха, а не на избежание неудач. Будучи заинтересованным в выбранной специальности изначально, имея достаточный для успешной профессиональной деятельности объем знаний, умений, навыков выпускник Ассоциации быстро адаптируется к условиям профессиональной деятельности и потенциально способен к профессиональному росту и развитию. При рассмотрении проблем, связанных с профессиональной мотивацией, вопрос о влиянии мотивации на успешность деятельности является, на наш взгляд, одним из основных. Общеизвестно, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность деятельности.

Б. Илькевич, исследуя особенности формирования профессиональной мотивации у курсантов военного института на примере изучения специаль-

ной дисциплины (вычислительная техника и иностранный язык), приходит к выводу, что «профессиональный мотив (изучение специальной дисциплины) возникает помимо намерений курсанта и складывается под влиянием тех свойств компьютерных обучающих программ, которые включены в процесс преподавания, но несущественны с точки зрения сознательно поставленных целей»

По мнению исследователя профессиональная мотивация, являющаяся новым типом отношения к изучаемому объекту, определяет дидактическую целесообразность использования мотивационной компоненты компьютерного обучения²¹⁰.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная нами показывает, что, знакомясь с сущностью будущей профессиональной деятельности, с требованиями, предъявляемыми к знаниям, умениям, навыками и качествам личности специалиста, выпускники учебных заведений Университетского учебного комплекса не испытывают разочарования в начале трудовой деятельности.

Иное вступление в профессиональную деятельность у выпускников традиционных учебных заведений. Во время обучения в учреждениях общего образования учащиеся слабо ориентированы в выборе профессии. Выбрав сферу будущей профессиональной деятельности, они не получают даже элементарных знаний из интересующей его области деятельности. По данным исследований В.В. Герчиковой у 30-40 % студентов их знания о специальности не совпали с тем, что они узнали о ней во время учебы в вузе²¹¹.

Мы считаем, что результативность и качество обучения зависит от его мотивированности для учащихся, от понимания цели обучения и сферы практического применения полученных знаний, умений и навыков.

Всю совокупность материальных и духовных стимулов в деятельности П.М. Якобсон представляет в двух основных аспектах:

– цели и перспективы, связанные с осуществляемой деятельностью и с процессом дальнейшей жизни человека. В зависимости от особенностей целей, их сущности, отношения к ним человека, их осознания и осмысления их значения и определяется их роль как побудительного начала деятельности.

– уровень достижений, играющий существенное значение в развитии динамических сил мотивации в ходе самой деятельности. В этом раскрывается не только то, что достигнуто им на данный момент, но и те возможности, которые еще возникнут.

²¹⁰ Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // *Alma mater*. – 2001. -- №8. – С.14.

²¹¹ Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. – Томск: Изд-во Томского университета, 1988. – 164 с. – С.85.

Так психологически возникает проблема роли успеха, сопровождаемое чувством удовлетворенности, и неуспеха в ходе деятельности и его значение в ее мотивации²¹².

А.К. Маркова отмечает ошибочность понимания формирования как «перекладывания» учителем в голову ученика готовых мотивов и целей учения: «Формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося (это могло бы привести к манипулированию другим человеком), а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика»²¹³.

П.М. Якобсон выделяет корреляцию между объективными факторами деятельности и особенностями отношения человека к этой деятельности: «объективные условия (факторы) деятельности соответствующим образом транспонируются в сознании человека; они психологически выступают для него в форме определенных воздействий – в виде стимулов, активизирующих или понижающих силу его побуждений и деятельности»²¹⁴.

По данным Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагиной «формирование сознательно-волевого уровня мотивации состоит, во-первых, в образовании иерархической регуляции; во-вторых, в противопоставлении высшего уровня этой регуляции стихийно формирующимся импульсивным влечениям, потребностям, интересам, которые начинают выступать уже не как внутренние по отношению к личности человека, а скорее как внешние, хотя и принадлежащие ей»²¹⁵.

Авторы выделяют два механизма формирования мотивации:

– «снизу вверх» – стихийно сложившиеся или специально организованные воспитателем условия учебной и трудовой деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования.

– «сверху вниз» – усвоение воспитуемым предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренние принятые и реально действующие.

²¹² Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с. С.222.

²¹³ Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с. С.6.

²¹⁴ Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с. С.220.

²¹⁵ Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.: ил. С.187.

Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина подчеркивают, что формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма.

Формирование профессиональной мотивации будущего специалиста в рамках Ассоциации «Университетский учебный комплекс» возможно на всех ступенях обучения: дошкольное, общее, профессиональное образование (табл. 5).

Т а б л и ц а 5.

Возможные этапы формирования профессиональной мотивации
в Ассоциации «Университетский учебный комплекс»

Этап обучения в УУК	Средства формирования профессиональной мотивации
Дошкольное обучение	<ul style="list-style-type: none"> - знакомство с миром профессий; - определение склонностей ребенка к определенной сфере деятельности; - выявление уровня потенциальных возможностей ребенка; - представление ребенку в игровой форме знаний об интересующей профессии; - занятия детей с учителями начальной школы УУК; - экскурсии в школу.
Общее образование	<ul style="list-style-type: none"> - развитие профессиональной направленности средствами учебных предметов; - сообщение учащимся элементарных знаний из выбранной профессиональной сферы; - развитие требуемых качеств будущего специалиста; - горизонтальная и вертикальная преемственность в обучении; - последовательность в передаче профессионально ориентированных знаний, умений, навыков; - экскурсии в вуз выбранной профессиональной специализации, знакомство с преподавателями вуза; - экскурсии на предприятие интересующего профессионального профиля.
Профессиональное образование	<ul style="list-style-type: none"> - использование знаний, умений, навыков, полученных на предыдущих этапах обучения в УУК; - использование горизонтальных и вертикальных связей в профессиональном обучении; - использование возможностей каждого учебного предмета для сообщения профессионально значимых знаний, умений, навыков; - производственная практика на предприятии выбранного профиля; - трудоустройство выпускника на предприятие или в организацию, сотрудничающую с УУК.

Однако опыт нашей работы в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» показывает, что возможности дошкольного воспитания в формировании профессиональной мотивации не используются в полном объеме.

Взяв за основу принципы функционирования образовательных комплексов в Мордовском регионе, Краснодарском крае, Кабардино-Балкарской Республике, имеющих в своем составе этап дошкольного образования, учредители Ассоциации «Университетский учебный комплекс» также включили в свой состав дошкольную ступень. Но, на наш взгляд, дошкольному обучению и воспитанию на настоящем этапе развития Ассоциации уделяется незначительное внимание. Этот выражается, как в малом количестве детских садов, включенных в состав нашего образовательного комплекса, так и в практически полной их «изоляции» и самостоятельном развитии. Мы объясняем этот факт тем, что Ассоциация «Университетский учебный комплекс» только начинает свою интегрирующую деятельность. Развиваясь на базе вуза (Пензенский государственный университет архитектуры и строительства), образовательный комплекс уделяет повышенное внимание именно профессиональной мотивации, профессиональному воспитанию и образованию будущих специалистов, начиная с этапа общего образования в учебных заведениях, входящих в состав комплекса. Набрав достаточный потенциал, Университетский учебный комплекс в перспективе реально способен поднять на достаточный уровень дошкольное образование, а именно – использовать его возможности в деле формирования профессиональной мотивации.

В случае использования перечисленных в таблице средств формирования профессиональной мотивации на *всех* этапах обучения в университетском учебном комплексе, авторы считают возможным, что преемственность и последовательность в обучении в учреждениях Университетского комплекса позволяют сформировать устойчивую профессиональную мотивацию. Мотивация к будущей профессиональной деятельности реализуется через создание условий для выбора профессии, для целенаправленного овладения основами профессиональных знаний. Воспитатели дошкольных учреждений, учителя школ, а не только преподаватели вуза учебного комплекса реально способны стимулировать развитие профессиональной мотивации психологическими и педагогическими приемами как в учебной деятельности, так и непосредственно на практике, готовящей учащихся к профессиональной деятельности.

Следует учитывать тот факт, что внешние мотивы, стимулирующие к учебной деятельности в Ассоциации «Университетский учебный комплекс», действуют опосредованно, через внутреннее отношение учащихся к созданным условиям обучения. Исходя из этого все составляющие учебной деятельности в учебном комплексе нацелены на формирование устойчивого положительного внутреннего отношения учащихся к обучению и приобретению элементарных навыков будущей профессиональной деятельности.

Мы подчеркиваем, что формированию устойчивой внутренней позиции способствуют ситуации осознанного выбора, предлагаемые молодежи в рамках обучения в Университетском комплексе:

- выбор Ассоциации «Университетский учебный комплекс» в качестве алгоритма вхождения в профессию: выбрав данный путь, учащиеся действительно с самого начала обучения выполняют алгоритм, то есть осознанное пошаговое выполнение действий, в данном случае учебных действий для оптимального вступления в профессию;

- выбор сферы будущей профессиональной деятельности в результате профессиональной ориентации в учебном комплексе: профессиональная ориентация сопровождает учащихся на всех ступенях обучения, начиная с неосознаваемого воздействия в дошкольном учреждении Ассоциации, и, заканчивая целенаправленным формированием профессиональной мотивации на уровне общего и профессионального образования;

- выбор между следующей ступенью обучения в Университетском учебном комплексе и выходом из Ассоциации: учащиеся обладают правом свободы входа и выхода в учебный комплекс на любом этапе обучения, что не окажет негативного влияния на уровень его успеваемости;

- выбор уровня завершения образования в учебном комплексе: учащиеся могут закончить обучение в училище или техникуме Ассоциации, получив таким образом начальное или, соответственно, среднее профессиональное образование, но могут продолжить обучение в вузе комплекса, получив высшее профессиональное образование;

- выбор высшего учебного заведения: успешным завершением выполнения алгоритма является поступление в Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, возглавляющий Ассоциацию «Университетский учебный комплекс»;

- выбор конкретной специализации в рамках выбранной профессиональной области при поступлении в высшее учебное заведение, возглавляющее Ассоциацию.

Алгоритм вхождения личности в профессию через Ассоциацию «Университетский учебный комплекс» и разрешение ситуаций выбора можно выразить схематически.

Разрешив перечисленные ситуации выбора, учащиеся приобретают умение осознанно принять решение. Выбранная ими профессиональная направленность обладает признаком устойчивости.

К факторам, влияющим на формирование профессиональной мотивации будущего специалиста, относятся:

- познавательные интересы;
- перспективы будущей профессии;
- психологический климат в учебном коллективе;
- отсутствие психологических барьеров в обучении;

- учет семейных традиций;
- последовательность и преемственность воздействия стимулирующих факторов;
- учет возрастных особенностей учащихся.

Следует учитывать, что один и тот же фактор может оказать как стимулирующее, так и отталкивающее влияние на профессиональную ориентацию учащегося. Так, например, полное представление школьника о профессии своих родителей может как мотивировать его к профессиональной направленности в этой же сфере, так и сформировать у него стойкое отрицательное отношение к этой области профессий.

А.К. Маркова предлагает включить в программу формирования мотивации: мотивы социальные и познавательные, их содержательные и динамические характеристики, цели и их качества (новые, гибкие, перспективные, устойчивые, нестереотипные), эмоции (положительные, устойчивые, избирательные, регулирующие деятельность и др.), умение учиться и его характеристики (знания, состояние учебной деятельности, обучаемость и т.д.), их разнообразные параметры²¹⁶.

Исследования Н.И. Крылова²¹⁷ показывают связь выбора профессии с учебными успехами (неуспехами), с наличием привлекающих их интерес учебных предметов, с жизненными интересами учащихся и их представлением о своих перспективах и возможностях, с ролью семейных традиций. В частности, в проведенных им исследованиях отмечается меньшая мотивация мальчиков к поступлению в высшее учебное заведение. Автор объясняет этот факт желанием юношей сразу после школы работать и самостоятельно зарабатывать. Осознание этого намерения еще в школе приводит к снижению мотивации хорошо учиться.

Важным положительным фактором в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста в учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» является тесная совместная работа школьников и студентов с предприятиями, связанными с профилем будущей профессии. Подобная профильная производственная практика на предприятии становится действенным стимулом для развития профессиональной направленности, с одной стороны, и укрепляет, развивает на практике теоретические знания учащихся, с другой стороны.

Н.И. Крылов также отмечает влияние труда школьников на производстве на их намерения в отношении будущей профессии. Однако исследования показали, что у значительного числа школьников выбор профессии не связан с производственной практикой. Исследователь трактует подоб-

²¹⁶ Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с. С.54.

²¹⁷ Крылов Н.И. Трудовые перспективы старших школьников (опыт социально-психологического исследования). Рукопись.

ные данные как неудовлетворительное отношение школьников к производственной практике, в результате которой у учащихся не формируются устойчивые профессиональные побуждения.

Мы объясняем отсутствие у учащихся традиционных учебных заведений мотивации к профессиональной деятельности отсутствием четкой перспективы для поступления в высшее учебное заведение определенного профиля и определенного выбора будущей профессии.

А.Н. Леонтьев отмечает взаимосвязь мотива и установки к действию: «Возникающий мотив создает установку к действию. Однако определенный тип мотивов, как, например, познавательные мотивы, предполагает весьма сложные системы многих действий, а значит, поиск, осмысливание также и многих целей, которые заранее, конечно, не даны.

Поэтому общая направленность, создаваемая этого рода мотивами, гораздо шире, чем направленность отдельно взятого действия, отдельной цели. Этот широкий круг направленностей и есть круг данного интереса. Следовательно, сделать что-нибудь интересным – это значит:

1. Сделать действенным или создать вновь определенный мотив.

2. Сделать искомым и соответствующие цели. Иначе говоря, для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении указанной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели... Интересный учебный предмет это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или другим побуждающим его мотивом»²¹⁸.

Данные принципы должны реализовываться при формировании профессиональной мотивации будущего специалиста в учебных учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс». авторы видят этот процесс следующим образом: С начала обучения в рамках комплекса учащиеся мотивируются к выбору определенной сферы профессиональной деятельности. После определения профессиональной направленности перед учащимися вырисовывается алгоритм, то есть последовательность действий, для достижения высокого уровня профессионализма. Каждая учебная дисциплина предъявляется учащимся как элемент алгоритма полноценного овладения будущей профессией. Практически в каждом учебном предмете, носящем общеобразовательный и воспитательный характер, можно найти элементы практической профессиональной направленности. Будучи тесно связанными с жизненными установками школьников и студентов, а не изолированными от жизни молодежи, учебные предметы приобретают практическую значимость.

²¹⁸ Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. – «Известия АПН РСФСР». №7. 1947. С.37.

П.В. Симонов основным принципом продуктивной теории воспитания считает «решительный переход от обучения одному лишь знанию норм поведения к его более глубоким основам – к формированию такого набора и такой иерархии потребностей воспитуемого, которые наиболее благоприятны для развития общества и реализации личности во всем богатстве ее потенциальных возможностей»²¹⁹.

А.Н. Леонтьев подчеркивает различие между мотивами, только понимаемыми, и мотивами, реально действующими. Только тогда, когда понимаемый мотив приобретает стимулирующий характер, он становится действующим мотивом. В традиционной системе образования почти все школьники теоретически знают, для чего им необходимо учиться, но они не испытывают практической потребности в овладении знаниями, умениями, навыками.

П.М. Якобсон отмечает, что только понимаемые мотивы при известных условиях становятся мотивами действующими²²⁰.

Только высокий уровень профессиональной мотивации, формирование которой было начато с самого раннего этапа обучения, способен дать обществу высококвалифицированного специалиста. По мнению П.В. Симонова: «высокая степень квалификации, мастерское владение своей профессией, удовлетворяя присущую человеку потребность в вооруженности, способны стать источником положительных эмоций при выполнении любой работы...»

Высокая степень профессиональной вооруженности оказывает огромное влияние на формирование характера человека, самоутверждение личности, чувство собственного достоинства...»²²¹.

Термин «профессиональная вооруженность», вводимый П.В. Симоновым, указывает на прочность и глубину знаний, умений, навыков учащихся, на способность их практического применения в сфере своей профессиональной деятельности. Действительной ценностью обладают только те знания, которые могут оказать реальное содействие в жизни каждого индивидуума, а, соответственно, и в жизни всего социума.

П.В. Симонов подчеркивает, что «необходимо с ранних лет формировать у детей и подростков убеждение в том, что быть первоклассным представителем любой специальности не только почетнее, но и приятнее, радостнее, чем оказаться посредственностью с престижным дипломом в кармане».

Работа по формированию профессиональной мотивации будущего специалиста прослеживается на всех этапах обучения в учебном

²¹⁹ Симонов П.В. Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987. 267 с. С.212.

²²⁰ Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. – 317 с. – С.245.

²²¹ Симонов П.В. Мотивированный мозг.- М.: Наука, 1987.- 267 с. – С.215.

комплексе, но в разном объеме, и включает в себя несколько блоков, внутри которых ведется целенаправленная работа с конкретной сферой мотивации (табл. 6).

Т а б л и ц а 6

Блоки формирования профессиональной мотивации
в Ассоциации «Университетский учебный комплекс»

Блок средств формирования проф. мотивации	Уровень до поступления в Ассоциацию	Работа Ассоциации «Университетский учебный комплекс»	Конечный результат
Мотивы	Импульсивные, широкие, неосознанные, неустойчивые	Последовательная, преемственная профессиональная ориентация на всех этапах	Устойчивые, осознанные, избирательные, перспективные
Цели обучения	Не сформулированы / неустойчивые, формальные, оторванные от реальных потребностей личности	обучения в Ассоциации, формирование профессиональной направленности, профессионально направленное обучение	Устойчивые, осознанные, профессионально направленные реалистичные
Знания	Отсутствие преемственности, последовательности игнорирование требований будущей профессии	Горизонтальные (между учебными дисциплинами одного уровня) и вертикальные (преемственность знаний по одному предмету на разных ступенях) профессионально ориентированные связи между всеми ступенями обучения в Университетском комплексе	Профессионально ориентированные, мотивирующие к профессиональному образованию и вхождению в профессию
Эмоции, психологические особенности	Неуверенность в себе, в необходимости дальнейшего образования, в возможности реализации полученных знаний на практике	Отношения сотрудничества учителя и учащегося (как по горизонтали – на уровне одного учебного заведения, так и по вертикали – между учебными заведениями разного уровня Ассоциации); благоприятная общая атмосфера в учебном коллективе	Снятие психологического барьера, уверенность в своей состоятельности, как будущего специалиста, овладение основными качествами личности специалиста

Каждый из блоков (см. табл. 6) вносит значительный вклад в формирование профессиональной мотивации в учебных учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Мы подчеркиваем, что залогом успешности любой деятельности является осознанное целеполагание. Ранняя профессиональная ориентация, реализуемая в учебном комплексе в русле принципа последовательности и преемственности, способствует реализации целенаправленной учебной деятельности учащихся Ассоциации.

А.К. Маркова подчеркивает необходимость соблюдения принципа реалистичности в целеполагании: «... надо укреплять адекватные самооценку и уровень притязаний; при этом учить школьников различать свои способности в целом ..., а также оценивать психологическую цену для себя данной работы и тем определять реалистичность цели своего уровня притязаний²²².

Осознание профессиональной направленности на раннем этапе обучения в «Университетском учебном комплексе» позволит учащимся соотнести свои способности и реально оценить возможности развития в себе основных качеств личности специалиста. Имея перед собой реально достижимую цель, обладая необходимыми для будущей профессиональной деятельности способностями и качествами, учащиеся успешно выполняют алгоритм вхождения в профессию через Ассоциацию.

Авторы признают положительным тот факт, что принцип осознанного реалистичного целеполагания применяется и обучении учащихся, пришедших из других учебных заведений, не входящих в учебный комплекс. У ряда таких учащихся цели обучения не сформированы, не осознанны, у других – носят формальный характер (получение хорошей оценки, сдача зачета, избежание порицания и др.), не ориентированный на получения профессии, что не может привести к прогрессу как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности. Обучение в учебных заведениях Ассоциации создает предпосылки для превращения подобных неустойчивых целей обучения в осознанные, реалистичные и профессионально направленные.

Цель получения профессии является отсроченной и при недостаточной мотивации может угаснуть. Систематическая, последовательная, преемственная деятельность Ассоциации «Университетский учебный комплекс» по формированию профессиональной мотивации будущего специалиста способна превратить удаленную во времени цель получения профессии в перспективную и реальную, что сохранит у учащихся интерес к обучению на всех ступенях образования в учебном комплексе.

²²² Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с. С.57.

Имея перед собой осознанную цель, молодежь стремится реализовать ее в доступной сфере – в учебной деятельности, что является стимулом для получения знаний, развития учений и навыков. Понимая справедливое требование глубокого владения знаниями, предъявляемого к современному специалисту, учащиеся стремятся усвоить все, что связано с будущей профессией. В данном случае будет верна закономерность: чем больше профессионально ориентированных знаний содержит изучаемая дисциплина, тем сильнее мотив у школьников и студентов для ее изучения, тем больше пользы они извлекут из учебного предмета для своей будущей профессиональной деятельности.

Мы подчеркиваем, что приобретению глубоких знаний, умений, навыков, которые могут найти практическое применение в будущей профессиональной деятельности, способствуют горизонтальные (между учебными дисциплинами одного уровня) и вертикальные (преемственность знаний по одному предмету на разных ступенях) профессионально ориентированные связи между всеми ступенями обучения в Университетском комплексе. Каждая учебная дисциплина располагает средствами формирования профессиональной мотивации будущего специалиста. При этом важную роль играют межпредметные связи, где средствами одного предмета (тесно связанного с профессией) можно стимулировать изучение другого (например, гуманитарного или эстетического цикла при профилирующем техническом образовании). Так, при изучении иностранного языка в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства, входящем в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» учащиеся получают знания, тесно связанные с профилирующими предметами и ориентирующие их на приобретение профессии. Напротив, профилирующие дисциплины способны мотивировать студентов к изучению иностранного языка, способного дать им информацию из области будущей профессиональной деятельности. Это, так называемые горизонтальные связи между учебными дисциплинами одного этапа обучения в Университетском учебном комплексе ПГУАС.

В Ассоциации «Университетский учебный комплекс» прослеживаются так же вертикальные связи в обучении на всех этапах. Одной из основных целей данного комплекса является реализация принципа последовательности и преемственности в обучении. Знания, предлагаемые учащимся учебного комплекса на данном конкретном этапе обучения, тесно связаны со знаниями, умениями и навыками, полученными на предыдущей ступени обучения в комплексе. Это совершенно не означает дублирования знаний, а предполагает расширение и углубление знаний по каждому предмету. Данные вертикальные связи укрепляются профессионально ориентирующим компонентом в каждой учебной дисциплине, доля которого увеличивается по мере перехода учащихся на более старшую ступень обучения и

имеют превалирующее значение при обучении на старших курсах вуза, входящего в Ассоциацию (ПГУАС).

Данная последовательность и преемственность в обучении в Университетском учебном комплексе позволяет выпускникам высшего учебного заведения владеть знаниями, умениями, навыками в полном объеме и отвечать всем требованиям, предъявляемым к личности квалифицированного специалиста.

Следует отметить, что немаловажную роль в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста играет так же эмоциональный и психологический фон в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Соотнеся свои способности и качества с требованиями, предъявляемыми к специалисту, учащиеся учебного комплекса обретают уверенность в своих возможностях состояться как квалифицированный специалист, что является дополнительным мотивом в приобретении профессии. Тесные взаимоотношения учебных учреждений Ассоциации с производственными предприятиями дают учащимся возможность попытаться проявить себя в профессии, что снимает психологический барьер перед практическим применением знаний, умений, навыков, полученных в вузе Университетского учебного комплекса. Кроме того, подобное сотрудничество снижает у молодежи страх перед поиском места трудоустройства.

Психологический климат в Университетском учебном комплексе во многом определяется отношением сотрудничества учителя и учащегося (как по горизонтали – на уровне одного учебного заведения, так и по вертикали – между учебными заведениями разного уровня Ассоциации). В учебных учреждениях Ассоциации широко применяется практика сотрудничества преподавателей и воспитателей одной ступени Ассоциации с другой. Школьные учителя оказывают реальное содействие воспитателям детских садов, входящих в состав учебного комплекса, что сокращает и облегчает процесс адаптации будущих первоклассников. Преподаватели Пензенского государственного университета архитектуры и строительства практикуют работу в подведомственных Ассоциации школах, лицеях и гимназиях. Учителя последних также часто посещают университет учебного комплекса. Такое взаимовыгодное сотрудничество реально ориентирует школьников на требования высшего учебного заведения и снижает стресс при поступлении в вуз.

Благодаря сравнительно раннему формированию профессиональной направленности, последовательности и преемственности в обучении, у выпускников Ассоциации «Университетский учебный комплекс» к моменту вступления в профессию сформированы все основные качества личности специалиста.

Методически и психологически грамотно организованная работа членов Ассоциации учебного комплекса на всех ступенях обучения, способствует формированию мотивации будущего специалиста с использованием возможностей всех блоков средств формирования мотивации, что превращает неосознанные, импульсивные и неустойчивые мотивы обучения в устойчивые, осознанные, избирательные, перспективные. Данное преобразование, с одной стороны, стимулирует обучение молодежи, с другой стороны, углубляет знания, умения, навыки, ориентирует их на будущую профессиональную деятельность, что облегчает и ускоряет вхождение личности в профессию.

Таким образом, анализируя особенности формирования мотивации будущего специалиста в условиях образовательного комплекса технического вуза, следует сделать следующие выводы:

- Поступление в вуз у большей части школьников, выходящих из современной традиционной системы образования, является результатом случайного и ситуативного решения непосредственно перед поступлением.

- Отсутствие у учащихся традиционных учебных заведений мотивации к профессиональной деятельности объясняется отсутствием четкой перспективы для поступления в высшее учебное заведение определенного профиля и определенного выбора будущей профессии.

- Обучение в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» превращает неустойчивые, импульсивных, широкие мотивы благодаря принципу преемственности и последовательности профессионально ориентированного обучения в осознанные, избирательные мотивы, нацеленные на приобретение выбранной профессии.

- Формирование профессиональной мотивации будущего специалиста в рамках Ассоциации «Университетский учебный комплекс» осуществляется на всех ступенях обучения в разном объеме. Возможности дошкольного воспитания в формировании профессиональной мотивации не используются в полном объеме. Это выражается, как в малом количестве детских садов, включенных в состав нашего образовательного комплекса, так и в практически полной их «изоляции» и самостоятельном развитии.

- Развиваясь на базе вуза ассоциация «Университетский учебный комплекс» уделяет повышенное внимание именно профессиональной мотивации, профессиональному воспитанию и образованию будущих специалистов. Набрав достаточный потенциал, Университетский учебный комплекс в перспективе реально способен поднять на достаточный уровень дошкольное образование, а именно – использовать его возможности в деле формирования профессиональной мотивации.

- Преемственность и последовательность в обучении на всех этапах в учреждениях Университетского комплекса позволят сформировать устойчивую профессиональную мотивацию. Мотивация к будущей профес-

сиональной деятельности реализуется через создание условий для выбора профессии, для целенаправленного овладения основами профессиональных знаний.

- Внешние мотивы, стимулирующие к учебной деятельности в Ассоциации «Университетский учебный комплекс», действуют опосредованно, через внутреннее отношение учащихся к созданным условиям обучения. Все составляющие учебной деятельности в учебном комплексе нацелены на формирование устойчивого положительного внутреннего отношения учащихся к обучению и приобретению элементарных навыков будущей профессиональной деятельности.

- Важным фактором в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста в учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» является тесная совместная работа школьников и студентов с предприятиями, связанными с профилем будущей профессии. Подобная профильная производственная практика на предприятии становится действенным стимулом для развития профессиональной направленности, с одной стороны, и укрепляет, развивает на практике теоретические знания учащихся, с другой стороны.

- Работа по формированию профессиональной мотивации будущего специалиста в рамках Ассоциации «Университетский учебный комплекс» включает в себя несколько блоков, внутри которых ведется целенаправленная работа с конкретной сферой мотивации: целеполагание, теоретические и практические знания, умения, навыки учащихся, психологические и возрастные особенности, эмоциональная сфера.

- Осознание профессиональной направленности на начальном этапе обучения в «Университетском учебном комплексе» позволяет учащимся соотнести свои способности и реально оценить возможности развития в себе основных качеств личности специалиста. Имея перед собой реально достижимую цель, обладая необходимыми для будущей профессиональной деятельности способностями и качествами, учащиеся успешно выполняют алгоритм вхождения в профессию через Ассоциацию.

- Соотнеся свои способности и качества с требованиями, предъявляемыми к специалисту, учащиеся учебного комплекса обретают уверенность в своих возможностях состояться как квалифицированный специалист, что является дополнительным мотивом в приобретении профессии.

Глава II. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Понятие и виды педагогических концепций обучения иностранным языкам

Деятельность людей в процессе обучения носит учебно-познавательный характер. Поэтому эффективность обучения иностранным языкам в целом и во многом определяется умением педагогов организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучающихся. С их учетом разрабатываются также разнообразные педагогические (дидактические) концепции обучения иностранным языкам²²³.

Под *теорией* или *концепцией* обучения понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления. В практике активно применяются ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения, концепция проблемно-деятельностного обучения, концепция программированного обучения и другие.

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучающимися системой знаний и практической подготовленности, необходимых для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель этого занятия. Поэтому очень важно знать сущность, содержание и особенность основных концепций обучения, видеть их сильные и слабые стороны и с учетом этого организовать процесс обучения.

Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими учебным материалом. При этом он использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Регулярный контроль и анализ результатов учения позволяют оперативно вносить необходимые коррективы, как в деятельность обучающегося, так и в деятельность обучаемых²²⁴.

²²³ Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. 2002.

²²⁴ Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. №6. 2001.

Рассмотрим основные существующие концепции обучения иностранному языку.

Одной из наиболее распространенных концепций является *ассоциативно-рефлекторная концепция обучения*. Данная концепция опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые наиболее полное освещение нашли в работах известных ученых И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучаемых). Поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ни чем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций разных по степени сложности. Данные положения и были положены в основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие ученые и педагоги.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания. Восприятие учебного материала и опознавание познавательных задач; осмысливание изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание и сохранение в памяти учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном данного процесса выступает осмысливание изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность обучаемых в ходе решения теоретических и практических задач, несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности деятельности обучающихся. Выполнение этих требований руководителем занятия способствует повышению эффективности процесса обучения²²⁵.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранным языкам (10–11 класс) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка, как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности²²⁶.

²²⁵ Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2000.

²²⁶ Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностр. языки в школе. 2001. № 1. С. 9-14.

Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

Таким образом, проектная методика является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Концепция обучения иностранным языкам предусматривает обучение всем видам речевой деятельности в комплексе, необходимом для:

- устного общения в сфере профессиональной деятельности;
- чтения специальной литературы и материалов периодической печати с извлечением профессионально релевантной информации;
- деловой переписки и ведения документации с применением современных средств коммуникации;
- перевода информации по специальности с иностранного языка на русский и наоборот;
- написания различного рода письменных работ в профессионально-ориентированной сфере в результате творческого осмысления и содержательно-стилистического анализа аутентичных материалов.

Одной из концепций обучения иностранным языкам является культуурообразующая концепция обучения иностранным языкам.

Многоязычие является неотъемлемой частью настоящей и будущей Европы и что владение несколькими иностранными языками обусловлено в настоящее время не только экономическими, но в большей степени общеобразовательными моментами, как фактор общего политического и культурного развития личности. Поэтому на современном этапе развития общества значительно возрастает культуурообразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.

Образование в современной Европе понимается как самосознание цивилизации, т.е. овладение основами философии, науки и важнейшими произведениями искусства и литературы. Таким образом, основная задача образования состоит в формировании и развитии личности, но не посредством накопления определенных фактов, а посредством усвоения определенного содержания, прежде всего через чтение. Самое главное в концепции образования в Европе состоит в том, что образованный человек является продуктом своей культуры, что позволяет ему быть толерантным. Толерантность образованного человека понимается при этом не только как вынужденная терпимость, но и как признание другого мировоззрения как равноправного, осознание собственных границ, признание другой лич-

ности и культуры в качестве необходимого условия обогащения своего собственного существования в современном мире, в котором осуществляется постепенное сближение различных народов. Само понятие культуры в данной концепции характеризуется четырьмя аспектами:

- все культуры гетерогенны, многогранны и включают в себя элементы нескольких культур сразу;
- культуры не представляют собой нечто статичное;
- культуры охватывают все пространство человеческого существования;
- все культуры принципиально равноценны.

В связи с культуuroобразующей концепцией обучения иностранным языкам в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса. В качестве цели обучения выдвигается межкультурная (социальная) компетенция. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько социальная компетенция, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур. Такое межкультурное обучение включает различные компоненты:

- языковой: лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.;
- исторический: различия в оценке прошлого обеих стран;
- практический: правила, необходимые для ориентации в стране;
- эстетический: различия в стиле жизни, одежде и т.п.;
- этический: различия в нормах поведения;
- «стереотипный»: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны;
- рефлексивный: личностные изменения в результате межкультурного обучения.

Межкультурное обучение имеет ярко выраженный диалогический характер, поэтому современная форма обучения иностранному языку в Европе «учиться, обучая» является идеальной формой межкультурного обучения. Одна из таких форм – обучение по принципу «тандема»: объединение в пары или группы представителей различных культур, которые и обучают друг друга своим культурам. В настоящее время в Европе существует сеть центров обучения иностранным языкам по принципу «тандем».

Весьма сомнительными с этих позиций представляются фронтальные формы работы на занятии, которые не моделируют будущие формы деятельности обучающихся и ставят в центр учебного процесса не ученика, а учителя. Критикуется в исследованиях и такая распространенная среди

учителей форма работы, как ответы на вопросы к тексту, формирующая умения, с которыми выпускники также вряд ли столкнутся в жизни.

Основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты Европы видят в том, что учебник, а не учащийся сам определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Коммуникативно-ориентированный учебник ограничивается лишь типичными ситуациями общения, не учитывая индивидуальности конкретной национальной личности, обусловленной его базовой культурой.

Нужно многое изменить как в учебном процессе, так и в форме проведения экзамена по иностранному языку, цель которого часто – лишь формальная проверка усвоенных знаний, а не умения решать коммуникативные задачи в условиях межкультурной ситуации средствами иностранного языка.

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Трудности и помехи в общении возникают тогда, когда собеседники исходят из того, что они без проблем могут общаться на основе хорошего владения системой языка. Поэтому в Западной Европе возникло направление исследований под названием «Critical incidents» – «критические случаи».

В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке учебников иностранного языка нового поколения, построенных по принципу межкультурного обучения и имеющих целью формирование межкультурной компетенции. Межкультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль, и проявляются как культурные удаления, так и культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, оно противопоставляется традиционному страноведению.

Для решения задачи распространения многоязычия необходима реформа традиционной системы обучения иностранному языку, в качестве основных направлений которой выступают следующие:

– раннее обучение иностранному языку с учетом языков-соседей и родственных языков;

– использование иностранного языка как средства обучения (билингвальное, иммерсионное обучение, при котором различные предметы преподаются как на родном, так и на иностранном языке) с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;

– увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа: изучаются не все аспекты языка, а только определенные, напр.: компьютерный английский, итальянский для обмена, венгерский для чтения, экономический русский и т.д.;

– сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;

– использование мультимедиаальных средств обучения языку;

– расширение рецептивного многоязычия;

– разработка методики обучения второму (третьему) иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и возможности интенсификации учебного процесса;

– оптимизация системы подготовки учителя иностранного языка как специалиста по многоязычию для различных ступеней обучения, включая обучение взрослых, и как посредника между родной и иноязычной культурой обучающихся, как эксперта, глубоко усвоившего возможности и технологию межкультурного многоязычного обучения;

– открытие на языковых отделениях университетов курсов по языкам стран-кандидатов на вступление в ЕС;

– расширение языковой подготовки специалистов-нефилологов;

– расширение программ обмена школьниками, в том числе со странами-кандидатами на вступление в ЕС;

– расширение программ стажировок преподавателей в странах преподаваемого языка;

– преодоление административных барьеров при создании многоязычия в школах и вузах (в частности, открытие групп с небольшим количеством учащихся с целью изучения большего количества языков);

– разработка новых учебных программ для раннего обучения языку, билингвального обучения и других форм с конкретизацией целей обучения, в качестве которых наряду с межкультурной и коммуникативной компетенциями выступают также профессиональная, посредническая в плане языка и др.

В настоящее время международным авторским коллективом осуществляется работа над таким учебником русского языка для вузов широкого профиля «Россия в диалоге культур», имеющим целью формирование третьей культуры личности.

Таким образом, для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед методистами Европы, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее неизменяемыми

методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычного жителя Европы XXI века.

Следующей концепцией обучения иностранным языкам является ***Концепция содержания образования.***

Современный этап обучения иностранным языкам, характеризующийся динамичной диверсификацией вариантов изучения предмета, диктует необходимость привести изучение предмета в соответствии с этапами обучения и со спецификой разных типов школ/классов, точнее – с условиями обучения. Это должно касаться не только объема осваиваемого языкового и речевого материала, определения приоритетов в выборе видов формируемой деятельности и, следовательно, соответствующих речевых умений и навыков. Проблема соответствия содержания учебного предмета условиям обучения должна быть решена с учетом всех его (содержания) компонентов. Так, совершенно очевидно, что нельзя обучать учащихся общеобразовательных школ и гимназий, школ гуманитарного и технического профиля на одних и тех же текстах, ситуациях общения. На уровне отбора сфер общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере. На старшем этапе обучения и, особенно, в условиях углубленного изучения иностранного языка или профильной (гуманитарной, технической) направленности школы предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения (безусловно, в ограниченных пределах).

Для старшеклассников иностранный язык должен стать надежным средством приобщения к научно-техническому прогрессу, средством удовлетворения познавательных интересов. Поэтому в старших классах естественно расширение и углубление тематики за счет страноведческого, общегуманитарного или технического материала, ориентированного на будущую специальность учащихся. Должно быть предусмотрено знакомство с элементами профориентации и переподготовки в стране изучаемого языка, ознакомление с особенностями выбранной профессии и роли иностранного языка в овладении профессиональным мастерством.

Таким образом, в самом содержании учебного предмета должны быть заложены механизмы, раскрывающие возможность практического использования иностранного языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых. Действие этих механизмов будет обеспечено, если учебный материал помогает учителю и ученику найти ответ на следующие вопросы:

1. Где и как может быть использован иностранный язык в будущей профессии ученика?
2. Какую пользу он может принести в избранной профессии или сфере интересов?

3. Каким образом иностранный язык позволяет приобщиться к научно-техническому и культурному прогрессу и традициям страны изучаемого языка, пополнить знания в области точных или гуманитарных наук?

Из дидактики известно, что в содержание учебного предмета помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, входит также эмоциональная деятельность, вызванная предметом и деятельностью усвоения. Применительно к предмету иностранный язык эта эмоциональная деятельность связана, прежде всего, с положительным отношением учителя и учащихся к содержанию учебного предмета, к объекту и процессу усвоения. Учебный материал должен прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к иностранным языкам в частности. Именно с формированием личностного (положительного) отношения учащихся к усваиваемому содержанию, их потребностей и мотивов связан воспитательно-развивающий аспект обучения предмету.

Очень важно, чтобы в самом содержании учебного предмета были четко репрезентированы желаемые эмоционально-оценочные отношения учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иностранного языка. Поэтому воспитательный эффект обучения предмету в полной мере будет определяться тем, насколько содержание учебного предмета позволит учителю осознать, во-первых, какие ценности и какими приемами можно формировать у учащихся на основе того или иного отрезка учебного материала, и, во-вторых, каковы реальные потребности каждого ученика (исходя из его индивидуальных и личностных качеств), а также какой характер его отношение к тому или иному минимуму общественной системы ценностей должен быть при этом принят во внимание.

Качество содержания обучения иностранным языкам во многом определяется тем, насколько оперативно учитывается его изменчивость и подвижность. При этом вряд ли можно рассчитывать на успех, если принимать во внимание изменения лишь на уровне одной из составляющих эту категорию, например содержания учебного предмета. Хорошо известно, что только с помощью новых учебников и учебных материалов, отражающих новейшие тенденции в области развития методики и смежных с ней наук, но без соответствующей перестройки учителя и ученика невозможно решить проблему эффективного повышения качества обучения. Также, успех в обучении иностранным языкам определяется тем, насколько удастся гармонизировать цели обучения предмету в конкретных программах и учебниках, а также цели преподавания предмета.

Согласно «Концепции содержания образования» основными целями обучения иностранному языку в школе являются:

1. Формирование и развитие коммуникативной культуры школьников (формирование и развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции, необходимой и достаточной для общения в пределах порогового и продвинутого порогового уровня; обучение нормам межкультурного общения на иностранном языке; развитие культуры устной и письменной речи на иностранном языке в условиях официального и неофициального общения).

2. Социокультурное развитие учащихся (изучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения).

3. Ознакомление учащихся со стратегиями самонаблюдения за своими коммуникативным развитием по мере продвижения от одной ступени обучения иностранного языка в школе к другой, что позволит им ставить и достигать собственные задачи в изучении иностранного языка.

4. Формирование у школьников уважения к другим народам и культурам, готовности к деловому сотрудничеству и взаимодействию, совместному решению общечеловеческих проблем.

5. Развитие мотивации к изучению второго иностранного языка.

6. Развития самообразовательного потенциала молодежи с учетом многообразия современного многоязычного и поликультурного мира.

7. Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся в процессе изучения языков и культур.

Достижение порогового уровня, разработанного Евросоветом, определено для тех, кто изучает иностранный язык с V по XII класс.

Пороговый продвинутый уровень определен для тех, кто изучает иностранный язык с начальной школы по XII класс.

Содержание обучения иностранному языку в средней школе реализует его основные цели, направленные на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических и грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предполагаемые темы, тексты, проблемы, речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности (говoreния, чтения, аудирования, письма), развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном мире.

Содержание и структура школьного курса по иностранному языку определяются:

- коммуникативными целями и задачами школьного курса по иностранному языку;
- вариативностью содержания обучения иностранного языка в различных типах школ, при изучении первого и последующего иностранных языков;
- количеством учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка;
- возрастными особенностями школьников на каждом из этапов обучения иностранному языку;
- преемственностью между этапами обучения;
- междисциплинарными связями с другими предметами, в том числе с родными и государственными языками.

На первой ступени обучения иностранному языку (в I–IV классах) большое значение имеет создание психологических и дидактических условий для развития у учащихся младших классов желания изучать иностранный язык; стимулирование потребностей в ознакомлении с миром зарубежных сверстников и использование иностранного языка для этих целей; формирование элементарных умений межличностного общения на иностранном языке с опорой на родной язык.

Обучение иностранному языку в начальной школе направлено на:

- создание условий для ранней коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического барьера в использовании иностранного языка как средства коммуникации;
- ознакомление с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором, миром игр и развлечений;
- приобретения детьми социального опыта за счет расширения спектра проигрываемых коммуникативных ролей в ситуациях семейного и школьного общения, с друзьями и взрослыми на иностранном языке; формирование представлений об общих чертах и особенностях общения на родном и иностранных языках;
- формирование элементарных коммуникативных умений в 4-х видах деятельности с учетом возможностей и потребностей младших школьников;
- формирование некоторых универсальных лингвистических понятий, наблюдаемых в родном и иностранном языках

При изучении иностранного языка на второй ступени, **в основной школе** (V–X классы), в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у школьников всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования, письма.

Обучение иностранного языка в основной школе направлено на изучение иностранного языка как средства международного общения посредством:

- Формирования и развития базовых коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности;
- Коммуникативно-речевого вживания в иноязычную среду стран изучаемого языка; развитие всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;
- Социокультурного развития школьников в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингво-культуроведческого материала;
- Культуроведческого и художественно-эстетического развития школьников при ознакомлении с культурным наследием стран изучаемого языка;
- Формирование умений представить родную культуру и страну в условиях иноязычного межкультурного общения;
- Ознакомление школьников с доступными им стратегиями самостоятельного изучения языков и культур.

На завершающей, третьей ступени (среднее (полное) общее образование) (в XI–XII классах) обучение иностранному языку должно способствовать иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения в учебной, социально-бытовой, культурной, административной, профессиональной сферах коммуникативного взаимодействия. При этом в центре внимания – развитие культуры устной и письменной речи на иностранном языке, углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков.

Задачи и содержание иноязычного учебного общения старшеклассников варьируются с учетом профиля школы и расширяются за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других предметов.

Обучение иностранному языку на третьей ступени направлено на:

- развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности школьников, позволяющей им быть равноправными партнерами межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах;
- обучение этике дискуссионного общения на иностранном языке при обсуждении культуры, стилей и образа жизни людей;
- развитие общеучебных умений собирать, систематизировать и обобщать культуроведческую и иную информацию, представляющую интерес для учащихся;

– ознакомление учащихся с технологиями самоконтроля и самооценки уровня владения языком;

– развитие умений представлять родную страну и культуру, образа жизни людей в процессе иноязычного культурного общения;

– использование иностранного языка в профессионально-ориентированном образовании.

В зависимости от профиля школы последнее предполагает профессионально ориентированное обучение иностранного языка при изучении:

– гуманитарных дисциплин (история, литература, мировая художественная культура, граждановедение) посредством спецкурсов на иностранном языке или интегрированных курсов по страноведению и культуроведению, курса по подготовке гидов-переводчиков и др.;

– естественно-научных дисциплин через спецкурсы на иностранном языке на интерактивной основе, курсы по техническому переводу и другие курсы, оказывающие языковую поддержку для профессионально профильного образования и общения школьников;

– дисциплин, ориентированных на конкретную профессию, с помощью профильно-ориентированных языковых курсов для учащихся профессионально-технических лицеев.

Средняя школа также должна создавать условия и стимулировать школьников к изучению нескольких иностранных языков с учетом потребностей как самих учащихся, так и общества в целом.

К числу распространенных концепций обучения иностранному языку относится **концепция коммуникативного обучения иностранному языку.**

Анализ истории развития человечества показывает, что иностранный язык всегда был объективной потребностью общества, без которого, оно не может полноценно развиваться.

Иностранный язык (ИЯ), как и родной, не существует в обществе изолированно и не может жить своей собственной жизнью. Он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, искусством и т.д.

ИЯ выполняет четыре функции: служит средством познания, является хранителем культуры, является средством общения, выступает в качестве инструмента развития и воспитания: ИЯ, кроме того, служит средством не только межличностного, но и межнационального общения. С помощью ИЯ можно познать то, что познать на родном языке адекватно нельзя. Как хранитель другой культуры ИЯ оказывает неоценимую услугу родному языку и культуре, поскольку раскрывает другой мир и делает человека дважды человеком. Как инструмент воспитания ИЯ в определенном отношении вообще незаменим: без него невозможно эффективно воспитать уважения к другим народам.

Перед нашей страной стоит задача огромной сложности: необходимо всесторонне изучить прогрессивные технологии, перенять все новое, что накоплено в мировом производстве. Для этого нужны высококвалифицированные специалисты, владеющие ИЯ. Как известно, расширяются права предприятий на новые формы сотрудничества – прямые связи с зарубежными партнерами. Предоставлено право осуществления экспортно-импортных операций, право на проведение совместных научно-исследовательских работ и т.д. Решение этих задач требует от предприятий иметь в своем распоряжении специалистов, умеющих не только читать специальную литературу, но и общаться на ИЯ.

Низкий уровень иноязычной грамотности специалистов не только подрывает конкурентоспособность нашего государства, но и отражается на экономике внутри страны. Особенно заметно это становится при организации совместных предприятий, где партнеры должны хорошо знать друг друга, без чего нет доверия. Накопленный опыт уже сейчас свидетельствует о том, что владение, например, английским языком, поможет быстрее освоить вычислительную технику, приобщиться к новейшим информационным технологиям, к знаниям, с которыми связаны люди, использующие персональные компьютеры в сети Интернет. Поэтому можно утверждать, что повышение уровня иноязычной грамотности есть мощный резерв ускорения социально-экономического прогресса. Ясно, что экономить на настоящей научно обоснованной языковой политике в области преподавания ИЯ неразумно. Но нужны не только средства. Нужно изменить само отношение к ИЯ с учетом новых экономических и политических реалий.

Особенно ярко проявляется роль ИЯ в политике с возникновением так называемой народной дипломатии. В последние годы возникли сотни международных организаций, сотни тысяч людей стали ездить друг к другу в гости, все больше учеников старших классов едут на учебу в США, Великобританию, Германию, Францию. Опыт первых таких обменов показал, что наши школьники даже из числа хорошо владеющих ИЯ плохо знают культуру страны изучаемого языка. Это не случайно. На протяжении многих десятков лет преподавание ИЯ велось в отрыве от культуры страны. Трудности возникают из-за того, что ни учителя, ни те, кто их готовит, до недавнего времени не имели возможности получить достаточно глубокое представление о культуре с грани преподаваемого языка.

Низкий уровень иноязычной грамотности является отрицательным фактором, влияющим на репутацию нашей страны в области сотрудничества с другими государствами. Не зная ни языка, ни культуры, мы демонстрируем неуважение, как к себе, так и к людям другой страны.

В чем же главная причина того, что происходит? Думается, в том, что общеобразовательные программы по ИЯ по-прежнему ориентированы главным образом на то, как вести себя в магазине или на улице. Удовле-

творив свои жизненные потребности с помощью «языкового произносительного минимума», человеку, желающему обсудить интеллектуальные проблемы, остается лишь сохранять молчание, ибо межкультурный диалог требует взаимопонимания, а не только понимания сказанного и умения отреагировать на реплику. Последнее также необходимо, и хорошо, если хотя бы это достигается. Но, повторимся, хорошо это для курсов, кружков и т.д.

Мы же говорим о концепции образовательного учреждения. Очевидно, что такая концепция должна строиться на новых принципах, отличных от тех, на которых строилась традиционная методика обучения ИЯ. Понятие традиционный ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть “с разговорами О языке вместо общения НА языке”²²⁷. Многие учителя до сих пор убеждены, что словарный запас + необходимые структуры = язык, и это лежит в основе процесса обучения. Но ведь язык – это не математика (хоть и языковые структуры есть не что иное, как формулы, необходимые для запоминания) и не просто интеллектуальная субстанция. Интеллект не вступит в действие без определенной мотивации и редко функционирует без элемента эмоций, а именно этих составляющих часто не хватает в методическом материале. Чтобы научить общению на ИЯ, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (т.е. то, что называется принципом аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение.

Концепция коммуникативного обучения пытается исправить эту ошибку.

Как известно, все, чему обучается человек, он стремится использовать в предстоящей деятельности. Известно также, что использование знаний, навыков и умений основано на переносе, а перенос зависит, прежде всего, от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, умения и навыки предполагается использовать. Следовательно, готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных в классе. Это и определяет сущность коммуникативного обучения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения.

Коммуникативный подход – стратегия, “моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания”²²⁸.

В нашей стране вопросами коммуникативного обучения занимаются Пассов Е.И., Китайгородская Г.А., Кузовлев В.П., Мильруд Р.П. и др.

²²⁷ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку. М.: Просвещение. 1991.

²²⁸ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык. 1989.

Среди современных концепций обучения ИЯ (нейролингвистическая, метод «полной отдачи», «безмолвный способ» и т.д.) альтернативы коммуникативной технологии, по нашему мнению, не существует по ряду причин²²⁹:

– коммуникативный подход максимально направлен на приближение учебного процесса к условиям реального функционирования языка в межсубъектном (в широком смысле диалогическом) или текстовом режиме:

– коммуникативный подход адекватен самой природе языка в ее когнитивно-коммуникативной сущности;

– коммуникативный подход, ориентированный на личность обучаемого, позволяет создать мотивационный фон и выработать необходимые навыки для овладения иностранным языком как в относительно короткий период учебных занятий, так и для дальнейшего самосовершенствования предполагающего полную или относительную автономность говорящего на данном языке.

В состоянии использования коммуникативного подхода в обучении иностранному языку можно выделить несколько доминант, которые определяют развитие данного подхода, в обучении ИЯ:

1. Усиление когнитивной перспективы в реализации учебного процесса, требующей придания осмысленности, целенаправленности как всего учебного занятия (серии занятий), так и отдельным его этапам и отдельным заданиям, как при объяснении языковых фактов преподавателем, так и при осмыслении обучающимся. Практическую реализацию эта доминанта находит:

а) в моделировании проблемных речевых ситуаций на основе всех видов текстов;

б) развитию элементов аргументированного дискурса в речевых произведениях обучающихся; в естественной речи чрезвычайно редко встречается простое описание или диалог ради простого поддержания и контакта, несравнимо чаще говорящим преследуется определенная цель в рамках определенной стратегии и с использованием определенной речевой тактики для выражения определенного смысла;

в) в связи с последним – в практическом плане, в системе упражнений активное использование элементов логической аргументации, операций переосмысления или переформулирования одного и того же смысла на основе предложения-суждения (высказывания) или силлогизмов (сложное предложение, текст) в виде перифразы, парафразы, компрессии смысла, установление причинно-следственных зависимостей с активным использованием разного вида логико-семантических схем.

²²⁹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование. 1998.

2. Понимание процесса иноязычной коммуникации как межкультурной коммуникации, вызванное, с одной стороны, усилением роли международных языков, и, с другой стороны, диалога двух (нескольких) культур, когда иностранный язык, моделирующий определенную картину мира, накладывается на первичный родной язык. В этом случае целью процесса обучения иностранному языку следует, очевидно, видеть в научении общению (говорению и письму) и пониманию (устному и письменному), соответствующим нормам, реально существующим в изучаемом языке. Такая цель направляет учебный процесс на раскрытие тех смыслов, значений и значимостей, которые отражают и значимостей, которые отражают целостное мировидение, присущее данной культуре. Для практики обучения иностранному языку данная ситуация особое внимание уделяет особенностям, различиям в языковом выражении и речевом поведении обучающихся, страноведческому и аутентичному материалу, в технологии обучения межкультурный фактор обуславливает использование, интерпретативного метода, иллюстративного материала (слайды, рисунки, вывески, карты, рекламные объявления), перевода как типа упражнений;

3. Усиление интенсивности обучения путем увеличения доли речемыслительной деятельности обучающегося более четкого установления начальных параметров и желаемых конечных результатов за определенные сроки обучения, технологизации учебного процесса, особенно на этапе подготовки к занятиям и самостоятельной работе обучающегося; введение элементов психологического воздействия на обучающегося (моральный комфорт, нивелирование тревожности, элементы воздействия на разные виды восприятия и памяти).

4. Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, является создание взаимодействия на уроке, что принято называть в методике интерактивностью²³⁰. Данный принцип является основополагающим в предлагаемой концепции. Принцип не является новым, однако до сих пор не существует единого определения данного подхода.

Согласно определению отечественного исследователя Р.П. Мильруда, «интерактивность – это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами»²³¹. Согласно этому определению можно сделать вывод, что интерактивный подход служит одним из средств достижения коммуникативной цели на уроке. От принципа коммуникативности он отличается наличием истинного сотрудничества, незаданности, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы, в то, время как для коммуникативного

²³⁰ Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. 1986.

²³¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование. 1998.

задания это не является обязательной целью, т.к. одним из самых распространенных видов коммуникативного задания является монолог.

Обучая подлинному языку, интерактивный метод помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, интерактивный подход развивает навыки, важные не только для ИЯ. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения, сопоставления, вербального прогнозирования, упреждения и т.д. Интерактивный подход развивает социальные психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство социализации.

Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу, т.е. мы можем рассматривать интерактивность как способ саморазвития через общение: возможность наблюдать и копировать использование языка во время совместного обсуждения.

Использование коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, происходящее в разных условиях, естественным образом корректирует отношение к тем или иным методологическим ориентирам. В условиях преимущественно искусственной среды овладения иностранным языком, отдаленности от страны изучаемого языка, относительной редкостью непосредственных контактов с носителями языка особую важность в процессе обучения приобретает принцип системности в обучении, требующий комплексного подхода к обучению всем видам речевой деятельности.

Эффективность использования коммуникативного подхода в процессе обучения естественным образом в большой степени зависит и от внешне-педагогических условий: индивидуальной готовности обучающихся к речевой деятельности, степени их мотивированности, материальной оснащенности учебного процесса, профессиональной подготовленности самого преподавателя.

Создание таких внешних условий, наряду с внутренним условием последовательного выполнения лингводидактических требований к реализации коммуникативного подхода в практике преподавания способствует, в конечном счете, эффективности обучения иностранному языку.

Используя основополагающие идеи названных концепций, на нормативном уровне реализуется *концепция учебного предмета «Иностранный язык»*.

Предмет «Иностранный язык» значительно отличается от других учебных предметов, ибо основной его задачей является овладение способностью участвовать в межкультурном общении, т.е. формирование речевых умений, связанных с речемыслительной деятельностью обучающегося, а не усвоение знаний о природе или обществе, как это характерно для других учебных предметов. Обучение иностранному (неродному) языку принципиально отличается и от обучения родному языку, т.к. умения в родном языке оказывают как положительное влияние (способность к переносу), но и в значительно большей мере отрицательное (интерференция). С учетом этих особенностей и строится концепция обучения ценной учебной дисциплины.

Как и при обучении другим учебным предметам, обучение иностранным языкам преследует практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели. Основное место занимает реализация практических целей, в ходе выполнения которых осуществляются все остальные, в этом также сказывается специфика предмета «иностранный язык».

Практическая цель состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности вступать в общение с представителями страны, язык которой изучается. Само понятие «коммуникативная компетенция» является многоплановым и включает в себя отдельные компетенции, к которым относятся следующие:

– лингвистическая или языковая компетенция, подразумевающая умение пользоваться языковым материалом в процессе получения информации или сообщения таковой в ходе межкультурного общения.

– социолингвистическая компетенция, состоящая из умения пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для страны изучаемого языка, т.е. то своеобразие в языке, которое свидетельствует о влиянии обычаев, культуры.

– социокультурная компетенция, определяющая знание социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

– стратегическая или компенсаторная компетенция, связанная с умением обходиться в общении имеющимися языковыми средствами.

– общеучебная компетенция, включающая умения, обеспечивающие приобретение речевых умений (умение работать со словарем, со справочной литературой и т.п.).

В соответствии с разными моделями обучения, сложившимися в российской школе (начало обучения с пятого или второго класса, обучение в старших классах и др.), конкретные требования к коммуникативным навыкам различны, т.е. имеют разные уровни. В последние годы к традиционным требованиям к владению устной речью и чтением добавились и требования к письменному выражению мыслей, поскольку международные

связи нашей страны расширяются и этот вид речевой деятельности становится востребованным со стороны общества.

В соответствии со спецификой предмета «иностранный язык» определяется и содержание обучения. Так, первым компонентом содержания обучения выступают коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности (говорение, понимание на слух, чтение и письменное выражение мыслей). Вторым компонентом содержания является языковой материал, вернее навыки пользования им в процессе общения. Третьим компонентом содержания обучения являются социокультурные знания и умения (лингвострановедческие и страноведческие), подаваемые в текстах. Методисты придают в последнее время особое значение этому компоненту, т.к. ранее он недооценивался. Дело в том, что успешное межкультурное общение возможно лишь при условии не только владения языковым материалом, но и знания содержательного плана, связанных с культурой, обычаями страны изучаемого языка. Без последнего условия невозможно полноценное общение.

Обучение иностранным языкам строится на основе дидактических и методических принципов. Дидактические принципы используются в преобразованном виде с учетом специфики учебного предмета. Так, принцип сознательности, применительно к обучению языку, означает осознание действий и операций с языковым материалом, а не сознательное усвоение знаний о фактах и закономерностях живой и неживой природы. В связи с преобразованным использованием дидактических принципов некоторые методисты считают их методическими. Это представляется неправильным методологически, ибо принципы остаются дидактическими, действующими во всех предметах. Наряду с этим используются методические принципы. Обычно к ним относят следующие: коммуникативная направленность, ориентация на родной язык или учет его, взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, формирование языковых навыков в зависимости от цели обучения (продуктивное и рецептивное усвоение). Следует учитывать, что как дидактические, так и методические принципы используются с изменениями в зависимости от условий обучения. Так, в начальных классах возможен учет лишь речевого опыта учащихся, а не опора на знания систем родного языка, как это возможно на средней и старшей ступени.

При построении технологии обучения учитывается личностно-деятельностный подход, суть которого состоит в учете ученика как субъекта обучения (его личных особенностей и т.п.) и направленность на деятельность, самостоятельность школьника. Поэтому в настоящее время придается большое значение самостоятельной работе, самостоятельности учащихся. А в этих условиях школьники обретают умение самостоятельно совершенствоваться в языке. Второе направление этого подхода связано с

усилением роли активности учащихся, использованием активных приемов, например, ролевых игр и т.п. Особое место занимают новые технологии, обеспечивающие активность и самостоятельность обучаемых. Ярким примером таких технологий является проблемное обучение.

Современная концепция предмета «иностранный язык» связана с осуществлением на старшей ступени (10-11 или 11-12 класса) профильного обучения. Если современные гимназии, школы с углубленным изучением языка могут дать подготовку, необходимую для учебы в языковом вузе, то в других профильных направлениях иностранный язык должен быть связан с избранным профилем, например, биолого-химическим или физико-математическим.

Следующей особенностью современной концепции является признание необходимости изучения второго иностранного языка, которое должно строиться с учетом как родного, так и первого иностранного языка.

В заключение коснемся вопросов контроля обученности учащихся иностранным языкам. Основным объектом контроля являются коммуникативные умения говорения (диалогической и монологической речи), чтение, понимание речи на слух и письменные выражение мыслей. Все эти умения, и только они, характеризуют уровень коммуникативной компетенции. Если рецептивные умения могут проверяться с помощью тестов, то для проверки продуктивных умений нужны творческие задания.

2.2. Концепция развития современного иноязычного образования

Теоретико-методологические основы развития иноязычного образования

Один из существенных недостатков традиционной системы обучения иностранным языкам – неясность концептуальных основ. Поэтому новое методологическое решение, а не привнесение в учебный процесс отдельных, пусть удачных, но разрозненных приемов, позволяет определить антропологический (гуманистический) подход, реализуемый через личностно-ориентированное обучение как концептуальный базис иноязычного образования. Гуманистическая концепция означает, что в учебном процессе создаются самые оптимальные условия для развития личности обучаемого.

В рамках гуманистической концепции формируется принципиально новое методическое направление с ярко выраженной межкультурной доминантой, реализуемой через цель, выбор содержания и технологий иноязычного образования, адекватных процессу становления и развития личности, способной эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Переход к новой культурно-образующей системе иноязычного образования не ограничивает учебный процесс лишь лингвокультурными

параметрами страны изучаемого языка. Существенное место в учебном процессе должна занять лингвоэтнокультура обучаемого.

С позиций нового методологического подхода осуществляется переориентация целезаданности в изучении иностранного языка. В качестве целей выступает не «обучение иностранному языку» как таковое, а «иноязычное образование», при котором содержанием являются не только прагматические знания, навыки и умения, но и развитие личности средствами иностранного языка при параллельном и взаимосвязанном изучении языка и культуры.

Для достижения переориентированной на новом концептуальном базисе целезаданности в изучении ИЯ предметно-содержательной основой уровневой модели иноязычного образования становится коммуникативная сфера, в рамках которой определяется речевая тематика и состав типовых ситуаций, обеспечивающих достижение социально-достаточного уровня иноязычной обученности и переход к профессионально ориентированному иноязычному образованию.

Кроме инновационных концептуальных подходов к определению целезаданности и предметного содержания иноязычного образования с новых методологических позиций должен решаться и вопрос об использовании образовательных технологий.

В русле межкультурной парадигмы моделируется система обучения иностранному языку, обеспечивающая развитие некогнитивных и интеллектуальных (когнитивных) аспектов личности учащегося: в процессе сопоставления различных концептуальных систем (мировидения и миропонимания) обучаемый обогащает свое сознание за счет интернациональной реальности и средств ее структурирования.

Культурно-образующая система иноязычного образования, моделируемая в форме уровневого обучения иностранному языку, базируется на уже оправдавших себя принципах национальной образовательной системы, основных принципах мировых образовательных систем, а также на прогнозе функционирования модели в изменяющихся социально-экономических условиях. Такими принципами являются:

1. Принцип непрерывного и преемственного иноязычного образования, что соответствует современным потребностям личности и общества, предполагающий общие концептуальные подходы к реализации гармонизированного содержания и технологий на всех уровнях иноязычного образования.

2. Принцип коммуникативно-межкультурного взаимодействия, обеспечивающий развитие у учащихся способности к межкультурному иноязычному общению.

3. Принцип проблемности и интерактивности организации учебного процесса через решение конкретно возникающих проблем с опорой на

целый спектр знаний, навыков и умений, полученных в разных предметных областях, как способность участвовать в совместном принятии решений.

4. Личностная и индивидуальная направленность процесса обучения, выражаемая через содержание образования, формы его организации и обеспечение роста вариативности.

5. Принцип фундаментальности иноязычного образования предполагает вооружение обучаемых глубокими и всесторонними знаниями, которые составляют необходимую основу для развития высокого профессионализма и обеспечивают мобильность личности в динамически меняющихся условиях жизни.

6. Принцип обеспечения международно-стандартного уровня обученности реализуется через адекватные целям содержание и технологии, а также объективные международно-стандартные способы оценивания.

7. Принцип творческого, когнитивно-деятельностного использования иностранного языка находит выражение в организации межкультурного обмена, совместных международных проектов, переписке и др.

8. Принцип рефлексивной саморегуляции, который интерпретируется как способность понимания (самооценки) самого себя и окружающей среды. Приобретаемый обучаемыми новый опыт органично включается в учебный процесс и отслеживается; осуществляется осознанная рефлексия и саморефлексия не только преподавателем, но и самим учащимся.

9. Принцип гибкости и адаптивности к изменениям в социально-экономической жизни, в профессиональной деятельности, умение жить в поликультурном мире.

10. Принцип профессионализации, предполагающий использование иностранного языка в профессиональных целях.

Система непрерывного и преемственного иноязычного образования

Коренные преобразования в методологической, содержательной и технологической основе иноязычного образования обуславливают необходимость создания единой национальной системы иноязычного образования. Уровневая модель овладения иностранными языками как наиболее отвечающая современным требованиям общества представляет эту систему. Структурными компонентами выступают взаимосвязанные и взаимозависимые уровни общенациональной образовательной системы: начальное образование, основное, среднее, послесреднее профессиональное, вузовское, послевузовское. Все компоненты системы функционально едины и направлены на обеспечение определенного уровня иноязычной компетенции.

Целостность иноязычной подсистемы обеспечивается единой методологической платформой, единой нормативно-управляющей и содержательной базой, а также введением единого контрольно-оценочного механизма

иноязычной компетенции. Основная цель иноязычного образования – формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению – достигается поступенчато, через реализацию иерархической системы целей и задач отдельных уровней, которые обеспечивают преемственность и непрерывность в формировании всего комплекса иноязычных компетенций, а также достижение конкретных показателей качества обученности в соответствии с международно-стандартными требованиями.

В основу этих требований положены программа и стандарты «Общеввропейских компетенций уровней владения иностранным языком», унифицирующие требования к уровню обученности языкам для всех стран Европы. В данной модели выделяются 6 уровней обученности с набором образовательных программ и соответствующих каждому уровню сертификатов. Эти уровни обозначаются литерами A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Обозначенные уровни гармонизируются с особенностями национальной образовательной системы и в соответствии с принятой в Концепции образовательной структурой реализуются следующим образом:

- для начальных классов средней школы рекомендуется стартовая программа обучения;
- для основной ступени (5-10 классы) – уровни A1, A2;
- для профильных классов 12-летки (11-12 кл.) – уровень B1 и профильно-ориентированные обучающие программы;
- для специализированных школ – программы и стандарты 4-го уровня B2;
- для технических и профессиональных образовательных учреждений – уровень B1 и основы LSP;
- для послесреднего профессионального образования – уровень B2 и LSP;
- для неязыковых вузов – уровень B2 и полный курс LSP (профессиональная программа);
- для языковых вузов – усвоение уровней B2, C1, C2, программы LAP (язык для академических целей) и специально-профессиональные программы LSP;
- для магистратуры – уровни C1, C2 второго ИЯ для языковых вузов; уровень C1 первого ИЯ для неязыковых вузов; LSP – для профильной магистратуры; LAP, LSP – для научно-исследовательской.

Одна из важных отличительных черт новой системы иноязычного образования, концептуально базируемой на уровневом подходе, состоит в ее направленности на конечный результат обучения, т.е. на определенно целезаданный уровень обученности.

Данная система представляет собой сочетание международной шкалы оценок качества с отечественным предметным содержанием, унифицирует

квалификационно-качественные требования к конечным результатам по уровням обученности иностранным языкам для всех типов учреждений образования с вариативными содержательно-образовательными подпрограммами на каждом уровне.

Уровни и содержание иноязычного среднего образования:

а) начальное иноязычное образование (2-4 кл.)

Начальное иноязычное образование является первой ступенью новой 12-летней школы, перед которой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования.

Изучение ИЯ в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

– обеспечить развитие личности ребенка, его речевые способности, внимание, мышление, память и воображение;

– создать условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру и преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании ИЯ как средства общения;

– заложить основы для формирования элементарной коммуникативной компетентности (речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной); способности и готовности к общению на ИЯ; элементарные коммуникативные умения в четырех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников, а также формировать способность и готовность к общению на иностранном языке;

– познакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы, воспитывать дружелюбное отношение к своим зарубежным сверстникам и мотивацию к дальнейшему овладению иностранным языком. Приобщать детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счет расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях семейно-бытового и учебного общения, формировать исходные представления о нравах и обычаях стран изучаемого языка;

– формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивать речевые, интеллектуальные и познавательные способности младших школьников, а также их общеучебные и специальные учебные умения.

Обучение ИЯ на начальном этапе даст учащимся возможность использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни: понимать на слух речь учителя, основное содержание облегченных текстов, в основном фольклорного характера, с опорой на зрительную наглядность; участвовать в элементарном этикетном диалоге

(знакомство, поздравление, благодарность, приветствие); расспрашивать собеседника, задавая прямые вопросы (кто, что, где, когда), и отвечать на вопросы собеседника; кратко рассказывать о себе, своей семье, друге; составлять небольшие описания объекта, картинки; читать вслух текст, соблюдая правила произношения и основные интонационные модели; читать про себя с полным пониманием учебные тексты, с пониманием основного содержания облегченные оригинальные тексты, доступные по содержанию и языковому материалу; писать краткое поздравление (с днем рождения, с Новым годом) с опорой на образец.

Первая ступень начального иноязычного образования в 12-летней школе обеспечивает базу для развития преемственного и непрерывного иноязычного образования.

б) основное иноязычное образование (5-10 кл.)

В соответствии с принципом непрерывности и преемственности обучение иностранному языку на ступени основного образования (5-10 кл.), базируясь на стартовом уровне обученности, достигнутом во 2-4- классах, предполагает дальнейшее более углубленное формирование и развитие иноязычных компетенций. Содержание основного (общеобразовательного) уровня подготовки школьников по иностранному языку соответствует уровням А1 (5-7- кл.) и А2 (8-10 кл.).

Познавательный процесс на данном этапе как и на последующих этапах организуется концентрически: сферы общения и тематика предыдущего этапа подхватываются, расширяются, к ним прибавляется ряд новых речевых тем. Развитие коммуникативно-речевой деятельности прогрессирует также поэтапно: от деятельности репродуктивного характера к репродуктивно-продуктивной и далее – к продуктивной.

Уровень иноязычной обученности в 5-7 классах должен обеспечивать учащимся: возможность общаться со своими зарубежными сверстниками и взрослыми в ограниченных стандартных ситуациях социально-бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сферах общения, понимать на слух и при чтении тексты, в том числе и тексты прагматического характера, построенные главным образом на знакомом языковом материале, написать открытку, заполнить анкету, написать письмо по аналогии с образцом.

В 8-10 классах (уровень обученности А2) идет дальнейшее развитие коммуникативно-межкультурной компетенции в составе всех ее компонентов: расширение грамматического и лексического минимумов, упрочение языковых и речевых навыков, развитие дискурсивных и социокультурных умений. Содержание и технологии обучения должны обеспечивать школьникам:

– способность и готовность варьировать и комбинировать языковой материал, ориентируясь на решение конкретных коммуникативных задач в

наиболее распространенных стандартных ситуациях общения, предусмотренных программой;

- умение вести ритуализированные диалоги, а также групповое обсуждение (унисон, спор); умение что-либо утверждать и обосновывать сказанное;
- делать краткое сообщение в русле основных сфер и тем общения;
- воспринимать на слух и понимать короткие аутентичные тексты информативного, описательного и прагматического характера;
- читать и понимать основное содержание легких аутентичных текстов разных жанров, выражать свое отношение к прочитанному;
- заполнить анкету, написать письмо, письменно подготовить краткую аннотацию с непосредственной опорой на текст.

Обновление и развитие иноязычного образования в основной школе может быть направлено на:

- обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы, имеющей большой личностно-развивающий потенциал;
- развитие умений представлять родную страну и культуру, а также культуру страны изучаемого языка в условиях иноязычного межкультурного общения;
- ознакомление школьников с основами самонаблюдения и самооценки в области владения иностранным языком;
- развитие самообразовательного потенциала, интеллектуальных и творческих способностей в процессе изучения языков и диалога культур – национальной и страны изучаемого языка.

в) среднее иноязычное образование:

на ступени профильного обучения (11-12 кл.)

Принципиально новый подход к организации третьей ступени среднего образования состоит в ее профилизации. Введение профильного обучения предполагает углубленную допрофессиональную подготовку учащихся по трем направлениям: социально-гуманитарному, естественно-научному и техническому.

Основное отличие иноязычного образования на завершающем этапе средней школы заключается в том, что иностранный язык (ИЯ) выступает средством реализации профильного обучения. Определенная профильная направленность достигается за счет переструктурирования содержания обучения, т.е. сокращения общеобразовательной тематики и введения аутентичного учебного материала, ориентированного на будущую специальность учащихся.

Привлечение аутентичных материалов, отвечающих возрастным особенностям и личностным интересам старшеклассников, должно обеспечить их знакомство с элементами профориентации и переподготовки в стране изучаемого языка, ознакомление с особенностями выбранной профессии и ролью иностранного языка в овладении будущей профессией, в

приобщении к научно-техническому и культурному прогрессу, в расширении общего кругозора в сфере избранного профильного направления. Работа с профильно-ориентированными учебными материалами должна привести к некоторому увеличению как продуктивного, так и, в особенности, рецептивного языкового минимума по сравнению с предыдущим этапом обучения, а также к некоторому приросту знаний, в том числе фоновых, навыков и умений во всех видах речевой деятельности, что обеспечивает совершенствование коммуникативной компетенции в целом и способствует созданию прочной профессионально ориентированной базы для дальнейшего доучивания в вузе с целью использования ИЯ в профессиональной деятельности.

Содержание обучения и используемые технологии должны обеспечить в качестве конечных результатов обученности выпускнику средней школы возможность:

- устанавливать и поддерживать социальные и профильно-ориентированные контакты в рамках ограниченного количества сфер и ситуаций общения, предусмотренных программой; осуществлять коммуникативное взаимодействие согласно принятым в данном социуме нормам речевого и неречевого поведения;

- понимать смысл и связанные с основным содержанием подробности звучащих текстов, сводки новостей по радио и в телепередачах;

- читать, используя различные стратегии и понимать аутентичные короткие научно-популярные, публицистические тексты, а также тексты прагматического характера: рекламные объявления, сводки новостей и др.; высказывать впечатления и давать аргументированную оценку;

- писать короткие простые письма, содержание которых составляют автобиографические данные, ежедневные дела, личные предпочтения и др.;

- удовлетворять требованиям профильной ориентации обучения: заполнить формуляр, написать официальное письмо.

Такая постановка задач соотносится с третьим уровнем обученности (уровень B1). В этом случае подготовка учащихся полной средней школы по ИЯ может соответствовать общеевропейскому и мировому стандартам.

Обновление и развитие иноязычного образования на ступени профильного обучения может быть направлено:

- на гармонизацию цели, содержания и технологий обучения предмету в конкретных вариативных программах и учебных материалах;

- на разработку вариативных программ иноязычного профильного обучения;

- на усиление личностной и профильной ориентированности предметной стороны содержания обучения;

- на совершенствование педагогических технологий, способных повысить творческо-креативный уровень обученности.

– в специализированных школах (с углубленным изучением иностранных языков и в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке)

В условиях развития вариативного образования предполагается сохранение и дальнейшее совершенствование такой организационно-правовой формы средних образовательных учреждений, как специализированные школы (с углубленным изучением ИЯ и школ с преподаванием ряда предметов на ИЯ), занимающих особую нишу в сфере среднего иноязычного образования.

Специфичным для этой формы иноязычного образования является:

– изучение ИЯ в качестве профилирующей дисциплины, с 1-го класса наряду с русским языком;

– углубление лингвистического, филологического и обще-научного кругозора учащихся;

– дальнейшее расширение коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся;

– развитие всех сторон личности учащихся: их мировоззрения, чувств, эстетических взглядов, мышления, культуры умственного труда, общения, потребности в дальнейшем самообразовании и познавательной активности;

– межпредметная интегрированность содержания обучения;

– усвоение понятий и метаязыка дисциплин, преподаваемых на ИЯ;

– и в целом достижение выпускниками этих школ более продвинутого по сравнению с основной школой европейского уровня обученности по ИЯ (B2).

Более широкая по сравнению с основной школой иноязычная коммуникативная компетенция учащихся данного типа школ позволяет им понимать со слуха продолжительные выступления, доклады на изученные темы, телепередачи и содержание фильмов на стандартном языке; читать прозаические литературные и научно-популярные тексты, статьи по современным проблемам культуры и науки; взаимодействовать с достаточной степенью легкости с носителем языка, участвуя в разговоре в знакомых ситуациях общения, сообщая и защищая свое мнение; ясным и подробным образом выражать устно и письменно свои мысли по большому спектру проблем, развивая свою точку зрения, объясняя преимущества и недостатки разных способов решения спорных вопросов; писать письма с выражением собственной точки зрения на описываемые события и явления.

Специализированная школа призвана сформировать у учащихся более широкую по сравнению с основной средней школой коммуникативно-межкультурную компетенцию в рамках изучаемых сфер общения, а также дисциплин и спецкурсов, читаемых на ИЯ:

– ознакомление с образом и условиями жизни в странах изучаемого языка;

– владение принятым в этих странах этикетом вербального и невербального поведения;

- знание повседневной и праздничной культуры;
- знакомство с детской и молодежной субкультурами;
- критическое осмысление социальных и общенаучных проблем и тенденций;
- эмоциональное соприкосновение и интеллектуальная работа с образцами высокой культуры, науки и техники;
- а также умение ориентироваться в полученных знаниях, воспринимать их и заинтересованно принимать, сравнивать и находить различия и общность.

Как правило, выпускники означенных школ в большинстве своем продолжают обучение по специальностям со знанием ИЯ и, в совершенстве владея ИЯ, занимают достойное положение на государственной службе, требующей высокого уровня иноязычной обученности. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости проявления заинтересованности общества в расширении сети специализированных школ (с углубленным изучением ИЯ) и создании адекватных условий для их успешного функционирования.

Обучение ИЯ в средних профессионально-технических образовательных учреждениях направлено на овладение ИЯ с учетом будущей профессиональной деятельности учащихся.

Целью обучения ИЯ в этих учреждениях является формирование у учащихся коммуникативной и межкультурной компетенций на базе интегрированного общетехнического и гуманитарного содержания иноязычного образования.

Выпускники данных типов учреждений достигают по сравнению с основной школой продвинутого европейского уровня владения ИЯ (B1 + основы LSP – языка для специальных целей в соответствии с программными требованиями).

Овладение учащимися коммуникативно-профессиональной компетенцией предполагает их способность взаимодействовать с носителем языка в ситуациях повседневного, культурного и учебно-профессионального общения, понимать со слуха и читать тексты общегуманитарной, общепрофессиональной, общенаучной и общетехнической направленности, решать профессионально-ориентированные задачи проблемного характера.

Ознакомление учащихся с зарубежной профессионально-направленной информацией, посредством ИЯ способствует безусловному повышению мотивации к избранной ими специальности и их профессионально-квалификационному становлению.

г) послесреднее иноязычное образование

Послесреднее иноязычное профессиональное образование предусматривает подготовку специалистов среднего звена, обслуживающего и управленческого характера. Их значимость обусловлена как высокими

потребностями республики в профессиональных кадрах среднего звена в сферах производства и обслуживания, так и разнообразными функциями, которые они выполняют в деятельности организаций. Целью иноязычной подготовки квалифицированных кадров среднего звена является дальнейшее развитие коммуникативно-межкультурной и профессиональной компетенций, достаточных для установления личных, культурных и профессиональных контактов с носителями языка, обмена опытом и ведения деловой и профессиональной переписки.

Иноязычная подготовка на послесреднем этапе образования предусматривает овладение европейским уровнем B2 + LSP.

Особенностью профессиональной иноязычной подготовки на послесреднем этапе образования является овладение языком для специальных целей (LSP) для его дальнейшего использования в профессионально-ориентированном общении по профилю конкретной специальности в инженерно-технологической, социально-гуманитарной, научно-технической или экономико-деловой сферах производственной деятельности.

Конечной целью является достаточный уровень освоения LSP как «инструмента» для решения интеллектуальных и социальных задач в будущей профессиональной деятельности с учетом межкультурного фактора (тип индустрии, гендерные, статусные, возрастные особенности).

Уровни и содержание высшего иноязычного образования:

Вузовское иноязычное образование:

в специализированных языковых вузах

Высшее иноязычное образование осуществляется в языковом (специализированном) и неязыковом вузе. Коренные преобразования в обучении иностранным языкам заключаются не в количественной, а в качественной реорганизации обучения, что отражается в переходе на три направления, предусмотренные европейским стандартом: обучение базовому иностранному языку, языку для специальных целей и языку для академических целей. Преемственность обучения в цепочке «школа-вуз» заключается в том, что в высших учебных заведениях продолжается формирование базового языка на последующих уровнях европейского стандарта. В обучении языку для специальных целей (LSP) впервые проводится соотношение профессиональных умений с вербальной деятельностью, что позволяет студентам овладеть ИЯ через ситуации профессионального общения. Овладение студентами языком для академических целей (LAP) обеспечит преемственность в обучении между бакалавриатом и магистратурой и даст им возможность получения послевузовского образования за рубежом.

Основные тенденции развития высшего иноязычного образования сводятся к следующим положениям:

- повышение качества подготовки специалистов по иностранным языкам (учителей, переводчиков, специалистов по международным отношениям),
- развитию инновационного иноязычного образования,
- интеграции обучения с интенсивной научно-исследовательской деятельностью в области лингвистики, методики обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации,
- связи вузовских исследований по иностранным языкам с потребностями общества,
- совершенствованию образовательных и информационных технологий в области обучения иностранным языкам (раннее обучение, дистанционное обучение, обучение языку для специальных целей и т.д.).

Целью высшего иноязычного образования является формирование специалистов, владеющих ИЯ на уровне, признанном международным сообществом, и отвечающим потребностям общества, достижение которой возможно через решение следующих задач:

- 1) формирование специалиста, владеющего:
 - базовым иностранным языком в соответствии с требованиями европейского стандарта,
 - иностранным языком для академических целей для обеспечения преемственности в обучении между бакалавриатом и магистратурой,
 - иностранным языком для специальных целей в соответствии с узкой специализацией;
- 2) внедрение системы планирования учебного процесса по иностранным языкам, принятой странами Европейского Содружества;
- 3) формирование нового содержания обучения, соотнесенного с национальным и международным стандартами.

Иноязычное образование в специализированном вузе представлено двумя циклами: первый цикл – 1-й, 2-й курсы, второй цикл: - 3-й, 4-й курсы.

Целью первого цикла является продолжение работы над базовым ИЯ на двух уровнях европейского стандарта: уровне В2 и уровне С1. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой было начато в основной школе, нацеленность на качество владения ИЯ, глубокое понимание культуры страны изучаемого языка- все это является основной характеристикой первого цикла.

Уровень В2 (1 курс) предполагает формирование у студентов достаточно высокого уровня владения иностранным языком, который позволяет непосредственное участие в процессе коммуникации с носителями языка, участие в конференциях, понимание содержания фильмов и телепередач, чтение современной оригинальной литературы, написание эссе и т.д. Уровень С1 отличается большей степенью спонтанности и сложности в социально или профессионально значимом устном и письменном общении.

Обучение ИЯ на этом уровне предполагает: умение развить свою точку зрения, создать текст прагматического характера (e-mail, факс, эссе, текст для веб-сайта и т.д.) понять при чтении оригинальный публицистический, художественный или научно-популярный текст, а также полное понимание теле- и радиопередач любой степени трудности.

Целью второго цикла является формирование базового языка на самом высоком уровне (C2), а также языка для специальных и академических целей.

Уровень C2. Понимание при чтении текста любой сложности и любого содержания (от узко специальных до больших литературных форм), восприятие на слух как живой речи, так и текстов радио- и телепередач, художественных фильмов, умение оформить высказывание в стиле, подходящем для каждой конкретной ситуации общения, а также умение создать письменный текст любой сложности (эссе, резюме, критический анализ профессиональных письменных источников или литературного произведения и т.д.) – все это характерно для коммуникативных умений хорошо образованного носителя языка.

Характерной особенностью обучения на 3 курсе является переход к формированию умений иноязычного общения для профессиональных целей, что предполагает, прежде всего, знакомство с обще- профессиональными ситуациями, а затем с узко специальными (LSP) (4 курс). В последнем семестре студентам предлагается также обучение академическому иностранному языку (LAP), которое завершит подготовку специалиста на уровне «почти носитель языка».

Мировая тенденция сохранения языкового разнообразия в специализированном вузе отражается через обязательное обучение второму ИЯ и казахскому языку в русской аудитории.

Изучение второго иностранного языка также начинается с третьего курса и предполагает усвоение программ уровней A1, A2, B1 за первый год обучения (см. Иноязычное образование в средней школе) и программы уровня B2 за второй год обучения.

Программа каждого уровня завершается итоговым экзаменом, соответствующим международному экзамену указанного уровня как по первому ИЯ, так и по второму. Достижение студентами заданного уровня обученности и выполнение образовательной программы на основе кредитной системы обучения фиксируется в приложении к диплому международного образца, что обеспечивает признание дипломов по иноязычному образованию за рубежом.

В перспективе иноязычное образование в языковом (специализированном) вузе предполагает обеспечение конвертируемости дипломов, мобильность студентов и преподавателей с целью обучения и повышения профессионального мастерства за рубежом.

Социальный заказ в образовательной области «иностранный язык» в системе *разнопрофильных неязыковых вузов* заключается в подготовке специалистов, владеющих ИЯ как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языка и главным образом – как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической производственной деятельности.

Для достижения студентами этих вузов заданных международно-стандартных параметров обучение ИЯ должно осуществляться в два этапа: на первом этапе (1курс) предполагается овладение студентами 4-м (B2) европейским уровнем. Владение ИЯ на 4-м (B2) уровне означает умение студента понимать сложную информацию на темы личной, общественной, учебной или профессиональной областей жизни, отмечать выделяемые положения в аргументации и в общем плане понимать имплицитные, равно как и открыто заявляемые положения в текстах и прямых сообщениях; пользоваться языком бегло, грамматически корректно и эффективно в разговоре на личные, общие и профессиональные темы, отмечая связь высказываемых положений, общаться без заметного сдерживания при попытке выразить себя, выделять личную значимость событий, выражать свою позицию четко с помощью предоставления соответствующих объяснений; продуцировать четкий, системно развитый текст с адекватным выделением значимых положений, необходимых деталей, развивая свои идеи и положения.

На втором этапе (в конце 2-го и на 3 к.к.) предполагается обучение профессионально-ориентированному общению в рамках конкретной специальности с использованием ИЯ для специальных целей (LSP).

Овладение студентами профессионально-коммуникативными умениями невозможно без целенаправленного формирования понятийно-терминологического аппарата специальности, расширения информационной базы на материале аутентичных текстов, овладения стратегиями учения, умениями интерпретировать, вести дискуссии, аргументировать, решать типовые стандартные и профессионально-ориентированные задачи.

Достижение же означенных задач, в свою очередь, невозможно без использования в учебном процессе различных технологий, основанных на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности: моделирование профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью обучаемых, проблемного метода и проектной работы.

Таким образом, иноязычное образование в разнопрофильных неязыковых вузах содержательно и структурно может быть представлено в виде формулы: уровень B2 + LSP, что соответствует международно-стандартному владению ИЯ.

Переориентация в означенных вузах на обучение языку для специальных целей (LSP) требует создания в них определенных условий:

- перевода ИЯ как учебного предмета из общеобразовательного социогуманитарного в общепрофессиональный блок дисциплин
- рационального определения временных границ обучения (1-4к.к.)
- надлежащего нормативного, учебно-методического и информационного обеспечения учебного процесса.

Иноязычный компонент *магистерской подготовки* в языковом вузе включает использование первого ИЯ как основного языка обучения и профессионально-научного общения. Практический курс второго ИЯ в магистратуре должен иметь место в рамках программ уровней С1 и С2.

Иноязычное образование магистерской подготовки в неязыковом вузе соответствует требованиям уровня Европейского стандарта С1.

Обучающие программы иноязычной уровневой подготовки варьируются в зависимости от направления магистерской подготовки: профильной углубленной и научно-исследовательской.

Задачей иноязычной подготовки специалистов в магистратуре профильного направления (в области делового администрирования, менеджмента, юриспруденции, биологии, химии, истории и др.) является овладение продвинутым уровнем языка для специальных целей (LSP) для его дальнейшего использования в профессионально-ориентированном устном и письменном общении по профилю конкретной специальности в инженерно-технологической, социально-гуманитарной, научно-технической или экономико-деловой сферах производственной деятельности.

Задачами иноязычной подготовки в магистратуре научно-исследовательского направления является продолжение развития профессионально-ориентированного владения ИЯ (LSP) и овладение продвинутым уровнем иностранного языка для академических целей (LAP), что позволит свободно оперировать научно-понятийным аппаратом специальности, расширять научно-информационную базу, овладевать умениями интерпретации научной информации, аргументации, убеждения, научной полемики, академического письма. Это обеспечит свободный обмен мнениями на международном уровне в ходе дискуссий, научных конференций и форумов, а также ведение занятий со студентами на иностранном языке по профилю специальности.

Вступительные экзамены в магистратуру по ИЯ проводятся на основе специальных тестов (подобных зарубежным аналогам TOEFL, IELTS, ZMP/ZOP, DALF).

Управление системой непрерывного иноязычного образования

Система непрерывного и преемственного иноязычного образования предусматривает единое управление качеством иноязычного образования. Компонентами этой системы управления являются:

- социальный заказ;
- научно-методологический базис образования;
- нормативно-управляющая документация;

- учебно-методическое обеспечение;
- сама образовательная программа или коммуникативно-культурологический комплекс, в котором обеспечивается наличие целевого, содержательного, технологического и ресурсного компонентов;
- этап реализации системы управляется через разработку вариативных образовательных программ, сопровождающих их учебников и учебно-методических комплексов нового поколения, через инновационные технологии и ресурсную базу;
- заключительным звеном, обеспечивающим саморегуляцию системы, является контрольно-корректирующий механизм.

Основные направления совершенствования подготовки педагогических кадров по ИЯ

Реализация Концепции развития иноязычного образования, как части современной образовательной политики, определяющей образование как один из важнейших общенациональных приоритетов, предполагает комплексную и глубокую модернизацию иноязычного образования на всех его уровнях.

Иноязычное образование в комплексе с другими составляющими содержания образования, призвано заложить основы интеллектуального и духовного потенциала нации, способствовать решению социальных и экономических проблем, развитию науки, культуры, сохранению национальных традиций, приобщению к общемировым ценностям, вхождению России в мировое образовательное пространство.

В решении этих задач определяющей является роль учителя, педагога, преподавателя. Повышение профессионализма педагогов, формирование педагогического корпуса по иностранным языкам рассматривается как необходимое условие модернизации всей системы иноязычного образования. Подготовленные в системе иноязычного педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей, заложенных в Концепции, с учетом сохранения и приумножения лучших традиций отечественной системы обучения иностранным языкам.

Исходя из современного состояния и проблем подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков и в соответствии с требованиями Концепции непрерывного и преемственного иноязычного образования, основными направлениями совершенствования подготовки педагогических кадров в этой отрасли являются:

Непрерывность и преемственность содержания педагогического образования, ориентированного на иноязычную профессиональную деятельность, достигаемых путем общей целевой направленности, взаимосогласованности и преемственности образовательных стандартов, учебных планов и программ разных уровней и ступеней педагогического образования.

Целевая подготовка педагогических кадров к обучению и воспитанию средствами иностранного языка:

- младших школьников;
- учащихся основной и профильной образовательной ступени;
- учащихся специализированных школ (с углубленным изучением иностранных языков и преподавания ряда предметов на иностранном языке);
- учащихся средних профессионально-технических образовательных учреждений и учреждений, обеспечивающих послесреднее образование.

Целенаправленная подготовка педагогических кадров к преподаванию иностранных языков в системе вузовского и послевузовского образования:

- Владение современными методами и технологиями, в том числе информационными и компьютерными, иноязычного обучения.
- Владение новыми международно-стандартными методами и технологиями оценивания уровня иноязычной обученности.
- Создание механизма обновления предметной, психолого-педагогической и общекультурной подготовки специалистов; обеспечение современных форм педагогической практики.
- Обеспечение эффективности и качества переподготовки и повышения квалификации работающих педагогов, профессорско-преподавательского состава в условиях модернизации иноязычного образования.
- Активизация научных исследований в педагогических вузах.
- Создание системы долгосрочного прогноза изменений потребности в педагогических кадрах по иностранным языкам с учетом кадрового резерва и перспектив развития общества.
- Преодоление отставания материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения педагогических учебных заведений от уровня современных, международных требований.
- Преодоление путем целевых мер низкого социального и экономического статуса педагогической профессии, не соответствующей роли и значению педагога в современном обществе.

2.3. Мотивация и её роль в изучении иностранного языка

Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили модернизацию содержания языкового образования в России. Язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданными другими народами. Одновременно язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур.

К настоящему времени в российской системе языкового образования произошли значительные позитивные изменения, как в организационном, так и в содержательном аспектах. Существенно изменился социокультур-

ный контекст изучения иностранных языков. Значительно выросли их образовательная и самообразовательная функции в школе и ВУЗе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Если в предыдущие десятилетия круг людей в стране, у которых была необходимость общаться на иностранном языке, был достаточно узок, то в настоящее время ситуация изменилась. Геополитические, коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Приоритетную значимость приобрело обучение языку как средству общения и приобщения к духовному наследию изучаемых стран и народов. Стал особенно актуальным интерактивный подход к обучению родному и иностранному языкам в школе, особенно в области развития культуры речи (развитие таких компетенций, как языковая, речевая, социокультурная и некоторые другие).

Для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языков.

Новые задачи предполагают изменение в требованиях к уровню владения иностранным языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных форм и видов контроля.

Управление мотивацией в изучении иностранного языка является одной из центральных проблем методики преподавания. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. На сегодняшний день изучение иностранного языка является актуальным в связи с проведением в университете международных конференций с носителями иностранных языков. В связи с этим перед преподавателем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. В 90-е годы XX в. данная проблема исследовалась в рамках деятельностного подхода к обучению, разработанного С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов обучения, и во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. В связи с этим необходимо обратиться к теоретическим исследованиям по проблемам мотивации, а также определить ее связь с содержанием обучения ино-

странному языку; т.к. «учебная речевая деятельность направлена на достижение общающимися определенного положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общения на изучаемом языке»²³².

Анализ имеющейся отечественной и западной литературы показал следующее. На данный момент нет единого мнения или однозначного решения данной проблемы, а именно, что же такое мотивация в целом и мотивация учебной деятельности в частности. Поиск путей решения вопроса о мотивации обучения возможен в плане психологических исследований этого направления, где рассматриваются психологические основы мотивации. По словам И.А. Зимней, «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего.»²³³

В области обучения ИЯ психологические вопросы мотивации решаются в работах А.А. Алхазисвили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой и др. Взяв за основу указанные выше работы, под мотивацией следует понимать систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. Многочисленные эксперименты показали, что в течение одного учебного года отношение обучаемых к различным видам речевой деятельности на иностранном языке может резко изменяться в отрицательную или положительную стороны. Это в свою очередь зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от УМК, от результатов обучения и т.п. Так, эксперимент Н.М. Симоновой показал, что чем выше успеваемость по иностранному языку, тем глубже в подсознании обучаемого положительная установка к изучению иностранного языка. И наоборот, низкая успеваемость сильно коррелирует с отрицательной когнитивной, мнемонической, коммуникативной установкой. Положительная установка на изучение иностранного языка способствует улучшению результатов научения речевой деятельности.

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. «Мотивация обучения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними

²³² Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Межвузовский сб. науч. тр. // О повышении мотивации обучения иноязычному речевому общению на начальном этапе языкового пед. вуза. Н.А. Качалов.

²³³ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. Просвещение, 1978.

мотивами»²³⁴. Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы)²³⁵. Как утверждает Г.В. Рогова и З.Н. Никитенко, интерес к процессу обучения по иностранному языку, держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен развивать у учащихся внутренние мотивы. При этом ключевыми и решающими параметрами считаются, те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. В этом случае «работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения»²³⁶. Перед преподавателем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению.

Поскольку мотивация – явление многогранное, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания. В системе обучения иностранному языку как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего иностранный язык коммуникативную мотивацию.

В общей структуре мотивации доминирующим является основной мотив, определяющий учебную деятельность и формирование отношения к ней. Это познавательный мотив, так как в его основе заложено постоянное стремление к познанию; а также имеет место связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности. В процессе учебной деятельности начинают действовать и возникающие частные мотивы, руководящие постановкой, принятием и решением отдельных задач для достижения конкретных целей обучения иноязычному речевому общению. Познавательные мотивы в овладении иностранным языком

²³⁴ Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. М.: Изд-во МГУ, 1971.

²³⁵ Там же.

²³⁶ Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // ИЯШ. 1987. №6.

дифференцируются следующим образом: интерес к иностранному языку как таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, всевозможным по форме и содержанию занятиям с иностранным языком, к развитию лингвистического мышления; возможность использования иностранного языка как средства обмена информацией, получения знаний с его помощью, изучение культуры, истории, развития и действительности страны изучаемого языка, расширение кругозора формирует мотив отношения к иностранному языку как необходимому средству познавательной деятельности²³⁷.

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения. «Внутреннее условие» (А.Н. Леонтьев), психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируют речемыслительную деятельность, мышление, и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности, и создаются положительные установки на изучение иностранного языка. Таким образом, «мотивы, интересы, ситуации, установки взаимообусловлены, составляют гармоничное единство личности, являются внутренним энергизатором. Поскольку обучение иноязычному общению происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен идеями, интересами, передача черт характера, то при коммуникативном обучении учет личностных свойств учащихся имеет первостепенную значимость»²³⁸. Без учета вышеперечисленных факторов речевые действия учащихся отрываются от их реальных чувств, мыслей, интересов, то есть теряется источник, питающий речевую деятельность. Именно «учет личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, то есть обеспечивает инициативное участие обучающегося в учебном или реальном общении»²³⁹. Из всего многообразия свойств личностная индивидуализация, обеспечивающая вызов коммуникативной мотивации, традиционно предлагает учет шести методически наиболее значимых свойств обучаемого как личности: контекста деятельности; личного опыта; сферы желаний, интересов, склонностей; эмоцио-

²³⁷ Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Межвузовский сб. науч. тр. // Маслыко Е.А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранного языка.

²³⁸ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.

²³⁹ Там же.

нально-чувственной сферы; мировоззрения; статус студента в группе. Всё это побуждает учащихся к обучению. «Успешность овладения иностранным языком в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья; удовлетворение собственно познавательных мотивов при изучении иностранного языка формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для получения определенной информации (чтение журналов, газет, толковых словарей, и тому подобное) делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучаемого, вместе с тем сам ИЯ усиливает общую познавательную деятельность обучаемых, следовательно, повышается и мотивация изучения языка»²⁴⁰.

Ученые, исследующие мотивацию усвоения иностранного языка, выделяют целый ряд видов мотивации с учетом индивидуального развития потребностей обучающихся. Для автора настоящего исследования представляют интерес следующие виды:

- коммуникативно-мотивационная, определяющаяся на основе потребностей в общении;
- лингво-познавательная мотивация, основанная на стремлении обучающегося к познанию языковых явлений;
- страноведческая мотивация, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности учащегося;

Поскольку специфика среднего этапа обучения иностранному языку определяется «целевыми установками, особенностями владения языком, характером усвояемого материала (объем, сложность, информативность)»²⁴¹, то на этой стадии продолжается дальнейшее развитие коммуникативных умений и речевых навыков.

Рассмотрим мотивацию в свете обращения к проблеме языка как части иноязычной культуры. Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения»²⁴². При этом основной задачей является «изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности

²⁴⁰ Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Межвузовский сб. науч. тр.// Маслыко Е.А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранного языка.

²⁴¹ Саланович Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в старших классах средней школы (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995

²⁴² Саланович Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в старших классах средней школы (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995

культуры народа – носителя языка и среды его существования».²⁴³ Базой для этого может стать лингвострановедение, прочно вошедшее в практику преподавания иностранного языка, благодаря исследованиям Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова²⁴⁴. Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и естественно усилению мотивационного аспекта обучения иностранному языку.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что учащиеся с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т.п. При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к. перед системой образования встает задача подготовки обучающихся к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

Согласованность содержания обучения и способов его подачи с познавательными потребностями и интересами учащихся противодействует образованию отрицательной установки. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность учащихся. Использование в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку культурологического материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся.

В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни проблема мотивации в изучении иностранных языков становится чрезвычайно актуальной. Глобализация означает, что все более возрастает роль личных контактов людей, а, следовательно, – вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания иностранного языка²⁴⁵. Иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса общества. Иностранный язык выполняет огромную роль в формировании личности и повышении образования, ведь с помощью него можно получить непосредственный доступ к духовному богатству другой страны, получить возможность непо-

²⁴³ Томахин Г. Д. Лингвострановедение. Что это такое? // ИЯШ. 1996. №6.

²⁴⁴ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1983

²⁴⁵ Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. № 2. 2009. С. 122–127.

средственной коммуникации с представителями других народов. Поэтому неудивительно, что в последнее время в нашей стране существенно вырос интерес к иностранным языкам, главным образом – к английскому. Теперь знание двух и более языков – это несомненный атрибут любого современного высокообразованного человека. Владение иностранным языком стало настоящей потребностью, без него уже невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу и построить успешную карьеру. Новые политические и социально-экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам²⁴⁶. Новая политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня более глубокого владения иностранным языком.

Все вышеперечисленное существенно повышает престиж предмета «иностранное языки» в качестве образовательной дисциплины вуза. И здесь понятие мотивации выходит на первый план. Конечно, проблема мотивированности в обучении возникает по каждому предмету, но особенно остро она проявляется в изучении иностранного языка. Все дело в особой специфике предмета, требующей от студента наличия определенной базы и коммуникативных способностей. Нередко это вызывает у студентов определенные сложности и мотивированность исчезает. Поэтому, рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Человек сможет выучить иностранное языки, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован.

Понятие «мотив» ученые трактуют по-разному: К. Вилюнас понимает под мотивом условия существования, Г.А. Ковалев – морально-политические установки, а Ж. Годфруа – соображение, по которому субъект должен действовать. Так или иначе, большинство сходится во мнении, что мотив – это либо побуждение, либо намерение, либо цель. Поэтому к этому понятию нужно подходить комплексно, учитывая все возможные аспекты.

Охарактеризуем те виды мотивации, которые имеют место при обучении, в частности, иностранному языку. Все вместе они составляют так называемую учебную мотивацию. Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов:

– особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития)

²⁴⁶ Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. М., 2003. 192 с.

– особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности

– организацией педагогического процесса

– спецификой учебного предмета (в данном случае иностранного языка).

На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить:

– мотив достижения – вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка. Например, для отличных оценок, получения диплома и т.д.;

– мотив самоутверждения – стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе;

– мотив идентификации – стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой группы);

– мотив аффилиации – стремление к общению с другими людьми. Человек может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями–иностранцами;

– мотив саморазвития – стремление к самоусовершенствованию. Иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека;

– просоциальный мотив – связан с осознанием общественного значения деятельности. Человек изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения.

Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, и т.д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Кроме того, учебную мотивацию можно разделить на положительную и отрицательную. К примеру, конструкция «если, я буду учить английский, то получу на экзамене отлично» – это положительная мотивация. Конструкция «если я буду учить английский, то сдам экзамен и меня не отчислят» – отрицательная.

Обратимся к результатам опроса, проведенного в вузе среди студентов неязыковых специальностей, с целью установить, какие же мотивы движут ими в изучении иностранного языка. Всего было опрошено 200 человек,

применялся метод стихийной выборки. Ответы респондентов распределились следующим образом:

- «Учу, только потому, что это нужно по учебной программе» – 60 %.
- «Чтобы не отчислили» – 19 %.
- «Хочу устроиться на хорошую работу, построить успешную карьеру» – 10 %.
- «Чтобы путешествовать за границей, общаться с иностранцами» – 6 %.
- «Учу, потому что интересно» – 5 %.

Конечно, метод устного опроса не претендует на всеобъемлющий охват ситуации и раскрытие скрытых субъективных смыслов, но некоторые выводы определенно можно сделать: подавляющая часть студентов при изучении иностранного языка в вузе движима просоциальным мотивом («нужно по учебной программе», «чтобы не отчислили»). То есть можно сказать, что процесс учебы для них – это либо привычное функционирование, либо вынужденное поведение. Небольшая часть студентов указала на мотив самоутверждения («построить успешную карьеру») и мотив аффилиации («чтобы путешествовать», «общаться с иностранцами»). И при этом лишь 5% студентов имеют внутреннюю мотивацию – изучают иностранный язык, потому что это им нравится.

Главным выводом служит то, что студентами в основном движут внешние мотивы, при этом присутствует значительная доля негативной мотивации («чтобы не отчислили», «не поставили двойку»). Это представляет некое противоречие, поскольку престиж владения иностранным языком и его важность в общественной жизни выросли, и, казалось бы, должно быть больше положительной мотивации. Кроме того, абсолютно ясно, что требуется предприятие действий, направленных на вызов в студентах внутренней мотивации. То есть необходимо создавать такие условия, при которых у учащихся возникает личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы).

Все вышеперечисленные виды и подвиды мотивации являются главными силами побуждения человека в изучении иностранного языка. Однако следует помнить, что если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего эффективность работы ухудшается. В таком случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо найти тот оптимум, при котором высокая эффективность соседствует с получением радости от изучения иностранного языка.

2.4. Современные технологии обучения иностранному языку

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке появилось специальное направление – педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е годы прошлого века в США, Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не является случайностью.

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

- научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуальном – как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

- деятельностном – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;

- системность;

- управляемость;

- эффективность;

- воспроизводимость.

Концептуальность педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность, указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость – подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части:

- концептуальная основа;
- содержательный компонент обучения;
- процессуальная часть – технологический процесс.

Концептуальная часть педагогической технологии – это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.

Содержательную часть технологии составляют цели – общие и конкретные, а также содержание учебного материала.

Процессуальная часть представлена системной совокупностью следующих элементов:

- организация учебного процесса;
- методы и формы учебной деятельности учащихся;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса.

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого. Педагогическую технологию можно представить следующей формулой:

$$\text{ПТ} = \text{цели} + \text{задачи} + \text{содержание} + \text{методы (приемы, средства)} + \\ + \text{формы обучения}$$

По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

– Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно. В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.

– Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.

– Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта.

В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на учителя и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содер-

жание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность учащихся. Проектирование же учебной деятельности учащихся ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

Выпускник школы должен обладать нужными знаниями, умениями, навыками, осуществлять различные виды деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к сотрудничеству, стремясь избегать и преодолевать конфликты. Все это может быть достигнуто при *лично-ориентированном подходе* к образованию и воспитанию, когда учитываются потребности, возможности школьника.

Лично-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы школьников и их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения. При этом подходе создаются особые отношения между учениками и учителем, между самими учащимися, формируются многообразные обучающие и воспитывающие среды часто с выходом за пределы урока и школы.

Лично-ориентированное обучение включает метод проектов, обучение в сотрудничестве, и разноуровневое обучение.

Идеология *обучения в сотрудничестве* была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиним из университета Джона Хопкинса; Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота; группой Э. Аронсона из университета штата Калифорния.

Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Ученики разные: одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями; другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Такие ребята, как правило, стесняются задавать вопросы при всем классе, а часто просто не осознают, что конкретно они не понимают, не могут сформулировать правильно вопрос. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет школьника равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятные им вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабый ученик, досконально разобрались в материале (заодно и сильный школьник имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, прийти до самой

сути). Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Такова общая идея обучения в сотрудничестве.

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. При этом важно, что эта эффективность касается не только не только академических успехов, но и их интеллектуального и нравственного развития. Учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе – вот что составляет суть данного подхода.

Идея обучения в сотрудничестве получила своё развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея чрезвычайно гуманна по своей сути, а, следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах разных стран.

Приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве:

«Student team learning» (STL, обучение в команде). В данном варианте реализации обучения в сотрудничестве уделяется особое внимание «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success), что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими учениками этой же группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащим изучению. Вариантами этого подхода можно считать: а) индивидуально-групповую (student – teams – achievement divisions – STAD) и б) командно-игровую (teams – games – tournament – TGT) работу.

Другой вариант организации обучения в сотрудничестве разработал профессор Э. Аронсон в 1978 году и назвал его Jigsaw. В педагогической практике такой подход обозначается сокращенно «пила». Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические или смысловые блоки). Такая работа на уроках организуется на этапе творческого применения языкового материала. Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем школьники, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем ребята возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те, в свою очередь рассказывают о своей части задания. Все общение ведется на иностранном языке. Отчитывается по всей теме каждый ученик в отдельности и вся команда в целом.

Ещё один вариант обучения в сотрудничестве – learning together (учимся вместе) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (Д. Джонсон и Р. Джонсон). Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Каждой группе дается задание подготовить свою часть. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение материала в

полном объёме. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках.

Основные идеи, присущие всем описанным здесь вариантам обучения в сотрудничестве, дают возможность учителю быть ориентированным на каждого ученика. Это и есть личностно-ориентированный подход в условиях классно-урочной системы, один из возможных способов её реализации.

При использовании обучения в сотрудничестве самое трудное – добиться, чтобы ученики в малых группах общались на иностранном языке. Но практика показывает, что при достаточно настойчивом внимании со стороны учителя это требование выполняется сначала с трудом, а затем постепенно с явным удовольствием.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть в том, чтобы учащийся сам захотел приобрести знания.

К методам личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам относится **метод проектов**. Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Известно, что изучение иностранного языка вносит существенную лепту в общее развитие. Метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Викторина, проводимая на уроках иностранного языка, на наш взгляд, представляет синтез творческого, исследовательского и информационного метода проектов. Викторина как метод исследовательского проекта дает учащимся возможность участия в исследовательском поиске. Викторина дает преподавателю неформальный контакт с учащимися, которые легче и доступнее идут на него, когда заняты чем-то интересным, помогает выстраивать доверительные взаимоотношения, строить общение на основе дружеского расположения.

Разноуровневое обучение. Человек настолько многогранен, что учесть возможные повороты в его развитии порой очень сложно. На основании тестирований по отдельным предметам создавать группы разного уровня: «А», «В», «С». Ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам они идут в свои группы. На протяжении всего обучения действует система зачетов и проверочных работ, в любой момент, если учащийся покажет более высокие результаты и выразит желание перейти в другую группу более высокого уровня, ему будет предоставлена такая возможность.

К 14 годам ребята вполне могут определить свои возможности и способности по разным предметам. Практика показывает, что учителя

давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим ученикам, не упуская из виду остальных, создавая благоприятные условия для всех и каждого в соответствии с их способностями и возможностями, особенностями их психического развития и характера.

Под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладеть учебным материалом по отдельным учебным предметам школьной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. При этом за критерий оценки деятельности учащегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению.

Использование инновационных форм обучения в отличие от традиционных методик отводит ученику главную роль на пути к усвоению знаний, при которой учитель является активным помощником, организует, направляет и стимулирует учебную деятельность.

В своей деятельности учитель должен решать не только учебные задачи, но и создавать условия учащимся для самостоятельного творческого поиска, побуждения их к исследовательской деятельности, формирования навыков ориентирования в огромном информационном пространстве и самостоятельного принятия решений. И как необходимое условие в решении поставленных задач рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением обеспечивает качество образовательного процесса.

В настоящее время стали интенсивно внедряться в учебный процесс *новые информационные технологии*, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ и, т.п.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи как, Е.С. Полат, Е.И. Дмитриева, С.В. Новиков, Т.А. Полилова, Л.А. Цветкова и т.д.

Так О.И. Руденко-Моргун отмечает, что «мы живём в век информационной, компьютерной революции, которая началась в середине 80-х годов и до сих пор продолжает наращивать темпы. Вот её основные вехи: появление персонального компьютера, изобретение технологии мультимедиа, внедрение в нашу жизнь глобальной информационной компьютерной сети Интернет. Все эти новшества легко и незаметно вошли в жизнь: они широко используются почти во всех профессиональных сферах и в быту»²⁴⁷.

²⁴⁷ Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н. Компьютер инструмент преподавателя русского языка как иностранного // Информационные технологии в образовании. ИТО-2003": мат-лы межд. конф. <http://ito.edu.ru/2003/I/3/I-2-2703.html>

Компьютеры стремительно вошли в нашу жизнь и в процесс обучения английскому языку, несколько потеснив традиционные методики и заставив преподавателей иностранных языков решать проблемы, о существовании которых несколько десятков лет назад ни один лингвист даже не подозревал. Нет ничего удивительного в том, что не все преподаватели оказались готовыми к широкому внедрению компьютеров в такую нетрадиционную сферу, как обучение иностранным языкам.

Система образования, по мнению многих исследователей, не может быть независимой от общественного и политического устройства государства, она во все времена откликалась на социальный заказ. Именно в силу этого политика государства в последнее время направлена на то, чтобы внедрить информационные технологии в школы и вузы, превратить стихийный процесс, каким он по преимуществу был в течение целого ряда лет, в управляемый и контролируемый, привлечь к работе над новыми учебными материалами специалистов в предметных областях, стимулировать компьютерные фирмы к созданию электронной обучающей продукции для российских школьников и студентов.

Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял простую мысль: компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении детей, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. То, что преподаватель желает получить в результате использования машины, в неё необходимо запрограммировать.

Таким образом, компьютер берёт на себя львиную долю рутинной работы преподавателя, высвобождая ему время для творческой деятельности, которая на современном уровне развития техники не может быть отдана компьютеру.

Компьютеры существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности учащихся в обучении иностранному языку, позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Каждый ученик получает возможность работать в своём ритме, т.е. выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала. В распоряжении современного учителя иностранного языка имеются программные, программно-аппаратные, технические средства и устройства, которые обеспечивают сбор, накопление, сохранение, обработку информации и предоставляют доступ к информационным ресурсам компьютерных сетей. Главное – отличить действительно качественные и удобные в использовании информационные продукты, позволяющие отследить результативность их применения. Сейчас в распоряжении учителя появилось много образовательных программ на CD-дисках с тренажерами, моделирующими и контролирующими тестами, тренировочными упражнениями. К

работе на компьютерах с подобными обучающими дисками ученики проявляют неподдельный и живой интерес, который целесообразно использовать в учебно-воспитательном процессе. Привнесение элемента новизны способствует усилению внешней и внутренней мотивации обучения школьников, позволяет проявить себя тем, кто, владея компьютерной техникой на уровне «продвинутого пользователя», к иностранному языку был равнодушен. Меняются и организационные модели учебного взаимодействия обучаемого и обучающего. В условиях информатизации они следующие:

- Классно-урочная модель.
- Проектно-групповая модель.
- Модель индивидуальной деятельности.

Коммуникация в образовании – развивающаяся область исследований, включающая в себя межличностные, личностные, групповые и культурные способы общения в классных помещениях. Она изучает как вербальные, так и невербальные виды коммуникаций в классе. Уделяется также внимание таким трудностям коммуникации между учащимися, как коммуникативное понимание, отсутствие навыков восприятия на слух и проблемы самовыражения.

Применение компьютеров на уроках иностранного языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютера усваивается прочнее.

Компьютер обеспечивает и всесторонний (текущий, рубежный, итоговый) контроль учебного процесса. Контроль, как известно, является неотъемлемой частью учебного процесса и выполняет функцию обратной связи между учащимся и преподавателем. При использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся. Это даёт возможность преподавателю уделить больше внимания творческим аспектам работы с учащимися.

Необходимо отметить, что компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как «ответобязнь».

Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли и т.п.) не позволяют многим учащимся показать свои реальные знания. Оставаясь же «наедине» с дисплеем, учащийся, как правило, не чувствует скованности и старается проявить максимум своих знаний.

Благоприятные возможности создают компьютеры и для организации самостоятельной работы учеников на уроках английского языка. Учащиеся

могут использовать компьютер как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний. Причём компьютер является самым терпеливым педагогом, способным сколько угодно повторять любые задания, добиваясь правильного ответа и, в конечном счёте, автоматизации отрабатываемого навыка.

Однако, сказав о достоинствах компьютеров, Э.Л. Носенко отмечает и некоторые недостатки.

«Диалектичность педагогических явлений состоит в том, что какое бы то ни было, положительное само по себе свойство или качество целостного учебно-воспитательного процесса оборачивается своей противоположностью и становится крайне нежелательным при неумеренном, гипертрофированном проявлении, подавляющем другие, не менее важные свойства»²⁴⁸.

Это замечание имеет самое непосредственное отношение к индивидуализации обучения, тем более что в условиях компьютеризации существенно меняются условия взаимодействия педагога и учащихся, а также учащихся друг с другом.

Уже на первом этапе обучения иностранному языку, в процессе постановки целей и задач предстоящей познавательной деятельности учащихся учитель участвует опосредованно. Непосредственное предъявление заданий учащемуся осуществляет компьютер. Конечно, учитель должен принимать самое активное участие в составлении обучающих программ, определяющих последовательность действий учащегося в решении той или иной задачи. Но в реализации важной психолого-педагогической функции обучения – предъявлении и принятии учащимися целей и задач учебно-познавательной деятельности – в условиях компьютеризации возможен острый дефицит непосредственного общения учителя и ученика, живого слова учителя.

Хотя передача всех функций преподавателя машине в принципе возможна, идею полной автоматизации обучения, как справедливо подчеркнул на всероссийской конференции, посвященной психологическим проблемам создания и использования компьютера Б.Ф. Ломов, едва ли можно рассматривать как практически реализуемую и гуманную. Обучение немислимо без воспитывающего воздействия личности обучающего на учеников, а для этого необходим их непосредственный контакт.

Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования

Использование мультимедийных средств обучения на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает интенсификацию процес-

²⁴⁸ Носенко, Э. Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе / Э. Л. Носенко. М.: Высшая школа, 1987.

са обучения и самостоятельной деятельности учеников. Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильно произношение и обучить беглому говорению.

Интерактивные программы и игры помогают создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к предмету.

Назовем наиболее часто используемые элементы ИКТ в учебном процессе:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- интерактивные доски;
- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями; видео и аудиотехника;
- интерактивные карты и атласы;
- интерактивные конференции и конкурсы;
- материалы для дистанционного обучения;
- научно-исследовательские работы и проекты;
- дистанционное обучение.

Остановимся на наиболее часто используемых ИКТ на уроках иностранных языков:

Интернет-ресурсы

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: новости, страноведческий материал, зарубежную литературу т.д.

На уроках иностранного языка Интернет помогает решить целый ряд дидактических задач: сформировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора школьников, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Использование проектора

Преимущества проектора перед традиционными наглядными пособиями – обеспечение наглядности как важной составляющей методики преподавания.

Проектор – это устройство, посредством которого статическое изображение с прозрачной плёнки формата А4 передаётся на большой экран.

Изображение на прозрачной плёнке выполняет роль учебного пособия и может быть подготовлено с помощью компьютера, копировального аппарата или с помощью флюмастера.

Какие плюсы у проектора, в отличие от традиционных наглядных пособий?

1. Размеры изображения могут изменяться в зависимости от расстояния от проектора до экрана. Кроме того, изображение подсвечивается и воспринимается легче.

2. Учитель самостоятельно устанавливает время показа изображения, включая и выключая проектор. Таким образом, изображения появляется на экране только тогда, когда это необходимо.

3. Учитель может легко менять слайды, поэтому количество иллюстраций к подаваемому материалу может быть достаточно большим. Это способствует максимальному соответствию между рассказами лектора и наглядным изображением.

4. Демонстрация отдельных фаз развития динамических процессов позволяет учителю, опираясь на воображение ученика, использовать его возможность домыслить промежуточные этапы и т.п.

5. Слайды не занимают много места при хранении, а также не тускнеют с течением времени - ими можно пользоваться сколь угодно долго.

Компьютерная лекция

Компьютерная лекция, разработанная средствами Power Point – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц. После таких уроков изученный материал остаётся у учащихся в памяти как яркий образ и помогает учителю стимулировать познавательную активность школьника.

Чаще всего проводятся уроки комбинированного типа, где присутствует и опрос домашнего задания и объяснение нового материала. Программа разработки презентаций Power Point позволяет подготовить материалы к уроку, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя достоинства каждого и нивелируя недостатки. С использованием презентаций в программе Power Point чаще всего проводятся такие типы уроков:

1) лекционные, которые имеют главной целью, не иллюстрировать, а зрительно дать сложный материал для записи учащимся в удобной форме;

2) уроки – иллюстрации по темам, где существует необходимость ярких зрительных образов;

3) уроки – наглядные пособия, помогающие как образцы, создавать учащимся подобные работы самостоятельно. И последнее что необходимо

отметить: используя слайд-фильмы, интерактивные модели, можно осуществлять дифференцированный, индивидуальный подход в работе с учащимися, владеющими разной степенью освоения учебного материала.

Электронные учебники

Достоинствами электронных учебников являются: во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка:

I. Изучение лексики. Этапы работы с компьютерными программами следующие: демонстрация, закрепление, контроль.

1 этап – введение лексики. На данном этапе, используя демонстрационный компьютер, выбираем автоматический режим: на экране появляются картинки, изображающие слова по теме. Параллельно учителем либо диктором произносятся данные слова с переводом. Затем в таком же режиме производится работа с модельными фразами.

2 этап – отработка произношения и закрепление лексики. На данном этапе учитель или ученик переключает программу с автоматического режима в обычный, щелкает мышкой, наведя стрелку на нужное слово или фразу. Учащиеся повторяют за диктором. Учитель в данной ситуации имеет возможность подойти к любому ученику и прослушать его произношение. При наличии в классе нескольких компьютеров, учащиеся работают индивидуально или парами, используя наушники и микрофон. При формировании пар желательно слабого ученика посадить с сильным.

3 этап – контроль изученной лексики. Если в классе один компьютер, он используется как демонстрационный. Задания могут быть следующих форматов: Укажите правильный ответ перевода, Какое из написанных слов является лишним по смыслу, Выберите самую подходящую фразу к данному слову, Выберите самый неподходящий ответ на данную реплику. Если учащиеся имеют возможность работать за компьютером индивидуально, то они могут выбирать задания исходя из своего уровня знаний данного материала.

II. Отработка произношения. Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы ученик повторяет за диктором, и на экране появляется графическое изображение звука диктора и ученика, при сравнении которых, видны все

неточности. Ученик стремится добиться графического изображения произнесенного звука максимально приближенного к образцу.

III. Обучение письму. Этот вид работы решает сразу две задачи: правильное написание английских слов и освоение клавиатуры. Почти каждое задание предусматривает печать на клавиатуре английских слов и предложений.

IV. Отработка грамматических явлений. Все обучающие программы так или иначе предусматривают отработку определенных грамматических структур. Этапы работы по отработке грамматических явлений включают в себя: знакомство с грамматическим материалом, закрепление, контроль знания данного материала.

1 этап – знакомство с новым грамматическим материалом. Учитель сначала представляет новую форму на демонстрационном компьютере, комментируя и обращая внимание на основные моменты. Например, при объяснении новой видовременной формы, необходимо подчеркнуть: в каком случае данная форма используется, как она образуется, слова - подсказки, исключения из правила. Затем ученикам предлагается либо выписать ключевые моменты, позволяющие им лучше понять данный материал, либо скопировать в специальную папку.

2 этап – закрепление. Учитель повторяет правило, обращая внимание учеников на основные пункты, предлагая учащимся сравнить то, что записано у них с его записями. Затем предлагаются упражнения на закрепление данной грамматической структуры. Если в кабинете всего один компьютер, то его можно использовать для демонстрации упражнений, а ученики могут работать в тетрадях.

3 этап – контроль. Может осуществляться как в виде тестов, так и в виде контрольных работ. Можно использовать различные виды упражнений, обращая внимание на поуровневый подход. Необходимо отметить, что использование компьютеров на данном этапе значительно облегчает работу педагога, и, что самое важное, исключает личностную оценку. Кроме этого, при наличии в кабинете всего одного компьютера, проверочную работу можно проводить постепенно, приглашая по одному учащемуся, в то время как другие ученики занимаются другим видом деятельности.

Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества. Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка:

а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

б) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных учителем;

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся, материалов сети;

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров.

Сочетание различных видов работы на уроке с использованием информационных технологий может решить проблему развития мотивации учащихся. Учителю при наличии новейших технических средств, легче осуществить личностно-ориентированный подход к обучению разноуровневых учащихся, появляется возможность рациональнее организовать весь учебный процесс и решить извечную проблему «слабый – сильный» ученик.

Уроки с использованием ИКТ является одним из самых важных результатов инновационной работы в школе. Практически на любом школьном предмете можно применить компьютерные технологии. Важно найти ту грань, которая позволит сделать урок по-настоящему развивающим и познавательным. Использование информационных технологий позволяет осуществить задуманное, сделать урок современным. Использование компьютерных технологий в процессе обучения влияет на рост профессиональной компетентности учителя, это способствует значительному повышению качества образования, что ведёт к решению главной задачи образовательной политики.

Анализируя опыт использования ИКТ на уроках, можно сказать, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

- обеспечить положительную мотивацию обучения;
- проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация);
- обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);
- повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5-2 раза;
- усовершенствовать контроль знаний;
- рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока;
- формировать навыки подлинно исследовательской деятельности;
- обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Что касается результативности, то те ученики, которые систематически работают с компьютерными учебными программами, занимаются проектной деятельностью, повысили свое качество знаний. Учащиеся проявляют устойчивый интерес к изучению английского языка, участвуют в конкурсах и олимпиадах и показывают хорошие результаты.

Постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением обеспечивает качество образовательного процесса.

Телекоммуникационные проекты представляют интерес, поскольку они создают условия для реальной языковой среды, на базе которой формируется потребность общения на иностранном языке и, как следствие, потребность в изучении иностранного языка.

Использование ИКТ на уроке возможно при изучении практически любой темы.

Педагогические и информационно-коммуникативные технологии обеспечивают высокий уровень мотивации обучающихся и результативность урока.

Неотъемлемым элементом результативности реализации той или иной технологии обучения иностранному языку является целесообразность использования той или иной **методики обучения иностранному языку**.

В конце XX в. в России произошла революция в методиках преподавания иностранного языка. Раньше, все приоритеты, без остатка отдавались грамматике, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу. Все это принципы «старой школы», которая, все-таки стоит ей отдать должное, все же приносила плоды, но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнение по тексту. Иногда, ради необходимой смены деятельности это было сочинения, либо диктант, плюс фонетическая муштровка в качестве. Когда приоритеты отдавались чтению и работе над топиками, реализовывалась только одна функция языка – информативная. Неудивительно, что язык знали хорошо только единицы: только очень целеустремленные и трудолюбивые люди могли овладеть им на высоком уровне. По степени владения грамматикой, они могли тягаться с выпускниками Кембриджа²⁴⁹.

На данном этапе развития методики обучения иностранному языку наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции. Среди них наибольшей популярностью пользуются:

- коммуникативная,
- проектная,
- интенсивная
- деятельностная методики.

Логика разработки **коммуникативной методики** привела к окончательному выдвижению иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам в школе. А подобная система может быть построена

²⁴⁹ Матвеева Н.В. Коллективная учебная деятельность при подготовке и проведении ролевой игры «Заключение контракта» / Н. В. Матвеева // Иностранный язык в школе. 2004.

только на коммуникативной основе. Как показала практика использования коммуникативной методики, она обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

В последние два десятилетия в образовании формируется такая тенденция, как *проективность*. Это понятие было сформулировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 70-х годов Королевским колледжем искусств Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании. Проектная культура является как бы той общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления и которая определяется как проектирование.

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам²⁵⁰.

В настоящее время *интенсивное обучение* иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, вновь создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (сетка учебных часов, их количество, наполняемость учебной группы)²⁵¹.

Наиболее известным в настоящее время является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. В методе активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку. *Деятельностная методика* обучения иностранному языку имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на эту теорию, на протяжении нескольких лет, велась разработка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и

²⁵⁰ Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист, №1, 2004.

²⁵¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006

этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом, так и в средней школе.

В ходе развития методики обучения иностранным языкам, сменяли друг друга кризисы дефицита и «перепроизводства» идей, необходимых для формирования нового методологического направления. Например, переход к коммуникативному обучению осуществлялся в условиях явной нехватки плодотворных и действительно новых идей. Кризис вызвал к жизни активный методологический и методический поиск, который способствовал развитию современных методических концепций обучения иностранным языкам.

Для того чтобы понять, на чем основываются современные методики обучения иностранному языку, необходимо подробно рассмотреть методические принципы, которые лежат в основе этих методик²⁵².

Принцип взаимосвязанного обучения аспектам иноязычной культуры

Процесс обучения иноязычному общению представляет собой модель процесса реального процесса общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств. Благодаря этому, создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование в условиях реального общения. Комплексный характер иноязычной культуры проявляется в единстве и взаимосвязи ее учебного, познавательного, воспитательного и развивающего аспектов. Каждый из этих аспектов, в практическом смысле, равноценны. Но подлинное овладение одним возможно лишь при условии должного овладения другими.

Принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры

Объем страноведческих, лингвистических и лингвострановедческих знаний реальной действительности не может быть полностью усвоен в рамках школьного курса, поэтому необходимо строить модель содержания объекта познания, то есть отобразить в зависимости от цели обучения и содержания курса тот объем указанных знаний, который будет достаточен, чтобы представить культуру страны и систему языка. При этом также необходимо учитывать познавательные потребности отдельных обучаемых, связанные с их индивидуальными интересами и т.п. Определенные рамки системы обучения и его конечные задачи требуют в методических целях создания модели содержания развития, то есть определенного минимума, который необходим для решения задач, стоящих перед предметом.

²⁵² Гальскова, Н.Д.. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Принцип системности в организации обучения иностранным языкам

Данный принцип означает, что коммуникативная система обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это имеет место в пределах всего курса, каждого года, цикла уроков и одного урока и касается всех аспектов. Такой подход обеспечивает обучению системность со всеми присущими ей качествами: целостностью, иерархичностью, целенаправленностью²⁵³.

Системность обучения строится с учетом закономерностей овладения учащимися каждым из ее аспектов. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенное количество материала усваивается в пределах цикла уроков, каждый из которых включает определенное количество уроков. Любой цикл строится на основе стадийности развития того или иного навыка и умения в каждом виде речевой деятельности.

Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как речевого материала, так и обсуждаемых проблем. Системность проявляется в том, что предлагаемая система включает не только учителя иностранного языка и учащегося, но и его родителей, учителей других предметов. Межпредметные связи используются, как средство дополнительной мотивации тех учащихся, которые не интересуются иностранным языком. Системность организации процесса обучения предполагает также стадийность овладения языком, то есть включает в себя различные уровни учебного процесса²⁵⁴:

- 1) уровень ступеней обучения (начальная, младшая, средняя, старшая);
- 2) уровень периодов обучения, которые определяются внутри ступеней;
- 3) уровень этапов (этап формирования лексических, грамматических навыков, этап совершенствования навыков, этап развития умения);
- 4) уровень стадий обучения, которые определяются внутри этапов и подэтапов (стадии подстановки, трансформации, репродукции, комбинирования).

Каждый из уровней обладает своей спецификой, которая определяется психолого-педагогическими особенностями учащихся.

Принцип индивидуализации в овладении иностранным языком

Каждый учащийся, как индивид, обладает определенными способностями, как общего, так и частного характера. Коммуникативное обучение направлено на выявление их исходного уровня и дальнейшего их раз-

²⁵³ Варганова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник МГУ Сер. 14. Психология 2000.

²⁵⁴ Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

вития. С этой целью используются специальные средства для выявления способностей – специальные тесты, для развития - упражнения и опоры.

При организации совместной деятельности учащегося планируется развитие качеств личности, необходимых для плодотворного сотрудничества.

Совместная деятельность организуется так, чтобы учащиеся сознавали, что от каждого из них зависит успешность общего дела. Сочетание общения с другими видами деятельности позволяет приблизить обучение к реальному общению, которое осуществляется не только ради общения, но и обслуживает другие виды деятельности, протекающие одновременно с ним²⁵⁵.

Для более продуктивного овладения учащимися всеми аспектами иностранного языка предусмотрена система средств (памяток и специальных упражнений) для формирования у учащихся необходимых навыков и умений, для формирования умения учиться, что составляет субъективную индивидуализацию.

Третьим ведущим компонентом принципа индивидуализации является так называемая личностная индивидуализация. Она предполагает учет и использование параметров, присущих личности: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Все это позволяет вызвать у учащихся истинную коммуникативную и ситуативную мотивацию.

Принцип развития речемыслительной деятельности и самостоятельности учащихся в овладении иностранным языком

Он заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения представляет собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности.

Данная методика опирается на интеллектуальные потребности учащихся, а это побуждает учащегося к мыслительной деятельности.

Речемыслительные задачи призваны развивать механизмы мышления: механизм ориентации в ситуации, оценки сигналов обратной связи и принятия решений, механизм определения цели, механизм выбора, механизм комбинирования и конструирования.

Принцип функциональности в обучении иностранному языку.

Данный принцип предполагает, что каждый ученик должен понять, что может ему дать не только практическое владение языком, но и использование полученных знаний в познавательном и развивающем аспектах.

Этот принцип заключается также в том, что происходит овладение функциями видов речевой деятельности, как средств общения, то есть осознаются и усваиваются те функции, которые выполняют в процессе человеческого общения: чтение, письмо, говорение, аудирование.

²⁵⁵ Пидкасистый А.И. Педагогика. М.: Педагогическое Общество России, 2001.

Принцип новизны в обучении иностранным языкам

Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной.

Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для учеников, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной деятельности.

Перейдем к методическим принципам, на которых базируется другая современная методика обучения иностранному языку. Основными методическими принципами, имеющими концептуальное значение для проектной методики, являются²⁵⁶:

– принцип сознательности, который предусматривает опору учащихся на систему грамматических правил, работа над которыми строится в виде работы с таблицами, что в свою очередь, является признаком следующего принципа.

– принцип доступности проявляется, прежде всего, в том, что при построении курса обучения по проектной методике рассматриваются значимые для обучаемого вопросы и проблемы.

– принцип активности в проектной методике основывается не только на внешней активности (активная речевая деятельность), но и на активности внутренней, что проявляется при работе над проектами, развивая творческий потенциал обучаемых и основываясь на ранее изученном материале.

– принцип коммуникативности, обеспечивающий контакт не только с преподавателем, но и общение внутри групп, в ходе подготовки проектов, а также с преподавателями других групп, если таковые имеются.

– принцип систематичности актуален для этой методики не только потому, что весь материал делится на темы и подтемы, но также и потому, что методика основана на цикличной организации учебного процесса: каждый из предусмотренных циклов рассчитан на определенное количество часов.

– принцип самостоятельности играет также очень важную роль в проектной методике. Новизна этого подхода в том, что обучаемым дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени. Работа над проектом сочетается с созданием прочной языковой базы. Так как работа над проектами ведется либо самостоятельно, либо в группе с другими обучаемыми, то можно говорить о принципе самостоятельности, как об одном из основополагающих.

²⁵⁶ Программа развития системы непрерывного педагогического образования // Преподаватель, 2000.

– принципы проектной методики тесно взаимосвязаны и весьма важны. Данная методика приучает обучаемых творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, возможно, варианты решения стоящих перед ним задач, а принципы, на которых базируется данная методика, делают обучение по ней возможным для любого возрастного контингента.

Перейдем к следующей методике обучения иностранному языку – **интенсивная методика**. Ее основу составляют следующие принципы:

– принцип коллективного взаимодействия, который является ведущим в методе активизации, наиболее известном в интенсивной методике. Именно этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия учебного процесса. Для учебного процесса, в основу которого положен этот принцип, характерно то, что учащиеся активно общаются с другими, расширяют свои знания, совершенствуют свои умения и навыки. Между ними складываются оптимальное взаимодействие и формируются коллективные взаимоотношения, которые служат условием и средством повышения эффективности учения, успех каждого из обучаемых зависит во многом от остальных.

– принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей.

– принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса тесно связан с двумя предыдущими. Роли и маски в группе в большой степени способствуют управлению общением на уроке.

– принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса является не только качественной, но и количественной характеристикой интенсивного метода.

– принцип полифункциональности упражнений отражает специфику системы упражнений в интенсивной методике обучения. Языковые навыки, которые сформировались в неречевых условиях, непрочны. Поэтому наиболее продуктивно работающим считают подход к обучению иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью.

Все пять рассмотренных принципов интенсивного обучения иностранным языкам обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения²⁵⁷.

Деятельностную методику сочли возможным использовать в старших классах общеобразовательной школы, исключая младшие классы, так как первый методический принцип этой методики можно сформулировать так:

– Принцип необходимости логического мышления.

²⁵⁷ Болтнева О.Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка / О.Ю. Болтнева // Иностранные языки в школе. 2001. №4.

Деятельностная методика ориентирована на понятийное, логическое мышление обучаемых, но допускает возможность использования в школе с того возраста, становится очевидным сформировавшееся логическое мышление. Применение деятельностной методики позволило бы систематизировать и обобщить имеющийся у школьников языковой и речевой опыт.

– Принцип активности.

При деятельностной методике активность обучаемого очевидна. Необходимость этого заложена в самом ее названии. Эта методика предусматривает большую активность по предварительному овладению языковыми средствами и последующим овладением общением на основе имеющихся знаний, учений, навыков использования языковых средств в речи.

– Принцип первичного овладения языковыми средствами.

Этот принцип возник из того, что создатели деятельностной методики считают неверным обучение языковым средствам в процессе работы с содержанием сообщаемого. Они считают, что это делает практически невозможным полноценное владение языковыми средствами.

– Принцип использования речекоммуникативных единиц.

Создатели деятельностной методики выделили новую речекоммуникативную языковую единицу, что обусловило необходимость переосмыслить проблему языкового содержания обучения, прежде всего принципов отбора грамматического знания.

И все-таки, несмотря на большое количество сходных черт, невозможно не заметить дифференциацию методов, приемов, содержания обучения иностранному языку, в зависимости от целей и планируемых уровней владения им, от особенностей контингента учащихся и условий обучения. Отсюда и вытекают специфические черты методик обучения иностранному языку.

Возрастные особенности обучения иностранным языкам

Учет возрастных особенностей – это отправная точка для конструирования курса обучения иностранному языку. Каждый возрастной период характеризуется своим типом ведущей деятельности. Особенности отношения к изучению иностранного языка, мотивы, побуждающие школьников к этому во многом схожи, но, тем не менее, младший школьный возраст предпочтительнее для начала занятий по иностранному языку. Чем меньше ребенок, тем меньше его словарный запас в родном языке, но при этом меньше и его речевые потребности. Сфер общения у маленького ребенка меньше, чем у старшего, ему еще не приходится решать сложные коммуникативные задачи. Следовательно, овладевая иностранным языком, он не ощущает такого огромного разрыва между возможностями в родном и иностранном языках, и чувство успеха у него будет более ярким, чем у детей старшего возраста. Поэтому в этом возрасте легче сформировать внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка, особенно такую

ее разновидность, как коммуникативная мотивация, что благоприятно сказывается на общем отношении к обучению предмету²⁵⁸.

Положительная учебная мотивация – это совокупность мотивов, которые связаны с удовлетворением познавательного интереса. Поэтому формировать мотивацию – это значит не заложить готовые мотивы и цели, а поставить учащегося в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

Условиями формирования положительной мотивации могут быть: использование занимательного материала; придание деятельности положительной эмоциональной окраски; столкновение с неизвестным, удивление, а не приобретение знаний в готовом виде; достижение результатов – пусть незначительный шаг вперед, но ощутимый обучаемым; элементы проблемности в обучении; создание творческой атмосферы на уроке.

Формировать мотивацию изучения иностранного языка можно через:

- содержание учебного материала;
- организацию учебной деятельности;
- использование коллективных форм учебной работы;
- оценку;
- использование компьютерных технологий.

Формированию положительной мотивации к изучению иностранного языка способствует мотивация совместной учебной деятельности. В коллективной учебной работе школьника интересует возможность так организовать свое взаимодействие с партнером по совместной работе (взрослым или сверстником), чтобы овладение материалом, знаниями, умениями произошло наиболее эффективно. Именно направленность на взаимодействие с партнером указывает на наличие у школьников мотивации совместной учебной деятельности и дает возможность рассматривать различные уровни сформированности социальных мотивов. Т.е. мотивация совместной учебной деятельности влияет на формирование внешней мотивации к изучению иностранного языка. Но провести четкую грань между познавательными и социальными мотивами в практической деятельности часто бывает трудно. Тем более что совместная учебная деятельность осуществляется на учебном материале и ради получения собственного учебного результата – новых знаний, умений, навыков. Иными словами, оба вида мотивации тесно связаны и в практической деятельности формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Поэтому мотивацию совместной учебной деятельности можно рассматривать как путь формирования как внешнего, так внутренней мотивации изучения иностранного языка.

²⁵⁸ Барашкова Е.А. Не все дети талантливые, но все способные / Е.А. Барашкова // Первое сентября. Английский язык, 2005. № 9.

Формированию лингвопознавательной мотивации способствует наличие у учащихся филологической зоркости. В развитии филологической компетентности большую роль играет языковая догадка. Внезапное «озарение» по поводу того или иного значения слова, выражения, грамматической формы доставляют учащимся большое удовлетворение и мотивируют дальнейший лингвистический поиск. Упражнения в языковой догадке могут быть столь же увлекательны, как и решение кроссворда. Поэтому следует постоянно побуждать учащихся к языковой догадке, нацеливая внимание учащихся на «подсказки» и опоры в самом материале. Важно также побудить учащихся к накоплению языкового материала. Для этого рекомендуется применять различные языковые игры. Атмосфера азарта, дух соревнования, радость победы активизируют восприятие и запоминание. С помощью игры могут быть усвоены все необходимые стороны лексического материала, преодолены особые трудности.

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие детей²⁵⁹.

С переходом из младших классов в средние классы школы изменяется положение детей в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. В это время оно происходит в основном в формах, мало заметных как для самого ребенка, так и для внешнего наблюдателя. Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т.е. способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста – это умение оперировать гипотезами.

К старшему школьному возрасту, дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

²⁵⁹ Тылызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1999.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания ребенка находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности. Те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, например игра, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникают новые виды деятельности, меняется иерархия старых, начинается новая стадия психического развития.

В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем – процессуальным контролем, т.е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности.

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти замедляется развитие механической памяти. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Наряду с этим появляется интерес подростков к способам улучшения запоминания²⁶⁰.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В раннем детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные психические процессы. Мышление ребенка этого возраста во многом определяется его памятью: мыслить – значит вспоминать. В младшем школьном возрасте мышление обнаруживает высокую корреляцию с памятью и развивается в непосредственной зависимости от нее. Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. В подростковом и раннем юношеском возрасте активное развитие получает чтение, монологическая и письменная речь. С V по IX классы чтение развивается в направлении от умения читать правильно, бегло и выразительно до способности декламирования наизусть. Монологическая речь преобразуется иначе: от умения пересказывать

²⁶⁰ Мухина В.С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2002.

небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему²⁶¹.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение, вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей²⁶².

Подростковый и ранний юношеский возраст являются достаточно сенситивными для развития всего этого комплекса разнообразных способностей, и степень практического использования имеющихся здесь возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и способность ко многим различным видам обучения, причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. Подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны²⁶³.

²⁶¹ Столяренко Л.Д. Педагогика. М.: Юрайт, 2001.

²⁶² Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества. М., 2000.

²⁶³ Олифер В., Олифер Н. Новые технологии в обучении. СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 2000.

Рассматривая проблему технологий обучения иностранному языку, следует рассмотреть вопрос инновационных технологий обучения²⁶⁴.

Необходимость модернизации российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство, сохранение и развитие лучших традиций отечественной школы вносит существенные коррективы в систему обучения школьников.

Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, истинные патриоты своей Родины, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов. В связи с этим, была принята концепция гуманизации общественно-экономических отношений, где главная роль отводится модернизации российского образования. Ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритетность интересов личности, создание творческой атмосферы в обучении и обеспечение общекультурного развития учащихся. Важнейшая часть образовательного процесса – личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учеником, которое требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий. Именно изучение иностранных языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и гуманитаризации образования.

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения.

В XXI веке интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии. При такой целевой установке познавательные универсальные действия являются одним из ведущих компонентов образовательного стандарта. Это объясняется тем, что одной из составляющих психического развития ребенка является его познание, подразумевающее сформированность научной

²⁶⁴ Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. Пермь: Меркурий, 2011. С. 156-159.

картины мира, способности управлять своей интеллектуальной деятельностью, овладение методологией, стратегиями и способами обучения, развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, памяти, внимания, рефлексии. В связи с этим, познавательные универсальные действия включают:

- действия по извлечению информации;
- способность ориентироваться в системе знаний и осознавать необходимость нового знания;
- способность делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания.

Технология проблемного обучения предполагает самостоятельное решение познавательных и творческих задач через критическое переосмысление и приумножение знаний и умений; и позволяет реализовать условия формирования у учащихся познавательных универсальных действий: создание атмосферы сотворчества в общении, включение эмоциональной сферы ребенка, личная заинтересованность ученика, совместный поиск истины, самооценивание, самокоррекция, самодостаточность.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда ученик самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

- 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;
- 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;
- 3) продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости.

Виды проектов:

- 1) ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т.д.)
- 2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.)
- 3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)
- 4) мультимедийные презентации.

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникати-

вной компетенции, т.е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности, как показано на схеме. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. Анализируя применение метода проектов в современной школе, я считаю, что это один из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, самый творческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки. Они применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая. Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие межпредметных связей, что позволяет дать ученику яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры. Основным акцентом делается на развитие образного мышления, на понимание причинно-следственных связей и логики событий, на самореализацию и самовыражение не только учеников, но и учителя. Проектная методика требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства, эрудиции. Одно из главных условий эффективности учебной деятельности – атмосфера доброжелательности, взаимопонимания, доверия, творчества, поощрения познавательной активности школьников.

В современном понимании учебный проект – это интегрированное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки:

- 1) проблематизации,
- 2) планирования,
- 3) самоанализа и рефлексии,
- 4) презентации,
- 5) исследовательской работы.

Использование проектной методики является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как учащиеся с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями. По моему мнению, наравне с групповыми проектами необходимо применять индивидуальные задания, особенно при подготовке итоговых уроков – это уникальная возможность для действительно коммуникативного обучения иностранному языку. Такие уроки снимают

перенапряжение и утомляемость учащихся, резко повышают познавательный интерес, развивают у школьников воображение, мышление, речь, память и могут быть проведены практически по любой теме в рамках программного материала.

С помощью проектной методики решаются следующие задачи:

- расширяется кругозор учеников,
- закрепляется лексико-грамматический материал,
- учитель создаёт методическую копилку по различным темам с презентациями и видеопроектами.

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса.

Результаты очевидны: данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения беседы на иностранном языке. Кроме того, проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает раскрыться как творческая личность, участвующая в исследовательской работе наравне со своими учениками. Конечно, проект, это не панацея от всех проблем, но это шаг вперёд в преподавании иностранного языка.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно-обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно-обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс субъективно – субъективного взаимодействия всех участников учебного процесса. Обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, формируемой в информационно-обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система

знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития, впоследствии дающая возможность решать задачи возрастающего уровня сложности.

Задачи ИОС по изучению иностранного языка:

- обеспечение условий для творческого освоения письма, а также речевых умений и навыков;
- интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности в процессе индивидуальной и групповой работы обучающихся;
- повышение мотивационной насыщенности учебного процесса
- организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевого сообщества, изучающего иностранный язык;
- формирование на базе языковых знаний современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде.

В основе данной инновационной технологии лежат принципы, отражающие специфику изучаемого предмета и самой среды обучения: открытость, интегративность, системность и последовательность, интерактивность, наглядность представления материала, многоаспектность и избыточность всех компонентов среды.

Эффективное функционирование ИОС зависит: от уровня развития информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образования и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми; от целого комплекса психолого-педагогических условий; от контроля мотивационного фона и его развития; учета индивидуальных особенностей обучающихся; от языкового сотворчества всех участников учебного процесса.

Структурно ИОС организуется в виде модели, представляющей собой совокупность участвующих в процессе обучения субъектов, связи между которыми реализуются с помощью информационных потоков, организованных, в соответствии с целями и задачами учебного процесса в функциональные блоки. Каждый из блоков (программно-тренажерный, информационно-методический, коммуникационный, инструментальный, социокультурный, мотивационный и идентификационно-контролирующий) направлен на реализацию стратегий освоения иностранного языка, а также контроль за ходом учебного процесса. Среда находится в постоянном развитии, которое обусловлено динамикой включения новых форм и педагогических технологий обучения иностранному языку, а также развитием самих участников процесса.

Участие в информационно-коммуникационной педагогической деятельности способствует комплексному формированию всех аспектов коммуникативной компетенции: языкового, социокультурного, познаватель-

ного, лингвострановедческого; а также смежных коммуникативно-когнитивных умений учащихся (поиск и отбор релевантной информации, её анализ, обобщение и классификация). Моделирование реальной аутентичной среды посредством привлечения Интернет-ресурсов служит не только более успешному освоению языка, но и позволяет постичь глубинный закон единства и многообразия культуры.

Таким образом, инновационные технологии, которые мы сегодня рассмотрели, существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Личностно-ориентированная технология в обучении иностранным языкам относится к гуманитарному направлению в педагогике. Основой этого принципа является: в центре обучения должен находиться ученик, а учитель, деятельность познания, а не преподавания.

Осознание необходимости владения языком пришло в наше общество, знание иностранного языка стало жизненно важным. Однако трудности на пути овладения иностранного языка, особенно в массовой школе, не убавилось. По-прежнему основными из них являются: недостаток активной устной практики в расчете на каждого ученика группы, отсутствие индивидуализации и дифференциации обучения.

Цель обучения иностранного языка в школах разных типов состоит в коммуникативной компетенции. Кроме того, в основе обучения любому виду речевой деятельности лежат слухомоторные связи. Поэтому изучение ИЯ должно основываться на развитии у школьников слухомоторных связей в результате выполнения ими устных упражнений и по возможности в индивидуальном режиме. Компенсировать недостаток в разработке учебников, рассчитанных на среднего ученика, можно и нужно за счет разработанных в методике методов, подходов и технологий обучения, дающих возможность уделить каждому ученику 15-20 минут, реализовать личностно-ориентированный подход в обучении ИЯ.

В мировой практике известны различные пути решения проблемы личностно-ориентированного обучения.

Современные учебные пособия по педагогической психологии относят к гуманистическому направлению в обучении три дидактические системы: так называемые открытые школы, индивидуальный стиль обучения и обучение в сотрудничестве.

В США можно найти немало открытых школ. Последние ограничиваются начальным этапом обучения. Учащиеся обучаются по индивидуальным планам, которые они составляют сначала под руководством учителя, а затем постепенно самостоятельно.

Индивидуальный стиль обучения предусматривает учет даже биологических ритмов ребенка («жаворонки» обучаются с утра, «совы» – во второй половине дня). В этих системах много интересного, но для вполне определенных условий элитарного образования.

Для массовой школы наиболее интересным является опыт технологии *обучения в сотрудничестве*.

Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиним из университета Джона Хопкина, Р. Джонсоном,

Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, группой А. Аронсона из университета штата Калифорния.

Основная идея этой технологии – создание условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Ученики имеют разный уровень способностей: одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, другим нужно время и дополнительные разъяснения учителя. Эти дети обычно стесняются задавать вопросы при всем классе. Поэтому, если детей объединять в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им общее задание, оговорив роль каждого в выполнении этого задания, то тогда возникает такая ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат всей группы. Слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятные вопросы. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются проблемы. Такова общая идея обучения в сотрудничестве.

В малых группах (организуемых так, чтобы в каждой группе из 3-4 человек были обязательно сильный, средний и слабый ученики) при выполнении одного задания на группу, ребята заведомо ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех отражается на результатах всей группы. Это могут быть разного рода поощрения.

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интересней, но и значительно эффективней.

Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве, но нужно соблюдать четко основные принципы обучения в сотрудничестве:

1) Группы учащихся формируются учителем до урока с учетом психологии совместимости детей. При этом в группе должны быть сильные, средние и слабые ученики, девочки и мальчики.

2) Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы (сами дети по рекомендации учителя).

3) Оценивается работа не одного ученика, а всей группы. Оценка ставится одна на всю группу.

4) Учитель сам выбирает учащегося с группы который должен отчитаться за задание. Иногда это может быть и слабый ученик. Ибо цель любого задания – не формальное его выполнение, а овладение материалом каждым учеником группы

Некоторые варианты обучения в сотрудничестве:

I. Обучение в команде.

Особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто путем только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими учениками этой группы при работе над этой темой, проблемой вопросом.

Оценивается при этом не столько реальные результаты слабого ученика, сколько усилия, которые он затрачивает на достижение цели.

Лидер группы держит слабого ученика постоянно в поле зрения, помогает ему, но ни в коем случае не выполняет за него работу. Задача лидера – лишний раз объяснить.

В тех же случаях, когда работа на уроке ведется не в группах, а индивидуально или фронтально и отражает уровень владения отдельным учеником тем или иным видом речевой деятельности, учитель может оценивать реальные результаты учащихся.

Вариантами такого подхода можно считать:

А) Индивидуально- групповую и б) командно-игровую работу.

В) Учитель вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами.

II. Другой вариант обучения в сотрудничестве разработан Э. Арсон в 1978 г. и назвал его «ажурная пила, машинная ножовка». Это подход в педагогической практике называется «пила».

Учащимся организуются по 4-6 человек для работы под учебным материалом, который разделен на фрагменты. Каждый член группы находит материал по своей теме и обменивается информацией с ребятами из других групп, работающих над этой же подтемой. Это называется «встречей экспертов». Затем ребята возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те в свою очередь рассказывают о своей части задания. На заключительном этапе учитель сможет спросить каждого ученика команды по данной теме.

Вариант «Пила-2» предусматривает работу группами по 4-5 человек. Вся команда работает над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает свою подтему и становится экспертом по данному вопросу.

III. Третий вариант обучения в сотрудничестве – учимся вместе. Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо темы, над которой работает весь

класс. В результате совместной работы отдельных групп в целом достигается усвоение материала в полном объеме.

Можно выделить приемы, применяемые на коллективных заданиях при изучении иностранного языка.

1. Прежде всего, это работа в паре, связанная со взаимной проверкой знаний отдельных слов и выражений на изучаемом языке. Работа может производиться в устной форме, а также с использованием карточек, на которые записаны слова и выражения (по 10, 20, 30).

2. Совместная работа над новым текстом. Один ученик читает, другой работает со словарем. Новые слова записываются в словарик или карточку.

3. Работа по новому тексту, если перевод одному уже знаком, а другой берется за этот текст впервые. Последний читает под контролем более знающего товарища.

4. Участники занятий имеют разные тексты, и каждый из них готовит соседа по новому тексту читать, правильно переводить, дает значение новых слов. Ученики в данном случае работают как учителя и переводчики.

5. Работа над текстом может идти и по методике, разработанной в свое время А.Г. Ривиным для изучения научной и философской литературы. Предшествующим этапом может быть работа не по абзацам, а только над отдельными предложениями (фразами) из абзаца.

Например, берется одним учеником тема или рассказ, который состоит из 4-х предложений. Примерно такие же по объему темы (рассказы) у других учеников. Ученик прорабатывает со своим первым партнером первое предложение (слова, перевод, вопросы к предложению: кто? где? когда? и т.д.).

Когда фраза усвоена и соответствующая работа проведена над одним предложением по теме (рассказу) моего партнера, я перехожу к новому товарищу, которому зачитываю или по памяти воспроизвожу только что изученную фразу. Берем следующее предложение и проводим над ним такую же работу. Следующему учащемуся – третьему – называются два предыдущих предложения и начинается работа над третьим предложением. Последнему дается первым учеником и чтение текста, и перевод, и вопросы, и пересказ.

6. Работа в парах сменного состава может быть успешно применена при разучивании стихотворений. Сначала стихотворение разбирается в классе, делается перевод, выписываются новые слова, выразительно читается учителем. Потом идет его проработка; ученики учат его наизусть по частям, работая друг с другом по очереди.

Можно разучивать стихотворения без предварительной классной работы. Сначала учитель может проработать новое стихотворение с одним учеником, а затем это стихотворение ученик разучивает по частям, работая с разными партнерами по очереди.

7. Поабзацная проработка текстов по методике А.Г. Ривина. Этот прием может быть использован только на более высоком уровне знания изучаемого языка.

8. Выполнение упражнений по учебнику. Преуспевающий ученик может быть использован для консультаций и контроля.

9. Взаимные диктанты. Для взаимных диктантов может служить любой изучаемый текст. Для взаимных диктантов можно брать отдельные слова и выражения. Обильный материал для взаимных диктантов - упражнения по учебнику.

10. Следует давать учащимся возможность готовиться в парах к изложениям и сочинениям.

11. Для коллективной работы можно разработать систему карточек.

Итак, основные идеи, присущие всем описанным вариантам и приемам обучения в сотрудничестве (общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные шансы на успех), дают возможность учителю быть ориентированным на каждого ученика. Это и есть личностно-ориентированный подход в условиях классно-урочной системы.

2.4. Пути повышения мотивации обучения иностранному языку

Мотив как фактор, определяющий отношение обучаемого к миру иноязычной культуры

По мнению многих методистов, основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие личности школьника в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности²⁶⁵.

Аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой, называется лингвострановедением. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах международной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка.

Важнейшим мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора, причем ведущую роль играет желание познакомиться с жизнью страны изучаемого языка, с ее географией, историей, бытом. Иностранный язык вносит значительный вклад в расширении общеобразовательного кругозора учащихся. Его роль можно усилить за счет еще более последовательной и

²⁶⁵ Зимняя И.Я. Педагогическая психология М., 1997.

Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся // Иностранные языки в школе. № 6, 1987

более широкой реализации лингвострановедческого аспекта, которая является частным случаем осуществления межпредметных связей. Иностранный язык соприкасается со многими школьными дисциплинами и прежде всего открывает школьникам путь к дополнительным знаниям по географии, истории, литературе и другим предметам. Поэтому важно так построить обучение, чтобы учащиеся овладели умением пользоваться иностранным языком для пополнения своих знаний по этим предметам. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителей языка и среды его существования. Необходимость социального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которое невозможно понять так, как и понимают носители языка, осуществляется во всех случаях общения с иностранцами, при чтении художественной литературы, публицистики, прессы, при просмотре кино и видеофильмов, при прослушивании песен. Современная методическая литература предлагает большое разнообразие методов, приемов, форм работы над страноведческим материалом. Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих ознакомить учащихся с лингвострановедческой информацией, является прием коллажирования²⁶⁶. Он заключается в создании наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы.

Новым, но уже распространенным методом ознакомления со страноведческой информацией является метод проектов²⁶⁷. Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение вложено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирование, выпуск журнала, поисковой деятельности и др.). Проектная работа придает процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Перед учащимися ставится конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а практического результата. Конкретный результат проделанной работы, как правило, способствует повышению интереса к следующим проектам.

Таким образом, использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности

²⁶⁶ Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения иностранным языкам (использование приема коллажирования). //Иностранные языки в школе, 1993.

²⁶⁷ Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся. // Иностранные языки в школе. № 6, 1987.

учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком.

Мотивация в контексте проблемного обучения

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации²⁶⁸. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – отстранение, то есть показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако, познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса.

Существует несколько методов ***проблемного обучения***. Наиболее эффективными являются метод проектов, дискуссионный метод и метод ролевых игр²⁶⁹.

Метод проектов отличается от иных проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности учащиеся не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, что несомненно способствует формированию положительной мотивации. В процессе работы над проектом обучаемые самостоятельно (индивидуально или, что чаще, в малых группах), без помощи преподавателя или при минимальной его помощи, выделяют из проблемной ситуации проблему, расчлняют ее на подпроблемы, выдвигают гипотезы их решения, исследуют

²⁶⁸ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте М., 1983; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения М., 1990.

²⁶⁹ Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам М., 1998; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М., 1992.

подпроблемы и связи между ними, а затем возвращаются к основной проблеме предлагают пути ее решения. В ходе защиты проекта предусматривается широкое обсуждение предлагаемых решений, оппонирование, дискуссия. Поэтому от участников проекта требуется умение аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы оппонентам, поддерживать дискуссию, приходить к компромиссу. Все это умения, отражающие специфику коммуникативной компетентности. Если к этому добавить знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным продуктивный характер данного метода, отвечающего особенностям современного понимания методики обучения иностранным языкам.

Дискуссионный метод позволяет формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в ее обсуждении, речевую культуру, направленность на выявление причин возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. В данном случае реализуется принцип формирования критического мышления у обучаемых. Язык, таким образом, является одновременно и целью и средством обучения. Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания. Таким образом, применение метода дискуссии позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых.

Не менее интересной методикой активизации познавательной деятельности обучаемых является **методика ролевой игры**, которая также может при определенной ее организации отражать принцип проблемности и позволяет решать проблемные ситуации различной степени сложности. Она может использоваться как самостоятельно, так и в контексте метода проектов, особенно в качестве специфичной формы защиты проекта. Обучаемые применяют свой опыт накопленных знаний, результатов исследования в процессе работы над проектом в реализации социально значимых ролей, возрастающих по значимости с прохождением цикла занятий. Такое моделирование ситуаций профессионально-делового межкультурного общения помогает обучаемому вжиться в различные ситуации будущей деятельности, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Проблемность ролевой игры реализуется через моделирование ситуаций, в которых та или иная проблема может найти определенное решение. Войдя в роль,

обучаемый решает проблемные ситуации, наглядно демонстрируя в полном объеме коммуникативной компетентности практическое решение проблемы.

Таким образом, проблемное обучение поддерживает интерес и активность учащихся, развивает инициативность и способствует формированию положительной мотивации.

Метод интенсивного обучения иностранному языку

Наиболее известным в настоящее время является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской²⁷⁰. В методе активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку.

Идеи интенсивного обучения всё более овладевают умами педагогической общественности, прокладывая себе дорогу в практику обучения. Неся учащимся радость познания, общения и творчества, интенсивная методика открывает перед обучением иностранным языкам новые перспективы, т.к. обеспечивает практическое овладение учащимися иностранным языком в краткие сроки вместе с их плодотворным воспитанием, образованием и развитием.

Методическое обоснование методики интенсивного обучения как современного этапа развития методики иностранным языкам вытекает из глубокого и всестороннего диалектико-материалистического анализа закономерностей учебно-воспитательного процесса, его истоков, современного состояния и перспектив дальнейшего развития в соответствии с социально-политическим и идеологическим заказом нашего общества, потребностями его экономического, научно-технического и социокультурного прогресса, с учётом целостной методологической концепции языка как практического, действительного сознания, важнейшего средства общения людей, средства выражения их мыслей и чувств.

Диалектико-материалистическое положение о всеобщей связи и взаимосвязи явлений объективного мира даёт ключ к пониманию природы и особенностей такого феномена, как интенсивное обучение иностранным языкам.

Интенсивное обучение связывает свои надежды с созданием и развитием такого коллектива, который всё время должен сохранять тенденцию к движению, динамизму, непрерывному и осязаемому совершенствованию. Движение диффузной группы к сформированному коллективу сопровождается прогрессом у учащихся таких социально значимых качеств, как коллективизм, желание и умение общаться, внимание к партнёрам по коммуникации, к их мнениям и интересам, взаимопомощь, отзывчивость, доброта, готовность поделиться своими успехами и способствовать успеху других.

Образование для интенсивного обучения иностранным языкам учебно-речевого коллектива, его функционирование ведёт не только к форми-

²⁷⁰ Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика М., 1992.

рованию и совершенствованию речевых способностей, но и к осуществлению воспитательной задачи в обучении иностранным языкам – формированию личностных и социально значимых качеств у учащихся.

Интенсивное обучение направлено на достижение реального и все возрастающего образовательного эффекта, чему способствует ряд присутствующих ему факторов: широкое привлечение страноведческого и лингвострановедческого материала, заинтересованное обсуждение актуальных тем и речевых ситуаций, расширение кругозора учащихся и их эстетическое воспитание при проведении ролевых игр и чтении информативных текстов, стремление пробудить живой интерес и личное отношение к обсуждаемой проблематике.

Учёт важной дидактико-материалистической категории – единства и борьбы противоположностей – ведёт к пониманию тех разнообразных и противоречивых факторов, через которые прокладывает себе дорогу интенсивный метод.

Взаимодополняющие оппозиции (противопоставления), единство и борьба которых стимулирует движение и развитие, пронизывает все сферы явлений, с которыми мы имеем дело в обучении иностранному языку.

В сфере лингвистики это противопоставление формы и значения (плана выражения и плана содержания), языка и речи (обработанного и необработанного языкового опыта), синхронии и диахронии, лексического и грамматического, универсального и индивидуального, модели и образца и многое другое.

В сфере психологии это противопоставление социального и личностного, коллективного и индивидуального, мыслительного и чувственного, образного и предметного, динамического и стереотипного; запоминания и забывания, прогресса и деградации; логико-дискурсивного и интуитивно-имитативного, сознательного и несознательного; абстрактного и конкретного; воли и интереса.

В сфере психолингвистики это оппозиция языковой способности и речевой активности, языкового правила и речевого действия, мотива и цели, внутреннеречевого и внешнеречевого; долговременной и оперативной памяти; замысла и реализации; синтагматики и парадигматики и мн. др.

В сфере методики это противопоставление осмысления и повторения, переводного и беспереводного, устного и письменного, механического и осознанного; имитации и продукции, рецепции и репродукции, знаний и умений, тренировки и практики, языкового и речевого, контекстуального и внеконтекстного и мн. др.

В области лингвистики принято различать форму и значение, план содержания и план выражения, в их тесной взаимосвязи и единстве. Интенсивное обучение стремится всячески преодолеть коренной недоста-

ток традиционной методики, постоянно соскальзывающей на индивидуальную работу учителя с отдельными учащимися на уроке.

Традиционный опрос, исправление индивидуальных ошибок, вопросно-ответный диалог учителя и учащегося разобщают группу в целом, выделяя одного учащегося на фоне других, отключают внимание всех остальных и блокируют их речевую активность – основу интенсивной тренировки и практики. При этом не учитывается внутренняя двойственная, противоречивая и вместе с тем гармоничная природа речевого общения.

Язык по своей сути имеет глубоко социальный характер, он – общественное явление, порождение общества, условия и средства его существования и развития. Но проявляется его природа в индивидуальных актах говорения и понимания, в которых социально значимые мотивы и содержание непременно сливаются с личностно переживаемыми и индивидуально оформляемыми особенностями каждого высказывания, каждого речевого поступка. Интенсивное обучение постоянно использует взаимосвязь и взаимопроникновение коллективного процесса речевого общения с индивидуально-личностным способом его осуществления в каждом конкретном акте речи. Это создаёт наиболее благоприятные условия для интенсивного формирования речевых умений и навыков и готовности их применения в интересах социально и индивидуально значимых сфер общения. При таком подходе речевая деятельность учащихся в классе, их учебное но коммуникативно-мотивированное общение на иностранном языке выступает как совместный продукт всех учащихся, в который каждый вносит свой посильный вклад. По сравнению с индивидуально совершаемыми и оцениваемыми высказываниями в традиционно-экстенсивном обучении коллективное классное общение имеет ряд принципиальных преимуществ: постоянное поддержание внимания общающихся, их речевой активности, чувства сопричастности, коллективизма, взаимовыручки и т.д. оно способствует снятию ряда психотравмирующих факторов: психологического барьера при пользовании иностранным языком, ошибкобоязни, скованности, пассивности и др.

Интенсивное обучение способствует преодолению противоречия между осмысленным и чувственным компонентами речевоспроизводства и речевосприятия в учебном процессе.

Речь, т.е. практическое пользование языком в интересах общения, не ограничивает свои функции выражением мыслительного содержания, она является также средством выражения чувств и эмоций. Человек не может ограничить себя, совершая речевой поступок, задачами чисто информационного, фактуального обмена, он окрашивает каждое высказывание выражением своих желаний и намерений, положительных или отрицательных оценок, согласия или несогласия, радости или печали, одобрения или возмущения. Речь без эмоций мертва и неестественна, она теряет большую

часть своей привлекательности и красоты, своего коммуникативного заряда. Сочетание рационального и эмоционального, мыслительного и чувственного – залог естественности в совершении речевого поступка, условие успешности в овладении речевым общением.

Принцип коллективного взаимодействия, который является ведущим в методе активизации, наиболее известном в интенсивной методике. Именно этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия учебного процесса. Для учебного процесса, в основу которого положен этот принцип, характерно то, что учащиеся активно общаются с другими, расширяют свои знания, совершенствуют свои умения и навыки, между ними складываются оптимальное взаимодействие и формируются коллективные взаимоотношения, которые служат условием и средством повышения эффективности учения, успех каждого из обучаемых зависит во многом от остальных. Такая система отношений, складывающихся в учебном коллективе, раскрывающих и актуализирующих в личности лучшие стороны, весьма способствует обучению и совершенствованию личности. Это происходит благодаря возникающему положительному психологическому климату и в значительной мере влияет на конечный результат. Групповое обучение способствует возникновению у личности дополнительных социально-психологических стимулов к учению. Кроме того, активизация общения между участниками учебного процесса способствует ускорению обмена информацией, передаче и усвоению знаний, ускоренному формированию навыков и умений. Из всего вышесказанного можно заключить, что основным средством овладения предметом становится общение с партнерами по группе.

Принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергающимся воздействию. Особенно значимое место занимает здесь познание людьми друг друга, что является необходимым условием общения людей.

Общение представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности и деятельности личности в коллективе. Оно неотделимо и от процесса познания. Личностно-ролевое общение на английском языке в условиях интенсивного обучения - это не фрагмент учебного процесса или методический этап поурочного плана, а основа построения учебно-познавательного процесса.

Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса тесно связан с двумя предыдущими. Роли и маски в группе в большой степени способствуют управлению общением на уроке. Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся), которые не ограничиваются просто вос-

приятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, то есть «я – маска» всегда проявляет личностную характеристику. Ролевая игра – это одно из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся.

Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса является не только качественной, но и количественной характеристикой интенсивного метода. Концентрированность проявляется в различных аспектах: концентрированность учебных часов, концентрированность учебного материала. Все это вызывает высокую насыщенность и плотность общения, разнообразие форм работы. Это побуждает преподавателей работать в постоянном поиске новых форм подачи материала.

Принцип полифункциональности упражнений отражает специфику системы упражнений в интенсивной методике обучения. Языковые навыки, которые сформировались в неречевых условиях, непрочны. Поэтому наиболее продуктивно работающим считают подход к обучению иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью. Полифункциональность упражнений позволяет реализовать этот подход. В системе интенсивной методики тренировка употребления каждой данной грамматической формы осуществляется серией упражнений, где в меняющихся ситуациях реализуется одно и то же коммуникативное намерение. При этом для учащихся любое упражнение монофункционально, для преподавателя – всегда полифункционально. В этом методе полифункциональность строго обязательна.

Все пять рассмотренных принципов интенсивного обучения иностранным языкам обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения.

Итак, специфической чертой интенсивной методики является то, что данная методика связывает с обучением эмоциональный фактор, что значительно активизирует процесс усвоения. Вся атмосфера занятий организуется таким образом, что освоению языка сопутствуют положительные эмоции. Это является важным стимулом для создания и поддержания интереса к предмету, формирует сильную немедленную мотивацию обучения.

В интенсивном обучении гармонично сочетается предметное как средство наглядности, непосредственно воздействующее на органы чувств учащегося, и образное, связанное с представлениями, мобилизующее прошлый опыт и фантазию учащихся при выполнении ситуативных упражнений и особенно – ролевых игр. Рационально используется опора на интуитивно-имитативные и логико-дискурсивные процессы, причём первые образуют как бы предпосылку для последующего использования

вторых, а не наоборот, так как обобщенное, живое, действенное восприятие актов общения и участие в них создаёт определённый психический настрой на анализ поступающей информации. Что касается весьма существенной проблемы запоминания, то в традиционном обучении она создаёт большие, часто – непреодолимые трудности при овладении речью, поскольку протекает в экстенсивной методике в большинстве случаев в условиях незапущенного механизма речи.

Интенсивная методика, направляет своё главное внимание на быстрейший запуск речепроизводного механизма, вносит динамизм в процессы запоминания, расширения языковой базы общения. Запоминание, протекает в условиях говорения (общения), становится весьма динамичным и продуктивным, поскольку совершается не в отрыве от общения, а в ходе общения и ради овладения им.

Принципы интенсивного обучения.

Общеизвестно, что материализация педагогических идей в практике преподавания конкретного предмета выпадает на долю методистов. Методический анализ особенностей данного учебного предмета требует, с одной стороны, опоры на общедидактические принципы, а с другой – психолого-педагогического обоснования такой системы обучения, которая отвечала бы задачам формирования всесторонне развитой личности на конкретном учебном материале.

Что касается общедидактических принципов, то, применительно к обучению иностранным языкам, они не переносятся в процесс обучения, а применяются лишь, будучи отражены в общих и частных методических принципах. Благодаря такому подходу соотношение дидактики и методики, этих двух педагогических дисциплин, выступает в форме их взаимодействия.

В методических принципах, помимо общедидактических закономерностей, нужно учитывать и психологические, присущие как преподаванию, так и учению. Поэтому можно сказать, что в методических принципах выявляются психолого-педагогические закономерности, например, закономерности совместной деятельности учителя и ученика.

Понимание обучения как совместной деятельности преподавателя и учащихся, проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса с акцентом на активизацию возможностей личности обучаемого свидетельствует о необходимости всё большего взаимодействия и взаимопроникновения этих двух наук.

Чтобы сформулировать методические принципы, необходимо не только учесть психолого-педагогические закономерности познавательной деятельности, формирующей всесторонне развитую личность, но и конкретные цели и условия, в которых осуществляется педагогический процесс, например, возрастные особенности учащихся и другие моменты, требующие учёта в данной методической системе.

Методическая система, направленная на использование теоретических данных в интересах практики обучения и воспитания учащихся средней школы, представляет собой результат гармонической интеграции в ней ряда составляющих, в конечном счете, определяющих характер самой системы, её жизнеспособность и действовать с точки зрения возможностей реализации требований программы.

Каждой из составляющих методической системы – целям обучения, содержанию учебного предмета, учебного процесса, средствам и методам (совокупности приёмов) обучения – соответствуют определённые методические принципы, согласно которым строится данный компонент системы.

В целом таких принципов выдвигается четыре:

1. Принцип организации личностного общения в учебно-воспитательном процессе. Этот принцип, отражая специфику цели и одновременно характеризуя собой общую направленность интенсивного обучения иностранным языкам, может быть представлен в развёрнутой форме как принцип организации личностного разнопланового общения – основы всего учебно-воспитательного процесса.

Раскрытие содержания данного методического принципа предполагает рассмотрение двух взаимосвязанных вопросов: общение в его социальной и воспитывающей значимости и общения, точнее иноязычного общения, как цели обучения.

Общение представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности людей и деятельности личности в коллективе, поэтому и выступает как мощный фактор воспитания личности.

В коллективе человек проявляет большую волю, дисциплину, упорство в достижении цели. Нельзя забывать о феноменах психологического воздействия в коллективе: заражение настроением, внушение, убеждение, подражание и т.п.

Действительно, деятельность (труд) и общение – две стороны социального бытия человека, его образа жизни. Общение неотрывно и от процесса познания. Развитие личности учащегося протекает в двух взаимосвязанных деятельности: учебно-познавательной и общения.

Несомненно, что успешное развитие личности зависит, прежде всего, от неразрывного единства этих деятельностей. Тогда совместная деятельность учебной группы выступает не как сумма параллельно развивающихся индивидуальных качеств, а как «совокупный субъект», обладающий системой качеств, а не суммой качеств входящих в него индивидов.

В совместной деятельности группы развиваются не только состязательность, но и такие черты личности, как отзывчивость, благожелательность, сочувствие. Именно так организованная учебная деятельность стимулирует коллективные отношения.

Таким образом, социальная и педагогическая функции общения как бы сливаются в едином процессе максимально сближенных деятельности: учебной и общения. Именно в этих условиях работает деятельностный механизм воспитывающего обучения. Процесс формирования личности зависит не столько от её отношения к предмету, сколько от отношения человека к человеку, от их общения. Все предметы – лишь средства этого отношения. Переноса всё сказанное на предметы обучения, можно утверждать опираясь на опыт средней и высшей школы, что, когда предмет выступает для учащегося с самого начала как целое, а именно – средство общения, как средство совместной увлекательной работы, тогда и знание предмета оказывается наиболее прочным и функционально направленным.

Построить учебно-воспитательный процесс так, чтобы любое отношение к любому объекту (предмету) оформлялось через отношение к другому человеку (соученику, учителю), а отношение к другому через третьего, а не через объект, это значит обеспечить слияние общения – обучения. Именно в этом случае общение выполняет воспитывающую и обучающую функции. Это связано с тем, что только в организованном и управляемом преподавателем общении всё извне предписанное (надличностное) усваивается (распредмечивается) как личное достояние, а учебно-воспитательная деятельность, организованная как личностное общение, включает в себя воспитание: нравственно-эстетическое и эстетическое.

Эти положения служат серьёзным отправным моментом для принципа личностного общения, являющегося ведущим, определяющим в интенсивном обучении иностранным языкам. В методике преподавания иностранных языков в последние годы была уточнена цель обучения – овладение иноязычным общением, формирование средств языковой коммуникации. При изучении иностранного языка у учащихся формируется новая система коммуникации, которая накладывается на уже имеющуюся систему общения на родном языке. Поэтому формирование новой системы коммуникации сопряжено с большими трудностями.

Важный момент, который следует учитывать при реализации новой цели обучения, – это ориентация на многофункциональность общения. При формировании умений общения должны учитываться его три функции: информативно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная. Основным видом обучающего общения должно стать личностно-ориентированное общение в трёх указанных функциях.

Существуют лингвистические предпосылки, которые в настоящее время могут быть положены в основу обучения иностранным языкам. Прежде всего, рассмотрение языка как глобального явления, охватывающего все виды коммуникации в обществе.

Другой важной лингвистической предпосылкой является положение о том, что усвоение любого второго языка должно проходить при условии

взаимодействия родного и неродного языков. Причём один язык первоначально выступает доминирующим, а второй – подчинённым средством общения. Создаётся как бы сетка наложения систем двух языков.

Эта предпосылка не менее важна для практики обучения, т. к. указывает на необходимость отбирать и организовывать учебный языковой материал таким образом, чтобы избежать интерференции или ускорять обучение путём использования аналоговых форм.

Методический вывод из изложенных лингвистических положений состоит в том, что главной целью овладения иностранным языком в рамках школьного курса обучения, с учётом естественных ограничений материала грамматическим, лексическим и фонетическим минимумом, является развитие полноценной речевой способности, состоящей в умении участвовать в естественном общении, причём знание языковых явлений и умения оперировать ими входят в это умение как неотъемлемые, но подчинённые компоненты процесса общения.

Коммуникативный подход помогает уточнить направленность обучения, он ориентирует нас на обучение таким видам речевой деятельности, которые наиболее естественны и применимы в практике общения, перспективы в качестве окончательного результата школьного курса обучения и полезны в качестве основы для обучения другим видам речевой деятельности. Такими наиболее приоритетными видами иноязычной речевой деятельности являются диалоги и/или полилог, открывающие перспективу живого бытового и профессионально ориентированного речевого обмена в различных ситуациях общения. Овладение диалогическими формами речи неизмеримо облегчает процесс овладения и другими видами речевой деятельности – монологической формой говорения и аудированием, чтением и письмом.

Психологи полагают, что, обучая деятельности общения, средством организации которой является коммуникативная функция языка, исходят из того, что, чем больше эта функция развита у индивида, тем в более сложные виды совместной деятельности он может вступить. А практика интенсивного обучения иностранным языкам позволяет продолжить это соотношение: чем больше развита коммуникативная функция у членов учебной группы, тем продуктивнее и интереснее их совместная деятельность. Как следствие – тем дееспособнее, дружнее, сплочённее учебно-речевой коллектив.

По сути дела в условиях интенсивного обучения, при выделении речевой деятельности как объекта обучения, решение задачи обучения иноязычному общению означает формирование речевой способности, коммуникативной компетенции обучаемых, т.е. именно то, что понимается под способностью участвовать в реальном общении.

Успешность учебной деятельности с ориентацией на решение указанной задачи зависит от многих факторов. Прежде всего, она зависит от

личностных характеристик учащихся, исходного уровня их знаний, от их взаимоотношений друг с другом и преподавателем. В интенсивном обучении этот фактор обеспечивается созданием атмосферы групповой активности, эмоционального сопереживания, заразительностью положительных эмоций и других психологических состояний. Затем она зависит также от характера отношений, складывающихся в условиях коллективной учебной деятельности. Эти отношения требуют от каждого включения в совместную интеллектуальную деятельность, объединения умственных усилий для преодоления трудностей учебного и речевого характера.

Эффективность коллективной деятельности проявляется в изменениях, которые претерпевает личность обучаемого, в повышении уровня межличностного общения. Взаимоотношения, складывающиеся в группе, объединённой деятельностью общения, стимулируют развитие самооценки и саморегуляции. Отношения взаимодействия и взаимозависимости между членами коллектива вызывают у них стремление не только правильно понять требования, предъявляемые окружающими и конкретной ситуацией, но и применить эти требования к себе, нередко преодолевая внутренние препятствия, правильно оценивая свои возможности и результаты своей деятельности. Для того, чтобы самооценка и саморегуляция приводили к самоутверждению личности и взаимообогащению всех учащихся, преподаватель должен постоянно помогать им. Неоценима роль преподавателя в борьбе за успех каждого учащегося и коллектива в целом – поощрение, тактичность в замечаниях, вера в успех каждого, общая доброжелательность.

Чтобы общение на уроке было эффективным, им надо управлять. Надо научить учащихся ориентироваться в общении, правильно его планировать и осуществлять. По мнению А.А. Леонтьева, ориентиры общения должны быть более или менее жестко заданы с самого начала.

Потом, когда учащийся научится общаться в управляемой ситуации, ограничения постепенно снимаются, что позволяет дать свободу варьированию и переходу в новые условия обучения.

Именно эти два типа обучения учитываются при интенсивной методике – тренировка в общении и практика общения. Система понятий с помощью которых может быть описано общение, должна включать понятие «роли». Обучение языку как средству общения предполагает овладение навыками выполнения тех или иных коммуникативных ролей в заданных условиях. Использование социальных ролей в группе в большой степени способствует управлению общением на уроке. В рамках игровой деятельности (которая становится как бы настоящей, если мотив и цель её совпадают) легче проявляются личностные черты каждого, скрытые и не реализованные подчас в обыденной жизни особенности характера и темперамента.

Подытожив принцип организации личностного разнопланового общения как основы учебно-воспитательного процесса, можно выделить некоторые требования, которые связаны с разноплановостью общения, с необходимостью организовать несколько планов общения в учебной деятельности.

1. В психологии существует понятие «уровня интимности», под которым понимается уровень взаимоотношений, соответствующий большей или меньшей степени доверительности и взаимной согласованности общения по типу его направленности. Чем выше уровень интимности, тем легче сопереживать собеседнику. Этот уровень интимности, который мы относим к личностному, неформальному общению, особенно высок в интенсивном обучении, т.к. сохраняется на всех этапах работы и проявляется в особой тональности взаимоотношений преподавателя и группы, преподавателя и каждого обучаемого. Благодаря этому плану естественно реализуются и все другие уровни, будучи включёнными в этот основной. Он выступает в виде фона, на котором или внутри которого протекает процесс обучения.

2. Следующий уровень общения относится к тому общему, «сквозному» сюжету, которым объединены серии занятий или весь курс обучения. Каждый урок представляет собой очередной этап развивающегося сюжета, определённую последовательность событий, ситуаций, участниками которых становятся обучаемые на определённый срок, а в целом – на длительность всего курса обучения. Благодаря сквозной организации материала учебная группа объединяется общей неучебной задачей, решаемой учащимися совместно в соответствии с развивающимся сюжетом учебных текстов. Естественно, что при введении на уроке нового материала какой-то план оказывается ведущим, актуальным, сюжетным, т.к. определяется сюжетными рамками данного урока. Он позволяет осуществлять связь с предыдущими уроками, т.е. с событиями, которые уже произошли, и одновременно создаёт у обучаемых психологический настрой к восприятию дальнейшего, подводя их к ситуациям, в которых они должны будут участвовать.

На различных этапах разработки серии уроков преподаватель не в одинаковой степени использует актуальный план общения. Так, непосредственно при и после введения нового материала, на этапе тренировки по моделям он опирается на сквозной сюжет и строго придерживается сюжетной канвы текста. В дальнейшем ему всё реже приходится прибегать к актуальному плану общения, т. к. задача формирования речевых навыков и умений требует сюжетного разнообразия, смены ситуаций при усложнении коммуникативных заданий. Оставаться постоянно в рамках сквозного сюжета нецелесообразно не только потому, что это вызывает у учащихся снижение интереса, но главным образом потому, что одним из

важнейших требований к формированию речевых умений является многообразии ситуативных условий.

3. В связи с этим водится третий план общения, который обеспечивается сценарием одного или двух трёх занятий, образующих серию внутри курса обучения. В создании этого плана общения проявляется творческий выбор преподавателя, который в данном случае связан только с конкретным составом учебного материала, входящего в содержание одного или серии уроков. В остальном ему предоставлена творческая инициатива, состоящая в выборе сюжета, соответствующего задаче усвоения материала и одновременно – интересам данного контингента обучаемых, данной конкретной группы.

4. И, наконец, самый узкий план общения соответствует сценариям нескольких фрагментов, входящих в состав одного урока. Это имеет место тогда, когда урок состоит как бы из нескольких блоков, причём каждый обеспечивает определённый, заданный преподавателем план общения, внутри которого в серии взаимосвязанных ситуаций отрабатывается конкретный учебный материал. Сами блоки–этапы урока могут и не обнаруживать между собой явной конкретной взаимосвязи. Итак, в интенсивном обучении предусматривается четыре плана, в рамках которых происходит организация личностного общения. При этом первый план личностного неформального общения является постоянным. Остальные три плана, чередуясь и заменяя друг друга, разворачиваются на фоне первого, что поддерживает мотивированность речи обучаемых, их возрастающий интерес к занятиям, возможность формирования высокоорганизованных речевых умений.

Выдвигая и обосновывая принцип личностного общения, в основе которого лежит положение о слиянии процессов общения и обучения, интенсивная методика решает задачу объединения в учебном процессе двух функций: обучающей и воспитывающей. Общедидактический принцип воспитывающего и развивающего обучения находит в обучении учебному предмету «Иностранный язык» свою конкретную методическую реализацию посредством принципа личностного обучения как первого принципа интенсивной методики.

2. Принцип поэтапно-концентрической организации. Одним из факторов, характеризующих интенсивное обучение иностранным языкам, является достижение учебно-воспитательных целей за минимальный срок при максимальном объёме необходимого учебного материала. При определении целей следует учитывать, что речевое общение, или речевая деятельность, является объектом, выступает не только как цель, но и как средство обучения.

Модель овладения иноязычной речевой деятельностью в интенсивном обучении предполагает движение от актов деятельности при использова-

нии глобальных, не расчленённых на языковые элементы коммуникативных блоков, через вычленение и осмысление языковой структуры снова к актам деятельности, но уже другого уровня.

Описывая модель овладения иностранной речевой деятельностью в интенсивном обучении, следует оговорить, что разделение процесса обучения на три этапа производится условно, т. к. в действительности движение от этапа к этапу происходит не линейно, а как бы по спирали. Если первый этап как-то ограничен временными рамками, то второй и третий включают поуровневую обработку материала, т.е. вычленение речевой операции, проведение с ней соответствующих учебных процедур, в том числе осмысление и обобщение системных языковых явлений, а затем включение этой операции опять в состав речевого действия.

В практике интенсивного обучения это означает, что в каждый момент урока различные пласты лексико-грамматического материала проходят различные этапы своего движения. Динамичность и эффективность этих процессов будет зависеть от активности формирования всех видов речевой деятельности.

Подобный подход к овладению речевой иноязычной деятельностью связан с проблемой формирования речевой способности индивида. Речевая способность понимается как готовность к использованию языка в своей деятельности, способность к порождению речи на всех её уровнях. При этом можно утверждать, что при овладении языком в естественных условиях, – неважно, идёт ли речь о родном или втором языке, – становление речевой способности происходит в определённой иерархии: от интонационного уровня к синтетическому, затем к лексическому и далее к фонетическому.

Учитывая сложную картину развития речевой способности обучающихся, советские методисты предлагают сегодня трехэтапную структуру курса обучения для школы. Они полагают, что, если первый этап протекает в условиях постепенного накопления языкового материала, то второй этап речевого развития должен быть обеспечен включением в новую сферу иноязычного общения. В этом случае отстают языковые и выдвигаются речевые задачи. Исход из этих соображений, В.А. Бухбиндер и А.А. Миролюбов делают выводы о совершенствовании модели обучения иностранным языкам в школе. Так, главная задача, по их мнению, состоит в формировании «функциональной системы речи». При этом овладение языком начинается с первоначального пользования им. На этой первой стадии процессы пользования ещё не опираются на сформированную функциональную систему, а её формирование связано с переходом на более высокую ступень владения, вторую стадию, когда арсенал языковых средств приходит в движение под воздействием функциональной системы.

Методисты опираются на положения психологов (Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев) о решающей роли психологической переориентации в период научения, о её качественном характере как предпосылке формирования нового механизма речи. Совершенно справедливо утверждается, что только «запуск» механизма речи способен придать речевой способности динамизм и открыть простор для реализации заложенных в ней потенций.

Для любого курса обучения запуск механизма речи имеет решающее значение, но в разных условиях для этого требуются различные промежутки времени, в зависимости от контингента, количества и концентрации учебных занятий. Признаки, проявляющиеся в результате достижения второй ступени обучения, – минимально-коммуникативного уровня (МКУ) владения языком – состоят в появлении заинтересованности учащихся в результативности высказываний, личностного характера и обращенности высказываний, инициативности и реактивности в общении. Существует ряд факторов, способствующих достижению МКУ: интенсивное формирование речевой стереотипии, оживление мотивационной сферы речевого поступка, его эмоционально-экспрессивной окраски. Эти факторы должны быть обеспечены и зафиксированы уже к концу начальной ступени интенсивного обучения.

Что же касается третьей ступени, то В.А. Бухбиндер и А.А. Миролубов делают общий для всех условий обучения вывод: преодолев второй рубеж, учащиеся перейдут в сферу естественно-речевого общения, которое подлежит неограниченному совершенствованию и должно стать их достоянием на всю жизнь.

В интенсивном обучении учащимся всегда предлагаются новые способы деятельности, и учебные задачи содержат познавательные трудности. Известно, что осознание трудностей учащимися, если для их преодоления подготовлены условия, вызывает интерес, стимулирует познавательные усилия и познавательную активность – действия, результатом которых оказываются не только появление новых знаний и способов деятельности, но и нового уровня развития. Интенсивное обучение заботится о том, чтобы каждая «порция» познавательного материала была ориентирована как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний, умений и способов деятельности.

Ориентация каждой следующей учебной задачи на достигнутый и ожидаемый уровень соответствует принципиальной логике развивающего обучения.

3. Принцип использования ролевой игры. Третьим методическим принципом, непосредственно касающимся как содержания, так и самого процесса обучения, является личностно-ролевая организация учебного материала и учебного процесса.

Известно, что общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если учащиеся не просто имитируют деятельность в ходе овладения ею, оперируя определённой суммой навыков, но исходит при этом из мотива деятельности, совершает мотивированные речевые поступки. Ролевое учебное поведение является разновидностью социального поведения индивида, но имеет собственное содержание. В исследовании ролевого учебного поведения исходной позицией является разработанный в общей и педагогической психологии деятельный подход. Специфика учебной деятельности раскрывается в работах Д.Н. Богоявленского, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина и др.

Теория ролей нашла применение в исследованиях, связанных с использованием ролевой игры в обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников (М.А. Ариян, Е.И. Матецкая, Е.И. Негневицкая), студентов вузов (Е.С. Аргустянец, Е.А. Маслыко), слушателей интенсивных десятимесячных курсов (Н.Г. Барышникова) и краткосрочного обучения (Г.А. Китайгородская, А.А. Крашенинников).

Опыт интенсивного обучения иностранным языкам позволяет сделать вывод о больших потенциальных возможностях и целесообразности использования ролевого общения в обучении. Приёмы организации ролевого поведения дают колоссальный эффект при приведении в действие механизма мотивации совершения актов иноязычного общения.

Рассматривая ролевую игру как модель межличностного общения, Н.К. Склярёно и Т.И. Олейник выделяют её ведущие функции: мотивационно-побудительную (вызов потребности в общении, стимуляция интереса к участию в общении); обучающую (ролевая игра представляет собой упражнение); воспитательную (воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, активность, взаимопомощь и т.д.); ориентирующую (ориентирует на планирование собственного речевого поведения, развивает умение контролировать свои поступки, оценивать поступки других и т.д.) и, наконец, компенсационную (ролевая игра даёт возможность выйти за рамки своего контекста деятельности, расширить его).

Общение на иностранном языке в условиях интенсивного обучения – это не фрагмент процесса обучения или методический этап поурочного плана, а основа построения учебно-познавательного процесса. Обучать иностранному общению можно лишь в «непрерывном общении» (А.А. Крашенинников). Недаром одной из характеристик интенсивного обучения считается «плотность общения» (А.И. Зимняя).

Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся), которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить своё отношение к нему в соответствии со своей ролью, т.е. всегда проявляют свои личностные характеристики. Отсюда следует,

что в интенсивном обучении необходимо учитывать личностные свойства, психологические особенности обучаемых, участвующих в общении.

Специфика интенсивного обучения заключается в том, что оно стремится в учебном общении сохранить все социально-психологические аспекты естественного общения и реализовать все его функции. Поэтому мы говорим о личностно-ролевом принципе организации учебного процесса, т.к. ролевое общение воспринимается обучаемым как цель его речевого или неречевого действия в условиях, максимально приближенных к неучебной совместной деятельности.

Надо подчеркнуть, что для преподавателя это общение является, кроме того, учебным, т.к. оно планируется, организуется и управляется им для целей формирования, отработки и закрепления навыков и умений всех видов речевой деятельности.

Отталкиваясь от этого положения, последователи интенсивного обучения справедливо отмечают, что ролевая игра – это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность. Если с позиции учащихся ролевая игра – игровая деятельность, когда мотив включен в содержание деятельности, а не находится вне его, то, с позиции учителя, ролевая игра выступает также как особая, весьма продуктивная форма организации и проведения учебного процесса. Такая двойственная интерпретация функций учебного общения, трактуемая в интенсивном обучении как «двуплановость», связана с явлением косвенного целеполагания.

Двуплановая или двусторонняя организация учебного общения соответственно достигается двумя путями: общением как решением множества заданных «жизненных ситуаций» и общением как единственно возможным условием и средством обучения иноязычному общению. В этом ярко проявляется два плана – обучаемого и обучающего, т.е. разграничение преподавания и обучения.

Прежде всего преподаватель организует непрерывное общение через решение множества коммуникативных задач, предъявленных в коммуникативных заданиях. Они создаются как естественные жизненные ситуации с учётом конкретного языкового и речевого материала, запланированного для этих заданий на определённом этапе его отработки.

Поскольку речевое общение является единственным смыслом и целью участия обучаемых в совместной учебной деятельности, это очень быстро приводит к образованию коммуникативной общности обучаемых.

Любая ситуация, предусмотренная коммуникативным заданием, решается общеизвестными и общедоступными средствами, т.к. используется потенциал всей группы. Игровая условность всегда соотносится с реальными условиями, а это облегчает и поиск эталонов поведения и средств вербализации речевых намерений. К тому же нельзя не учитывать социально-коммуникативный опыт обучаемых.

В этих условиях в индивидуально протекающий познавательный процесс вовлекается и та информация, которую учащийся получает от партнёров по общению, что обуславливает высокую эффективность и своеобразие познавательных процессов в общении. В результате изменяется отношение обучаемого к самому предмету, который представляется ему не только как объект познания, но и как средство удовлетворения потребности в определённых отношениях с членами группы. Тем самым установка на готовность к обучению органически содержит в себе ответственное отношение к учению в сочетании с личностной потребностью делиться своими результатами с другими членами учебного коллектива. Другими словами, эффект солидарности, который фактически характеризует любую коллективную деятельность, становится личным побудителем деятельности каждого.

Организованная как личностное общение, учебная деятельность протекает в обстановке общения-игры. Игра здесь понимается нами в самом широком смысле этого слова и выступает в форме непосредственного, но продуманного и управляемого общения учителя с группой. Игровая деятельность становится одной из главных форм реализации учебно-воспитательного процесса. Необходимо осознать значение этой деятельности как непреходящего этапа становления личности.

Ролевая игра на продвинутом этапе обучения может сочетаться с деловой игрой. Деловые игры исторически сложились как хозяйственные, управленческие, имитационные. Они являются новым типом обучения, при котором усвоение знаний, формирование умений и навыков как бы накладывается на канву профессиональной деятельности, предоставленной в обучении в некоторой модельной форме.

Перенося деловые игры на почву обучения иностранным языкам, следует иметь в виду, что деловые игры могут быть логическим и естественным продолжением ролевых игр в условиях, когда учащиеся готовы (в плане лингвистическом и профессиональном) реализовать иноязычную речевую профессиональную деятельность. Вероятно, имеет смысл вводить деловые игры на последних курсах технических и педагогических вузов, если предшествующий этап обучения проводится в форме ролевых игр.

Именно ролевые игры учат общаться и обеспечивают свободное владение теми речевыми штампами, которые так необходимы в деловой игре, когда внимание обучаемых сконцентрировано на профессиональном аспекте.

Можно утверждать, что органическое единство предмета и процессов впервые было предложено в интенсивных курсах обучения иностранным языкам. Идея, принадлежащая Г. Лозанову, заключается в том, что основным учебным текстом является полилог, а участниками этого полилога становятся сами учащиеся. В соответствии с сюжетной стратегией всего курса каждый учащийся получает свою «легенду». Смена имён – одно из

важнейших психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением. С психологической точки зрения каждая роль позволяет учащемуся перевоплотиться в новое лицо, которое вступает в новые социальные обязанности. Изменяются отношения со всеми членами группы, также получившими свои новые роли. Фактически это и есть один из приёмов метода недирективной регуляции поведения учащегося в группе, предоставляющего несомненный интерес в социальном и педагогическом плане, в частности, в плане нравственно-этического воспитания.

Интересно отметить, что в практике интенсивного обучения никогда не наблюдается конфликт между «Я – маской» и «Я – обучаемым». Это естественно, т.к. в учебных текстах заложены хотя бы символические позиции, ценностные ориентации и личностные установки «героев», которые нисколько не противоречат мировоззренческим взглядам обучаемых и, более того, способствуют широкому раскрытию продолжительных качеств их личности, в частности, доброжелательности, творческой фантазии и т.п.

Значение вводимой легенды-маски заключается в том, что она позволяет учащимся самовыражаться, что порождает психотерапевтический, психогигиенический эффект, т.е. освобождает обучаемых от боязни ошибок, чувств стеснения, неловкости. Снимаются психологические барьеры, открываются и активизируются творческие возможности учащихся. Конечно, роль – это один из элементов активизации учебного процесса.

Таким образом, поведение учащихся задано в ситуациях учебных диалогов. Причём ситуация подбирается так, чтобы, моделируя речевое поведение каждого, объединить группу совместной деятельностью речевого общения. Эта совместная речевая деятельность формирует коллектив и создаёт в нём благоприятный психологический климат.

Доброжелательность, поддержка, одобрение, взаимопомощь, поощрение, сопереживание мягкой юмор – такова психологическая эмоциональная окраска речевого поведения каждого в ситуациях учебных текстов, а в итоге – положительный настрой, повышенный эмоциональный тонус всего учебного процесса.

Учебные диалоги, ситуации, обуславливая взаимодействие членов группы, формируют нормы коллективного поведения и речевого общения, способствуют возникновению дружеских чувств, когда успех одного – радость для всех.

Это позволяет утверждать, что личностно-ролевая организация учебного материала не только способствует интенсификации организации учебной деятельности, но и является средством, способствующим формированию коллектива.

Таким образом, рассмотренный методический принцип личностно-ролевой организации процесса обеспечивает четкую взаимосвязь учебного

предмета и учебной деятельности, способствует реализации целей обучения и предопределяет выбор методов (приёмов) интенсивного обучения иностранным языкам.

4. Принцип коллективного общения. Этот принцип, как и другие, отражается в каждом компоненте обсуждаемой методической системы. Он связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства и условия единого учебно-воспитательного педагогического процесса в интенсивном обучении иностранным языкам.

Принцип коллективного взаимодействия в учебном процессе можно было бы определить как такой способ организации учебного процесса, при котором:

а) учащиеся активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, за счёт чего расширяют знания, совершенствуют умения и навыки;

б) между участниками формируются оптимальные взаимодействия и складываются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения;

в) условием успеха каждого являются успехи остальных.

Активное и интенсивное общение преподавателя с учащимися является основным социально-психологическим условием успешности процесса обучения. Оно обуславливает социальную мотивацию учебной деятельности, эффективность формирования познавательных совместных действий и приёмов общения на изучаемом языке. Совместные действия, в свою очередь, их регулирующие межличностные отношения в системе учитель-ученик, ученик-группа и т.д., являются также средством повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика. В условиях активного учебно-познавательного межличностного общения возникает новая ситуация познавательного развития учащихся, появляется возможность формировать необходимые познавательные и исполнительные коммуникативные действия и операции. Причём не только в узко структурных связях, но и обобщённо в широком контексте социальной функции осваиваемой коммуникативной деятельности.

В активном взаимодействии друг с другом учащиеся не только обмениваются знаниями о системе языка, но и учатся общаться. Процесс обучения иноязычному речевому общению – двусторонний процесс, в котором многое обогащает не только учащегося, но и учителя.

Типы и способы учебного взаимодействия должны быть такими, чтобы обеспечить активную и постоянную вовлечённость учащихся в общение и обмен информацией. В интенсивной методической системе используются многие различные способы учебного взаимодействия, дополняющие друг друга и предающие учебной деятельности коллективный характер. Среди них одновременная работа в диадах (парах), триадах (тройках), микро-

группах по четыре человека, в командах, в режимах учащийся – группа, преподаватель – группа, преподаватель – микрогруппа и т.д.

В интенсивном обучении взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого, преподавателя и группы, учащихся между собой является одним из важнейших элементов методической системы.

Непосредственное наблюдение в учебных группах интенсивного обучения иностранным языкам, а также ряд экспериментальных исследований выявили положительные изменения личностных качеств обучаемого и те социально-психологические условия, которые способствуют этим изменениям. Было подтверждено, что при интенсивном обучении создаются условия для правильного восприятия и оценки людьми друг друга, что способствует не только видению в других людях положительных качеств, но актуализации и развитию этих черт. Создание благоприятного психологического климата в учебной группе предполагает управление межличностными отношениями на основе доверия к учителю, признания им авторитета каждого учащегося, доброжелательности взаимоотношений в системах учитель-группа, учитель-ученик, ученик-группа, ученик-ученик, на основе уверенности всех в успехе каждого, поощрения и поддержки друг друга.

Согласованная совместная деятельность будет протекать нормально лишь в том случае, если установлены устойчивые, доброжелательные взаимоотношения в группе. Ценность таких отношений состоит в том, что они складываются не только на основе взаимной симпатии, а опосредствованы значимым для каждого содержанием совместной учебно-познавательной деятельности, выступающей как общая цель.

Возникновение самой установки на доброжелательность у партнеров должно быть обусловлено стремлением каждого совместно преодолеть трудности овладения изучаемым предметом.

Коллективная познавательная деятельность продолжает взаимоотношения ответственной зависимости, когда успех одного выступает как условие успеха другого. Воспитывая у обучаемых потребность в согласованной, совместной учебной деятельности, формируется учебная группа как коллектив. В результате в поведении каждого реализуются нормы и правила коллектива, т.е. в учебной деятельности формируется личность коллектива.

Подводя итог обзору методических принципов, на которых построена методическая система интенсивного обучения – метод активизации возможностей личности и коллектива – можно попытаться дать определение интенсивного обучения иностранным языкам как стратегической модели обучения. В этом определении как бы опосредованы все принципы, на базе которых она конструируется.

Интенсивное обучение – это организация усвоения знаний и формирование речевых умений и навыков через совокупность специальным образом организованных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого учащегося и эффективного их использования в концентрированно-протекающем учебном процессе.

Внешней формой и одновременно средством реализации системы интенсивного обучения является сознательное и целенаправленное управление со стороны учителя процессом общения в учебной группе.

Условием эффективного протекания этого процесса является повышение активности и творческой роли учителя, максимальная мобилизация и успешная реализация его личностных и профессиональных возможностей, обучение и воспитание учащихся в коллективе и через коллектив.

Новая концепция обучения языку специальности

Проблема методики обучения отраслевому иностранному языку в последнее время становится особенно важной и представляется, что стратегическим направлением в решении данной проблемы является пересмотр, или же освещение заново вопроса методики обучения языку специальности.

Несмотря на то, что в данном направлении было проведено немало исследований, проблема остается столь же актуальной по причине специфичности языка специальности.

Исходя из того, что специалисты разных областей изучают иностранный язык для применения его в практической деятельности, т.е. с целью коммуникации, на повестку дня ставится вопрос разработки новой концепции обучения, т.е. такой методики обучения языку, которая была бы направлена не на обучение в отдельности языку и речи, а на формирование умений и навыков коммуникации на иностранном языке и применения его в интеллектуальной и практической деятельности. Обучению языку специальности посвящаются международные симпозиумы, на которых подчеркивается, что социальная, экономическая и культурная интеграция различных стран на современном этапе развития непредставима без распространения и обмена информацией, что в свою очередь подразумевает возможность активной коммуникации на иностранном языке.

Новый подход основан на принципе коммуникативного обучения и направлен на активность обучаемого. Его целью является заинтересованность изучающих иностранный язык путем накопления ими знаний и опыта. Такой подход притягивает изучающих язык тем, что обучение ориентировано на интересующие их темы. Помимо этого у них есть возможность выбора текстов и другого учебного материала для решения программных задач. Коммуникативные навыки обучающихся развиваются

с включением их в решение тех значительных, реальных, определенных задач, успешное решение которых доставляет им удовольствие и внедряет в них уверенность в собственных возможностях. Коммуникативное обучение языку подчеркивает развитие навыков и желания изучающих язык, применять иностранный язык точно и в нужном месте для установления эффективных взаимоотношений. Первостепенное значение придается понятию смысла, передаче и выражению его содержания, а усвоение структуры иностранного языка и его лексического запаса служат этой цели.

Такой новый подход к обучению иностранному языку выражается во все более растущем количестве таких учебных пособий и программ, которые строятся вокруг категории мысли, способствуют развитию коммуникативных умений и должны предусматривать те компоненты (или субкомпетенции), которые составляют это умение:

а) лингвистическая компетенция, т.е. знание лексических единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых лексические единицы преобразуются в смысловые высказывания;

б) социолингвистическая компетенция, т.е. умение применения и преобразования языковых форм по ситуации (экстралингвистический контекст определяет подбор языковых форм);

в) дискурсивная компетенция, т.е. понимание и достижение взаимосвязи отдельных высказываний в важных коммуникативных моделях;

г) стратегическая компетенция, т.е. применение вербальной и невербальной стратегии для восполнения недостатка (компенсации) знания;

д) социо-культурная компетенция, т.е. определенный уровень знаний социо-культурного контекста, в котором применяется язык;

е) социально-психологическая компетенция, т.е. желание сотрудничать с другими и уверенность в себе самом, а также желание поставить себя на место другого и умение преодолевать создавшиеся сложные ситуации.

Развитие коммуникативных умений и навыков должно быть связано с возможными непосредственными и потенциальными требованиями обучающихся.

Изучающие язык должны знать, как выразить то, что они имеют в виду на занятиях в непосредственной ситуации, когда они обмениваются между собой своими знаниями, опытом, интересами, мыслями, чувствами, играя определенную роль в организации и оценке учебного действия.

Обучающиеся также должны быть готовы применять иностранный язык помимо занятий и в реальной коммуникации напр. во время пребывания в стране изучаемого языка, при встрече иностранных коллег, переписке на иностранном языке и т.д. По нашему мнению, вместе с коммуникативными требованиями, изучающий язык обязательно должен развивать умение познания, чтобы быть более ответственным за свое обучение. Когда его языковые ресурсы недостаточно адекватны, он должен

знать способы, которые помогут ему справиться с создавшейся ситуацией, иметь хорошие учебные навыки, уметь оценивать собственную речь, а также определять и решать учебные проблемы. Развитие независимости изучающего язык является последовательным процессом, который обязательно должен поощряться. Одной из важнейших задач преподавателя иностранного языка является нахождение тех оптимальных приемов, которые ведут к росту независимости изучающего язык.

Создание коммуникативности в процессе обучения требует времени. Необходима способствующая социально-психологическая атмосфера, в которую должен быть вовлечен изучающий язык, так чтобы было и уважение его личности, и считались с его взглядами, интересами, с его сильными и слабыми сторонами и приемлемым для него стилем обучения. Такая атмосфера характеризуется духом взаимопомощи, при котором изучение иностранного языка представляет собой социально обусловленный опыт.

Мы считаем, что организация обучения иностранному языку должна походить на естественный коммуникативный процесс. Коммуникативность означает схожесть процесса обучения и процесса речевого взаимоотношения только по таким основным признакам, которым присущ целенаправленный, мотивированный характер речевой деятельности, когда между собеседниками существует определенная взаимозависимость, когда создается ситуация взаимности, происходит рассмотрение тем, соответствующих возрасту и интересам студентов, используется уровень их развития в соответствии с реально функционирующими условиями.

Нами рассмотрены и те узловые вопросы, которые помогают преподавателю определить насколько его действия направлены на коммуникативность обучения. Составлены вопросы, которые помогают: а) определить как он помогает обучаемому обрести уверенность и независимость, б) установлению партнерских отношений между преподавателем и студентом и взаимобратной связи. Такой подход к обучению, по нашему мнению, ставит большие требования перед преподавателем, он должен осознавать основные принципы этого подхода, чтобы соответственно направлять работу. Коммуникативный подход подразумевает то, что изучающие язык берут на себя долю ответственности за результаты обучения, за то, что они вовлечены в дискуссию, взаимодействуют друг с другом и с преподавателем в подборе целей и способов их достижения при этом ищут пути расширения и использования существующих знаний и умений

В разных сферах общественной деятельности, где люди решают коммуникативные задачи посредством речевой деятельности по вопросам, связанным с профессией, происходит использование языка специальности. Специальная коммуникативная способность на иностранном языке заключается в том, что помимо общей лексики, изучающий язык должен

владеть большим количеством специальной лексики. С другой стороны во время коммуникации в сфере специальности происходит специфическое использование морфологических и синтаксических структур. Расширение сферы обучения языку специальности и его качественное улучшение помогает нам в основном в решении двух задач: происходит в выборе направленности лингвистического, а с другой стороны, обострение внимания к изучению языка специальности увеличивает потребность в необходимых дидактико-методических средствах, которые включают в себя материалы для соответствующей области знания.

На современном этапе язык специальности является предметом особого внимания как при изучении родного языка, так и, в первую очередь, иностранного языка. Обучение и изучение языка специальности возможно только на основе специальных текстов. С целью обучения языку специальности при составлении учебно-методических материалов следует учитывать характерные для данного языка особенности как морфологических и синтаксических единиц и фразеологических оборотов, так и специальных текстов. Исходя из этого, для изучения языка специальности необходима соответствующая методика с учетом многоязычности.

Изучение взрослыми второго или третьего иностранного языков должно быть нацелено на тематическую прогрессию, т.е. следует учитывать профессиональные интересы изучающего язык, надо использовать аутентичные тексты и информационные средства соответствующего языка. Исходя из этого, процесс обучения должен интеллектуально совершенствовать обучаемого. От возраста и существующего языкового опыта зависит потребность обучаемого в когнитивном обучении, систематизировании учебного материала и аналитической обработке учебного материала. При когнитивном обучении надо систематически включать в процесс обучения изученные до этого языки, что может осуществляться на основе как сравнения, так и сопоставления. В процессе обучения следует привести первый иностранный язык в соответствие со вторым и третьим иностранными языками. Основным требованием при изучении иностранного языка необходимо, чтобы методика обучения предусматривала создание потенциала для дальнейшего изучения языков.

Как мы уже указывали, основной целью обучения иностранному языку в вузе является обучение языку специальности, поэтому необходимо учитывать принципы тематичности и аутентичности в отборе учебного материала. Диалоги должны составляться с максимально приближенностью к естественным ситуациям, что позволит обучаемым активизировать ассоциативные связи, которые должны быть ответственны тем типичным, реальным ситуациям, в которых студенты уже оказываясь, использовали родной и другие языки. В результате должна сниматься неуверенность в собственных силах и утверждаться тесная связь между

использованием иностранного языка и ситуацией. При изучении каждого нового иностранного языка определенной специальности, взрослый обучаемый имеет возможность получать больше информации о достижениях в соответствующей области знания в стране, язык которой он изучает, о деятельности своих коллег, и в результате, лучше осмыслить собственные профессиональные возможности. В этом случае понятие коммуникативной компетенции еще более расширяется за счет включения в нее важного по своей значимости социокультурного компонента, а владение предшествующим (по времени изучения) языком становится одним из предопределяющих моментов, поскольку вызывает у изучающего язык «большее внимание к профессии» и является одним из факторов возможного включения в международный процесс.

Следовательно, при обучении иностранному языку специальности должны быть использованы уже имеющиеся у обучаемых языковой потенциал, их интеллектуальные и возрастные возможности, а также профессиональные знания, что является одной из основ эффективности обучения.

Происшедшие социально-экономические изменения вносят серьезные коррективы в представлении об организации и содержании обучения в вузах. Ознакомление с системой высшего образования в зарубежных странах и сравнение с существующей в нашей стране привели к выводу о необходимости и неотложности значительных изменений. В частности, при составлении учебной программы обучения иностранному языку, в первую очередь, учитывались цель и задачи обучения, что определило его структуру и содержание.

В учебной программе обучения иностранным языкам в вузах должен произойти резкий перенос акцентов. Наибольший удельный вес должен приходиться на выработку умений и навыков аудирования и говорения. Это несколько не означает игнорирование значения чтения, как одного из обязательных речевых действий, которое, на наш взгляд, должно быть подчинено основной цели – развитию навыков устной речи. Должна быть установлена следующая последовательность речевых действий: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Критический обзор существующих учебников иностранного языка для студентов различных вузов, не отвечающих современным требованиям из-за недостатка коммуникативного материала, ставит задачу необходимости создания новых учебников, отвечающих как общим требованиям (например, беседы на основные темы специальности), так и отражающих специфику коммуникации в данной области знания (аргументирование, утверждение, логическая последовательность) и способствующих равному развитию всех умений и навыков речи; ибо назначение учебников иностранного языка в специальном вузе состоит в развитии у студентов способности воспринимать и передавать информацию в область знания их

будущей профессиональной деятельности. Базируясь на проведенные нами исследования, хотелось бы отметить следующее: Обучение иностранным языкам по коммуникативному методу в вузах должно опираться на интерактивное творчество преподавателя и студента в процессе обучения. Обучение должно быть направлено на удовлетворение интересов и потребностей обучаемых, доставлять им удовольствие и вызывать в них чувство уверенности в себе. Перечисленные факторы являются залогом успеха обучения; Первостепенное значение при таком обучении придается пониманию смысла услышанного и написанного, способности передать их содержание, входить в речевой контакт с партнером по коммуникации, а усвоение структуры языка и лексического запаса должны служить указанным целям. При таком подходе язык рассматривается не как система языковых форм, а как одно из важнейших средств человеческой деятельности; Коммуникативно-ориентированное обучение предполагает демократизацию обучения и создание для обучаемых благоприятной социально-психологической атмосферы. Преподаватель должен проявлять интерес к мнению студентов, уважать их, учитывать интересы, слабые и сильные стороны отдельных индивидов и приемлемый для них стиль обучения.

Глава III. ПРОФИЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

3.1. Анализ сущности процесса профилизации образовательной среды

Образовательная среда в процессе модернизации деятельности основных социально-экономических систем подвергается значительным структурным, организационным и содержательным изменениям, которые предполагают необходимость построения концепции и модели функционирования образовательной среды на региональном и федеральном уровнях. При этом большое значение имеет определение механизма реализации обновления образовательной среды.

Анализ научной литературы показывает, что данные изменения находят отражение в реализации концепции профилизации образовательной среды. По мнению Т.И. Шамовой, А.Н. Худина, Г.Н. Подчалимовой, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой, суть этих изменений – «обеспечение личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации»²⁷¹.

Роль концепции профилизации образовательной среды в вопросе модернизации современного образования признается многими авторами: Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой²⁷², И.В. Гладкой, С.П. Ильиной, С.В. Ривкиной²⁷³, Н.В. Добрецово²⁷⁴, Т.Б. Захаровой²⁷⁵, А.А. Кузнецовым²⁷⁶, А.А. Пинским²⁷⁷, С.А. Писаревой²⁷⁸, Г.Н. Подчалимовой, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой, О.И. Сабыниной²⁷⁹, А.Н. Худиным²⁸⁰, С.Н. Чистяковой²⁸¹ и др.

²⁷¹ Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С. 7.

²⁷² Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. М., 2004. 246 с.

²⁷³ Гладкая И.В., Ильина С.П., Ривкина С.В. Профильное обучение и предпрофильная подготовка. СПб., 2005. 311 с.

²⁷⁴ Добрецова Н.В. Дополнительное образование и профильная школа. СПб., 2005. 198 с.

²⁷⁵ Захарова Т.Б. Дифференциация содержания образования – основное средство осуществления профильного обучения / Профильная школа. 2003. №1. М.: Русский журнал, 2003. С.32-34.

²⁷⁶ Кузнецов А.А. Основы формирования содержания образования и БУП для профильной школы // Вестник образования: Профильное обучение // Тематический выпуск, декабрь, 2002.

²⁷⁷ Пинский А.А. Комментарий к концепции профильного обучения // Вестник образования. 2002. №12. С.38-46.

²⁷⁸ Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения. СПб., 2005. 226 с.

²⁷⁹ Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н., Сабанина О.И. Личностно ориентированное управление профильным обучением: учеб. пособие. Курск, 2005. 274 с.

²⁸⁰ Худин А.Н. Профильное обучение: аспект взаимодействия вуза и общеобразовательной школы: методическое пособие. Курск, 2005. 201 с.

Актуальность рассмотрения проблемы структуры и содержания процесса профилизации образовательной среды объясняется тем фактом, что реализация концепции профилизации является одной из важнейших основ профессиональной подготовки специалистов. Реализация концепции профилизации образовательной среды предполагает, в частности, соответствие содержания и технологии профильного обучения тем профессионально-личностным потребностям, которые обусловлены своеобразием деятельности будущего специалиста.

Одной из основных задач образования является, на наш взгляд, развитие личности будущего специалиста, основанное на подготовке его к мобильной социальной и профессиональной самореализации в условиях любого учебно-воспитательного и образовательного учреждения. Создание профильных инновационных образовательных учреждений актуализировало проблему реализации концепции профилизации образовательной среды, которая позволяет личности активно воздействовать на социальную среду и быть готовым к саморазвитию и дальнейшему образованию.

Мы полагаем, что, рассматривая сущности процесса профилизации, необходимо проанализировать понятие, условия, особенности и основные факторы эффективного осуществления профилизации образовательной среды.

Анализ понятия профилизации образовательной среды

Анализ современной научной литературы свидетельствует о возрастающем интересе к вопросу профилизации образовательной среды. Реализация концепции профилизации образовательной среды дает возможность формировать и развивать у учащихся и студентов современное миропонимание и мировоззренческую культуру, умения экстраполировать полученные знания на социокультурные установки; способствует формированию профессиональной мотивации будущего специалиста.

Рассмотрению понятия профилизации посвящен ряд исследований педагогов и психологов: Т.П. Афанасьевой, С.Н. Беловой, Е.В. Ворониной, Г.А. Ворониной, И.В. Ильиной, Н.В. Немовой, Г.Н. Подчалимовой, В.В. Сохранова, А.Н. Худина, Т.И. Шамовой и др.

Однако сложность и многоаспектность самого явления, выражаемого этим понятием, требует, на наш взгляд, дальнейшего изучения, поскольку его многогранность и особенности в контексте всей образовательной среды в полной мере еще не исследованы.

Проанализируем понятие профилизации на основе существующих определений.

Анализ классических энциклопедических, толковых и специальных словарей выявил различные подходы к определению понятия «профи-

²⁸¹ Чистякова С.Н. О принципах профильного обучения и проблемах их реализации // Профильное обучение в условиях школьного образования. М., 2003. С.10-14.

лизация». В данных словарях представлено лишь определение глагола «профилировать», производным от которого является термин «профилизация». Профилировать, согласно Большому энциклопедическому словарю, означает «придавать какой-либо характер, определенную производственную направленность чему-либо»²⁸². В контексте профилизации образовательной среды данный термин подчеркивает, на наш взгляд, практико-ориентированную, профессионально-направленную специфику образовательного процесса в условиях профильного обучения.

Психолого-педагогическая специфика и неопределенность трактовки термина «профилизации» побудила нас обратиться к терминологическому словарю по предпрофильному и профильному образованию. В указанном словаре под профильным обучением понимается:

1) обучение, соответствующее одному или нескольким направлениям, в ходе которого осуществляется предпрофессиональная подготовка;

2) средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для их обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования²⁸³.

Термин «профилизация» определяется также в нормативных документах Министерства образования Российской Федерации. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года под профильным обучением понимается система специализированной подготовки, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования (распоряжение Правительства Российской Федерации №1756-р от 29.12.2001).

В работах Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, А.Н. Худина, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой дается следующее определение профилизации: «образовательная система специализированной подготовки личности к решению одной из жизненно важных проблем – обоснованного выбора направлений будущего профессионального образования, самореализации выпускника в его самостоятельной жизни и профессиональной деятельности»²⁸⁴.

²⁸² Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. Т.2. С. 817.

²⁸³ Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учебное пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С.34.

²⁸⁴ Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С.7.

Направленность профилизации на подготовку будущего специалиста к профессиональной деятельности подчеркивается также в определении профилизации, данном Г.А. Ворониной. Автор рассматривает профильное обучение как обучение, направленное на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса с учетом интересов и склонностей учащихся и создающее условия для их обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями²⁸⁵.

Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова определяют профилизацию как «способ дифференциации и индивидуализации образования за счет нововведений изменений структуры, содержания и организации образовательного процесса»²⁸⁶. Исследователями отмечается, что профилизация создает возможность более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, формировать интерес к продолжению образования и получению современной профессии. В рамках профильного образования все участники этого процесса: учителя, родители и ученики – получают возможность выстраивать личностно ориентированный индивидуальный план обучения.

По мнению Е.В. Ворониной, профилизацией образования является подготовка человека, имеющего качественные базовые предметные знания, владеющего способами самостоятельного овладения знаниями, способного к непрерывному образованию и перемене профессии в течение всей жизни²⁸⁷. В данном определении делается акцент на возможности профилизации в вопросе формирования готовности будущего специалиста к самообразованию и саморазвитию в течение всей профессиональной деятельности, основой для чего является качественное обучение на начальных этапах образования в учреждениях профильной образовательной среды.

В исследованиях В.В. Сохранова понятие профилизации определяется через контекст высшего профессионального образования. Автором отмечается, что «профилизация – это, прежде всего индивидуальный подход к студентам, дополняющий и совершенствующий общее образование и направленный в отличие от последнего, на практическое использование своих знаний в жизни и ориентацию на рынке труда»²⁸⁸.

Анализ представленных определений позволяет нам выделить следующие специфические характеристики понятия «профилизация» в контексте функционирования образовательной среды:

– профилизация образовательной среды является средством дифференциации образования;

²⁸⁵ Воронина Г.А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ: практическое руководство для учителя / Г.А. Воронина. М.: Айрис-пресс, 2006. 128 с. (Профильное обучение). С.7.

²⁸⁶ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление: методическое пособие. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников. М.: АПК и ПРО, 2004. 73 с.

²⁸⁷ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.10.

²⁸⁸ Сохранов В.В. и др. Условия профилизации профессиональной подготовки студентов // Известия Тульского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Вып. 4. Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. 286 с. С.88.

– профилизация образовательной среды направлена на создание системы специализированной подготовки за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса;

– профилизация образовательной среды является средством предпрофессиональной подготовки будущего специалиста за счет создания условий для обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями учащихся и студентов;

– профилизация образовательной среды – это средство индивидуализации образования за счет более полного учета интересов, склонностей и способностей учащихся и студентов;

– профилизация образовательной среды способствует интеграции всех ступеней образования в целях реализации преемственности в передаче и усвоении профессионально-направленных знаний, умений и навыков, а также в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста.

Принимая во внимание определения, данные понятию профилизации Т.П. Афанасьевой, С.Н. Беловой, Е.В. Ворониной, Г.А. Ворониной, И.В. Ильиной, Н.В. Немовой, Г.Н. Подчалимовой, В.В. Сохрановым, А.Н. Худиным, Т.И. Шамовой, учитывая общие свойства и качества данного понятия, подчеркиваемые в определениях названных авторов, нами дается следующее определение понятия профилизации образовательной среды.

Под профилизацией образовательной среды нами понимается процесс дифференциации образования на основе личностной и профессиональной ориентированности, акмеологичности и аксиологичности действия участников педагогического процесса за счет нововведений и изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса.

Принцип дифференциации образования, положенный в основу профилизации образовательной среды, предполагает учет в процессе обучения индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей личности учащегося во всех формах, методах, на всех этапах обучения (индивидуализация, личностная и профессиональная ориентированность обучения); оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (аксиологический компонент профилизации); учет социально-политических, социально-экономических условий для раскрытия и проявления личностных возможностей, всех способностей человека (акмеологический компонент профилизации).

Г.А. Ворониной отмечается, что достаточно близко к понятию профилизации образования понятие фуркации, т.е. возможность получения образования по различным учебным планам и программам, обеспечивающим специализацию²⁸⁹. Проявлением фуркации, по мнению автора, явились,

²⁸⁹ Воронина Г.А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ: практическое руководство для учителя / Г.А. Воронина. М.: Айрис-пресс, 2006. 128 с. (Профильное обучение). С.5.

появившиеся в России XIX века реальные и классические гимназии, разделившиеся в дальнейшем на гимназии классические (с древними языками) и современные.

Анализируя данный исторический факт, считаем необходимым отметить, что современное понятие профилизации, на наш взгляд, несколько шире понятия фуркации, введенного в XIX веке. Мы полагаем, что профилизация обеспечивает не только специализацию на основе дифференциации учебных планов и программ, что подчеркивается в определении фуркации, но и имеет лично и профессионально ориентированный характер.

Е.В. Ворониной вводятся понятия «жесткой» и «мягкой» профилизации²⁹⁰. Под жесткой профилизацией автор понимает профилизацию, имеющую следующие особенности: четко определяется набор предметов для изучения; содержание строится на основе программ углубленного обучения профильным предметам при отсутствии разгрузки непрофильных областей; осуществляется селективный отбор в профильные классы; элективные курсы формируются, в основном, на предметной и межпредметной основе.

Е.В. Воронина выделяет следующие особенности мягкой профилизации:

– предлагается несколько уровней изучения предметов. Выбор уровня изучения предметов предоставляется учащимся и их родителям, таким образом, они получают возможность участвовать в проектировании образовательного процесса и принятии решений по формированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся;

– распределение учащихся по профилям осуществляется на основе индивидуальной работы с каждым, этому предшествует предпрофильная подготовка, предоставляющая учащимся возможность попробовать себя в различных видах деятельности, связанных с будущей профессией;

– предлагается широкий набор элективных курсов развивающего, межпредметного характера, с использованием альтернативных систем оценивания;

– осуществляется психологическое сопровождение процессов самоопределения на основе изучения склонностей и способностей учащихся, профессиональных и образовательных предпочтений учащихся и их родителей. Результаты, полученные в ходе обследования, выдаваемые психологической службой, носят информирующий характер;

– в организации образовательного процесса используется технология составления индивидуальных учебных планов.

Мы полагаем, что в контексте профилизации образовательной среды более эффективным является вариант «мягкой» профилизации, поскольку

²⁹⁰ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.19.

в данном случае учащимся и студентам предоставляется возможность выбора: выбора уровня изучения предметов; индивидуальных образовательных траекторий; профиля обучения, связанного с будущей профессией; курсов развивающего, межпредметного характера. Выбор, по мнению Е.В. Ворониной, является основой построения профильной школы. Однако, имея возможность самостоятельности в выборе, данный выбор сопровождается помощью со стороны учителей, преподавателей, психологов, работодателей и других участников процесса профилизации образовательной среды.

Так, в исследованиях Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, А.Н. Худина, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой отмечается, что «важное место в процессе обучения должно быть отведено оказанию помощи в выборе – предварительном самоопределении в отношении профилирующего направления собственной деятельности; в создании образа своей будущей жизнедеятельности; в саморазвитии мотивационной сферы личности; в самоформировании ценностей; в понимании миссии тех профессий, специальностей, к которым делается поворот; в самопроектировании образовательных задач и способов их решения; в самостоятельном поиске информации; в самостоятельном приобретении знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для решения жизненно важных и профессиональных проблем; в обучении творчеству; в творческом самостоятельном решении образовательных задач; в образовательной рефлексии»²⁹¹.

Следовательно, вариант «мягкой» профилизации на основе права выбора, предоставляемого участникам профильного образования, является перспективным путем развития профилизации образовательной среды.

Анализируя понятие профилизации образовательной среды в целях недопущения подмены терминов, на наш взгляд, следует рассмотреть близкие по значению понятия.

Применительно к теме нашего исследования, необходимо разграничить понятия «профилизация» и «специализация». По мнению Б.З. Вульфова, «профилизация существенно отличается от специализации: последняя, как правило, связана со сколь угодно глубокой и (и необходимой!), но, прежде всего «узкой», конкретной, сугубо специальной, инструментальной подготовкой будущего инженера. Профилизация же, решая те же, безусловно, значимые задачи профессиональной подготовки, выходит за пределы собственно специализации, обеспечивая широкую общеобразовательную, общекультурную подготовку будущего специалиста, системное, целостное видение им своей деятельности, ее пространства, механизмов, причинно-следственных связей»²⁹².

²⁹¹ Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С.20.

²⁹² Тхагапсоев Х.Г., Вульфов Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1999. №1. С. 103-110.

В контексте проблемы профилизации образовательной среды необходимо определить роль фундаментальных и специальных учебных дисциплин в деле формирования будущих специалистов.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о неоднозначности оценки исследователями роли фундаментальных и специальных дисциплин в вопросе профилизации образовательной среды. Одни из них требуют реформ в преподавании фундаментальных, базовых наук (И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, Г.А. Ягодин). Другие считают необходимым увеличение доли специализации и дифференциации в преподавании (С.Г. Абрамова, М.В. Антропова, Б. Кларк, Л.М. Кузнецова, Г.Г. Манке, В.Б. Миронов Г.Ф. Хайбрахманова, Е.Б. Шиянова, Н.И. Юдашина, И.С. Якиманская). Высказывая положение: «...Человек не может быть всем. Он им и не бывает. В конце концов он останавливается на чем-то одном», В.Б. Миронов приводит в доказательство следующий постулат: «Своим прогрессом человечество в немалой степени обязано разделению и специализации ума».²⁹³

Сторонники фундаментализации и гуманитаризации образования основываются на следующих положениях: «... Научно-технический прогресс осуществляется в рамках целостной культуры. ...Требования к профессиональной компетенции специалиста (фиксирующей его специальные знания и умения) – часть общекультурной ситуации в обществе»²⁹⁴.

Идеи универсализма и профессионализма нашли отражение в трудах В.В. Зеньковского. Нельзя полностью согласиться с высказываниями В.В. Зеньковского в защиту гуманистического универсализма: «...гуманистический универсализм боролся против того узкого профессионализма, который ставил воспитанию узкие задачи подготовки детской души к какой-нибудь определенной профессии»; «самый идеал человека имел общий характер, что понятно и исторически, так как личность противопоставлялась профессионалу, узкому специалисту»; «... он (гуманистический универсализм) был прав в своем стремлении отстаивать право личности быть, прежде всего человеком, а затем уже специалистом»²⁹⁵.

Однако, видя недостатки излишнего универсализма, В.В. Зеньковский так же не является сторонником чрезмерной индивидуализации: «В большинстве же случаев оформление индивидуальности вне приобщения к общечеловеческой культуре приводит к одичанию: оригинальничание вместо оригинальности, хаос вместо гармонического развития – вот что ждет такую душу». Следовательно, универсализм отрицательно действует на развитие личности, а излишняя индивидуализация губительна для

²⁹³ Миронов В.Б. Век образования. – М.: Педагогика, 1990. 175 с. (Человечество на рубеже XXI века). С.87, 90.

²⁹⁴ Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М.: Высш. шк., 1990. 140 с. С.33.

²⁹⁵ Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. 807 с. С. 65, 66.

личности. Учитывая данные положения, В.В. Зеньковский приходит к выводу: «... индивидуальное и общее несводимы одно к другому, но их неразрывная и таинственная связь заключается в том, что ни одно из этих начал не может быть выброшено»²⁹⁶. Исходя из данного заключения В.В. Зеньковского, мы приходим к выводу, что ни одно из этих начал и не должно быть выброшено, но может быть найдена некая «золотая» середина, успешно сочетающая в себе качества индивидуального и общего начал, чем, в нашем понимании, может являться исследуемая нами профилизация.

Профилизация образовательной среды является, на наш взгляд, эффективным вариантом сочетания универсализма и индивидуализации в формировании личности, так как она, с одной стороны, учитывает *индивидуальные запросы, склонности* личности, но, с другой стороны, – представляет собой совокупность *общих типических* черт профессии. В.В. Зеньковский видит «золотую» середину в «творческом усвоении, которое предполагает живую, конгениальную работу усваивающего ума» и при котором «усвоение не подавляет индивидуальных замыслов»²⁹⁷.

Принимая во внимание высказывания В.В. Зеньковского, профилизация образовательной среды является «свободой, с одной стороны (выбор профиля обучения в вузе), но она обладает и чертами принудительности, с другой стороны, (обязательный объем знаний, умений, навыков по выбранному профилю обучения), становясь таким образом «логическим продолжением осознанной необходимости»²⁹⁸.

В русле идей В.В. Зеньковского профилизация является одним из условий воспитания индивидуальности, поскольку «воспитание индивидуальности не исключает приобщения к универсальному содержанию, но лишь при условии индивидуализации этого приобщения»²⁹⁹.

Сопоставляя положительные черты фундаментализма и специализации обучения, необходимо отметить, что только всестороннее развитие личности в *единстве* теоретических и практических форм фундаментальной, гуманитарной и специальной подготовки формирует целостную культуру специалиста, создает нравственную, интеллектуальную и психологическую базу для труда в условиях интенсивного развития производства, управления, науки и культуры, формирует широкий спектр творческих способностей специалиста, мотивов и установок на продуктивную деятельность.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. В.А. Сластенин выделяет два типа образо-

²⁹⁶ Зеньковский В.В. Педагогические сочинения /Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. 807 с. С. 71.

²⁹⁷ Зеньковский В.В. Педагогические сочинения /Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. 807 с. С. 73.

²⁹⁸ Миронов В.Б. Век образования. М.: Педагогика, 1990. 175 с. (Человечество на рубеже XXI века). С.87.

²⁹⁹ Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. 807 с. С. 72.

вания: первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т.е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй тип основан на широкой культурно-исторической ориентации, предусматривает получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем³⁰⁰.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты подготовки компетентного человека. Вариантом образовательного проекта подготовки высококлассного специалиста является, на наш взгляд, реализация на практике концепции профилизации образовательной среды, сущностная специфика которой заключается не только в передаче некоторого содержания профильных профессиональных знаний и формирования соответствующих им умений и навыков, но и в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в частности, свободы выбора.

Анализируя понятие профилизации образовательной среды, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть основную структурную единицу профилизации, а именно – *профиль*.

Проблема трактовки понятия профиля подготовки специалиста является одной из наиболее актуальных для системы высшего профессионального образования и для кадровых служб различных отраслей производства.

Предметом дискуссий в данной области являются: отсутствие четких методологических представлений о том, что следует понимать под профилем подготовки; нелогичность построения моделей формирования профиля специалиста; неопределенность требований к формированию профильных учебных планов и программ; недостаточная разработанность профильной направленности процессов подготовки и использования кадров.

Определение профиля подготовки является одним из наиболее сложных и наименее разработанных вопросов теории и практики планирования подготовки кадров. На наш взгляд, разработке перечня мероприятий, конкретных форм, способов и методов формирования профиля специалиста должно предшествовать исследование понятия содержания профиля подготовки и использования специалиста в современных условиях.

Понятие профиля деятельности специалиста вытекает из характера потребностей развития общественного производства, синтетичности и комплексности общественной практики специалиста, широкого круга раз-

³⁰⁰ Слостенин В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. В 2-х ч. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. Слостенина В.А. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с. С.79.

личных задач, которые должен эффективно решать специалист в процессе трудовой деятельности.³⁰¹

Предмет профиля подготовки (и соответственно деятельности) специалистов должен определяться следующими тенденциями и закономерностями:

– совершенствованием народного хозяйства как единой экономико-организационной системы, в которой развиваются процессы дифференциации и интеграции сфер общественной деятельности;

– развитием профессионально-квалификационных сфер деятельности специалистов и руководителей, усилением интегративных процессов в механизмах хозяйствования и управления научно-техническими, производственными и социально-экономическими системами.

– усилением значимости кадров высшей квалификации как важнейшего элемента основной непосредственной производительной силы общества;

– совершенствованием психолого-педагогических основ подготовки кадров высшей квалификации.

Эти закономерности во многом определяют характер учебных планов и программ, структуру профилизации образовательной среды в целом.

Разнообразна трактовка понятия «профиль». Е.Э. Смирнова понимает под профилем ориентацию мышления: «Эта характеристика специалиста отражает его способность видеть рабочие ситуации с позиций своей профессии. Эта ориентированность мышления на свою профессию, способность анализировать и оценивать все окружающее как бы через ее призму является своеобразным мерилем профессионализма».³⁰²

С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян под профилем понимают «комбинацию базовых, профильных образовательных предметов и элективных курсов, отвечающих общим требованиям в отношении норм учебной нагрузки и содержания профильного образования»³⁰³.

Согласно определению, данному в научно-педагогическом словаре-справочнике, «профиль – это совокупность основных типичных черт, характеризующих профессию, специальность, хозяйство»³⁰⁴. На наш взгляд, *типичность* является определяющей чертой профиля, что находит подтверждение в ряде размышлений Дильтея, В.В. Зеньковского.

По Дильтею, единичное, особенное вырастает из общего, которое и является основой индивидуального: «в индивидуальном общее поэтому не исчезает, но оно проявляется в наличии *типизма, типических форм*»³⁰⁵.

³⁰¹ Лебедев О.Т., Даркевич Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 211 с. С.66-67.

³⁰² Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 136 с.; ил. С.79.

³⁰³ Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С.33.

³⁰⁴ Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник / под ред. Сутормина А.А., Павлова Г.Ю., Истратий Е.К. Ярославль, 1997.

³⁰⁵ Sitzungsberichte der Königl. Preus. Acad. d. Wissenschaften, Wien. 1934. S.302-306.

Размышления Дильтея по поводу индивидуального и типичного находят продолжение в исследованиях В.В. Зеньковского: «...наличность этих *типических* форм единственно и создает возможность познания индивидуального, так как *типическое* есть то, что встречается у многих людей. И если люди не похожи один на другого, то элементы отдельной личности *типически* повторяются в другой, и эта фактическая общность делает возможным познание индивидуального. По существу, единичное, индивидуальное непознаваемо, но наличность *типического*, повторяемого, общего в индивидуальности создает возможность некоторого познания ее: говоря кратко, индивидуальное познаваемо в своем *типическом*.»³⁰⁶

Автор приходит к выводу, что «тот факт, что целое становится нам понятным (благодаря дискурсивности познания) из изучения его частей превращается в метафизическое признание, что целое появляется позже своих частей».

Применительно к теме нашего исследования, данное заключение В.В. Зеньковского можно интерпретировать следующим образом: эффективность подготовки специалиста в вузе зависит от его профильной подготовки в рамках каждой отдельно взятой учебной дисциплины и является завершённой на момент окончания вуза, когда профессиональные знания, умения, навыки стали единым целым образованием в личности будущего специалиста.

По мнению И. Бляхерова, С. Руднева, Э. Соколова, Н. Фролова³⁰⁷, высшее профессиональное образование должно быть организовано так, чтобы молодые люди начинали подготовку в максимально широкой области, объединённой близостью деятельности выпускников. Получив широкую фундаментальную профессиональную подготовку по одинаковому кругу дисциплин из блоков общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественнонаучных дисциплин, студенты далее переходили бы к более специализированной подготовке, приближаясь к той специальности, которая последовательно выбирается ими из широкого набора.

Как отмечает И. Бляхеровым, С. Рудневым, Э. Соколовым, Н. Фроловым, данный «профильный подход создаст условия для разрешения значительной части недостатков и противоречий нынешней организации высшего профессионального образования»³⁰⁸.

В научно-педагогической литературе подчеркивается, что с трактовкой понятия профиля подготовки связано развитие методологических принципов построения модели специалиста как отражение перспективных требо-

³⁰⁶ Зеньковский В.В. Педагогические сочинения /Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. 807 с. С. 39.

³⁰⁷ Бляхеров И., Руднев С., Соколов Э., Фролов Н. Многоступенчатое профессиональное образование: профильный подход // Высшее образование в России. 2003. №4. С.27-37.

³⁰⁸ Бляхеров И., Руднев С., Соколов Э., Фролов Н. Многоступенчатое профессиональное образование: профильный подход // Высшее образование в России. 2003. №4. С.27-37.

ваний народного хозяйства к нему и выраженной документально системы его подготовки³⁰⁹.

О.Т. Лебедев, Г.Е. Даркевич считают, что «понятие профиля подготовки определяет номенклатуру специальностей и специализаций, численность кадров высшей квалификации и их профессионально-квалификационную структуру»³¹⁰. Научное представление профиля подготовки во многом определяет эффективность распределения и использования специалистов, то есть степень удовлетворения народного хозяйства в специалистах, их профессиональную мобильность.

Мы полагаем, что, анализируя понятие профилизации образовательной среды, необходимо рассмотреть некоторые ключевые категории, связанные с понятием профилизации, а именно:

Профильная дифференциация – целенаправленная специализация содержания образования на основе интересов, склонностей учащихся, их жизненных планов и намерений³¹¹.

Профильная школа – институциональная форма реализации профильного обучения³¹².

Профильная ориентация – 1) заказанная государством и обществом «ориентация-манипулирование», поддержка необходимого уровня ориентированности в ситуации выбора будущей профессии; 2) заказанная государством и обществом система ориентирующих воздействий, позволяющая субъекту образования достичь необходимого уровня ориентированности в ситуации выбора направления дальнейшего обучения; 3) специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в учреждениях профильного профессионального образования³¹³. В контексте профилизации образовательной среды, под профильной ориентацией нами понимается система ориентирующих воздействий учителей, преподавателей, воспитателей, психологов профильных образовательных учреждений, позволяющая будущему специалисту достичь необходимого уровня ориентированности в ситуации выбора направления дальнейшего обучения и будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, анализируя сущность понятия профилизации образовательной среды, можно сделать следующие выводы:

– рассмотрению понятия профилизации посвящен ряд исследований педагогов и психологов (Т.П. Афанасьевой, С.Н. Беловой, Е.В. Ворониной,

³⁰⁹ Сигов И.И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. Л.: Ленгиз, 1976. 198 с. С.36.

³¹⁰ Лебедев О.Т., Даркевич Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 211 с. С.66.

³¹¹ Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С.33.

³¹² Там же. С.34.

³¹³ Там же. С.33.

Г.А. Ворониной, И.В. Ильиной, Н.В. Немовой, Г.Н. Подчалимовой, В.В. Сохранова, А.Н. Худина, Т.И. Шамовой и др.) Однако сложность и многоаспектность самого явления, выражаемого этим понятием, требует дальнейшего изучения, поскольку его многогранность и особенности в контексте всей образовательной среды в полной мере еще не исследованы;

– на основе анализа сущности понятия «профилизация» можно определить основные сферы ее влияния, к которым следует отнести: дифференциацию образования; изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса; создание условий для обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями учащихся и студентов; индивидуализацию образования за счет более полного учета интересов, склонностей и способностей учащихся и студентов; интеграцию всех ступеней образования в целях реализации преемственности в передаче и усвоении профессионально-направленных знаний, умений и навыков, формирование профессиональной мотивации будущего специалиста;

– учитывая определения понятия профилизации в научной психолого-педагогической литературе и учитывая общие свойства и качества данного понятия, под профилизацией образовательной среды нами понимается способ дифференциации образования на основе личностной и профессиональной ориентированности, акмеологичности и аксиологичности действия участников педагогического процесса за счет нововведений и изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса;

– вариант «мягкой» профилизации на основе права выбора, предоставляемого участникам профильного образования, является эффективным путем развития профилизации образовательной среды;

– основной структурной единицей профилизации образовательной среды является профиль. С трактовкой понятия профиля подготовки будущего специалиста связано развитие методологических принципов построения модели специалиста как отражение перспективных требований к нему производства и выраженной документально системы его подготовки;

– понятие профилизации отличается от понятия специализации. Профилизация, решая значимые задачи профессиональной подготовки, выходит за пределы собственно специализации, обеспечивая широкую общеобразовательную, общекультурную подготовку будущего специалиста, системное, целостное видение им своей деятельности, ее пространства, механизмов, причинно-следственных связей;

– профилизация образовательной среды является эффективным вариантом сочетания универсализма и индивидуализации в формировании личности, так как, учитывая индивидуальные запросы, склонности личности, она представляет собой совокупность общих типических черт профессии;

– ключевыми категориями, связанными с понятием профилизации, являются также профильная дифференциация – как целенаправленная спе-

циализация содержания образования на основе интересов, склонностей учащихся, их жизненных планов и намерений; профильная школа – как институциональная форма реализации профильного обучения; профильная ориентация – как система ориентирующих воздействий учителей, преподавателей, воспитателей, психологов профильных образовательных учреждений, позволяющая будущему специалисту достичь необходимого уровня ориентированности в ситуации выбора направления дальнейшего обучения и будущей профессиональной деятельности.

Сущность процесса профилизации образовательной среды

Анализ научной психолого-педагогической литературы последних лет свидетельствует об усилении внимания к изучению вопроса сущности образовательного процесса, что находит отражение в исследованиях Н.Г. Агаповой³¹⁴, М.С. Каган³¹⁵, В.И. Слободчикова³¹⁶, Х.Г. Тхагапсоева³¹⁷, А.В. Хуторского³¹⁸, Г.П. Щедровицкого³¹⁹ и др.

Актуальность изучения вопроса сущности образовательного процесса в целом и процесса профилизации образовательной среды, в частности, обусловлена тем фактом, что «образование как особый процесс и вид деятельности обнаруживает себя в наличии специальных вторичных материалов, программ, технологий, средств и способов деятельности, служащих не опредмечиванию, а успешному целенаправленному распределению и усвоению первичных средств и способов организации и осуществления любой другой человеческой деятельности, в предельном случае, необходимых человеку для вхождения в универсум всех деятельностей»³²⁰.

В исследованиях Н.Г. Агаповой³²¹ особое внимание уделяется логике освоения и реализации человеком инновационных видов деятельности. Она утверждает идею соответствия образования особым требованиям, вытекающим из общих закономерностей развития и развертывания новых, более сложных и эффективных систем деятельности и технологий их построения.

С позиций такого понимания сложного системного строения человеческой деятельности образование представляет собой органическую

³¹⁴ Агапова Н.Г. Системно-деятельностный подход к исследованию образования в контексте философии культуры // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. Вып. 9 (53). Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2007. 308 с. С.222.

³¹⁵ Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. С.45.

³¹⁶ Слободчиков В.И. // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. М., 2003. С.30.

³¹⁷ Тхагапсоев Х.Г. // Педагогика. 1999. №1. С.106

³¹⁸ Хуторской А.В. // народное образование. 2003. №8. С.108.

³¹⁹ Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С.202.

³²⁰ Агапова Н.Г. Системно-деятельностный подход к исследованию образования в контексте философии культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. 9 (53). – Тамбов: Изд-во тамбовского гос. университета им. Г.Р. Державина, 2007. 308 с. С.222.

³²¹ Там же.

часть и важную сторону культуры как системного целого и в самой человеческой деятельности представляет один из основных ее элементов, что, на наш взгляд, находит отражение в сущности образовательного процесса.

Согласно определению понятия «сущность», данному А.А. Суторминым, Г.Ю. Павловым, Е.К. Истратий, «сущность – то, что составляет суть вещи, совокупность ее существенных свойств»³²².

Сущность процесса профилизации образовательной среды составляют ее взаимосвязанные структурные элементы: целевой компонент процесса профилизации; его структура и содержание; условия и особенности его реализации, регулятивно-корректирующий и результирующий компоненты профилизации образовательной среды. Их совокупность раскрывает содержание теории и представляет научную основу для организации процесса профилизации образовательной среды.

Анализ сущности процесса профилизации образовательной среды позволяет определить значимость всех структурных элементов. Прежде всего, целевого, отражающего социальные и личностные намерения участников процесса профилизации и определяющего качество реализации остальных элементов.

Рассмотрению целевого компонента профилизации образовательной среды как основе изучаемого процесса посвящен ряд исследований педагогов и психологов.

С точки зрения результатов исследований Е.В. Ворониной, содержание целевого компонента профилизации образовательной среды определяется Концепцией профильного обучения: «Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования».³²³

³²² Сутормин А.А., Павлов Г.Ю., Истратий Е.К. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. Ярославль. 1997.

³²³ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.158.

С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, О.В. Кузина, С.О. Кропивянская выделяют следующие цели профилизации образовательной среды на этапе обучения в общеобразовательном учреждении³²⁴:

– поднять социально-экономическую эффективность общего среднего образования, усилив внимание школы к процессам вхождения выпускников в рынки труда и образования;

– усилить интеграцию предметных областей за счет ее направленности на жизненное и профессиональное самоопределение выпускников школы;

– реализовать принципы вариативности и дифференциации образования с учетом локальных изменений рынка труда и образования

По мнению Е.В. Ворониной, главной целью профильного обучения является «обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием»³²⁵.

В исследованиях Е. Землянской, цель перехода к профильному обучению трактуется как развитие социального и профессионального самоопределения молодежи, где непременным атрибутом является профессиональная ориентация, уточнение учащимися и студентами своего социально-профессионального статуса, контроль и коррекция профессиональных планов, самоподготовка в избранной деятельности³²⁶.

Согласно исследованиям Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, А.Н. Худина, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой³²⁷, целями профилизации образовательной среды являются: обеспечение углубленного изучения отдельных предметов учебной программы; создание условий для осуществления дифференциации содержания обучения с учетом обоснованного выбора профиля; помощь учащимся и студентам в построении индивидуальных образовательных программ.

Учитывая анализ научной психолого-педагогической литературы и принимая во внимание данное нами определение профилизации образовательной среды, можно выделить следующий основной **целевой компонент профилизации**: разработка концепции и организация педагогического сопровождения профессионально направленного развития личности в условиях профилизации образовательной среды на основе реализации в

³²⁴ Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Кузина О.В., Кропивянская С.О.. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. 2002. №1.

³²⁵ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.28.

³²⁶ Землянская Е. Метод профессиональных проб в экономическом обучении // Экономика в школе. 2002. № 2.

³²⁷ Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С. 6.

процессе обучения индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей обучающихся.

Основываясь на цели профилизации образовательной среды, исследователями данной проблемы определяются задачи профильного обучения.

Так, Е.В. Воронина выделяет следующие задачи профилизации образовательной среды:

– выявление на возможно более ранних ступенях обучения способностей учащихся к тем или иным видам деятельности и их развитие, а в случае необходимости - переориентация учащихся с одного профиля на другой;

– обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся, возможности дальнейшего профессионального образования, гарантия трудоустройства в избранной сфере деятельности;

– развитие творческой самостоятельности, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих выпускнику учебного заведения возможность жить, трудиться и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества.³²⁸

Инновационными задачами профильного обучения Т.И. Шамова, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин, И.В. Ильина, С.Н. Белова признают: учет реальных потребностей рынка труда; кооперация старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования; обеспечение углубленного изучения отдельных предметов учебной программы³²⁹.

Основываясь на результатах выше названных исследований, и в соответствии с определенной нами целью профилизации образовательной среды, нами определены следующие *задачи*, решаемые в процессе профильного обучения:

– разработка концепции профессионально направленного развития личности будущего специалиста в условиях профилизации образовательной среды;

– организация педагогического сопровождения учащихся и студентов в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (аксиологический компонент профилизации);

– выявление и анализ влияния совокупности факторов, способствующих раскрытию и проявлению личностных возможностей человека в процессе профилизации образовательной среды (акмеологический компонент профилизации).

³²⁸ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.29.

³²⁹ Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С. 7.

Цель и задачи профилизации образовательной среды определяют структуру обозначенного процесса.

Структура профилизации образовательной среды содержит, на наш взгляд, следующие элементы:

- диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды;
- формирование у участников образовательного процесса мотивации к профилизации образовательной среды;
- формирование у участников образовательного процесса умений профилизации образовательной среды;
- выявление условий и особенностей профилизации образовательной среды;
- дифференциация образовательного процесса.

Рассмотрим названные элементы структуры в контексте вопроса профилизации образовательной среды.

Диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды, характеризуясь мотивационной составляющей, является ведущим элементом структуры процесса профилизации.

Это подтверждается определением понятия готовности, представленным С.Ю. Головиным в «Словаре психолога-практика». Автор отмечает, что «Готовность к действию – установка, направленная на выполнение некоего действия. Предполагает:

- 1) наличие определенных знаний, умений, навыков, а также готовность к противодействию возникающим в ходе выполнения действия препятствиям;
- 2) приписывание выполняемому действию некоего смысла личностного. Готовность к действию реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия; физической подготовленности; психологических факторов готовности»³³⁰.

Применяя данное определение к специфике вопроса профилизации образовательной среды, под готовностью субъектной основы региональной системы образования к профилизации нами понимается установка на обучение в профильной среде образования, включающая в себя:

- 1) наличие определенных знаний об особенностях профильной среды образования, наличие умений и навыков по адаптации и самоорганизации личности в условиях профильной образовательной среды; готовность субъектов системы образования к преодолению негативного воздействия традиционной образовательной среды;

³³⁰ Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2005. 976 с. (Библиотека практической психологии). С. 137.

2) опыт выявления личностного смысла, мотивационной установки на выбранный профиль обучения в условиях профилизации образовательной среды.

Анализ научной психолого-педагогической литературы (Е.В. Воробьева, А.А. Пинский³³¹ и др.) и опыт наших наблюдений также свидетельствуют о необходимости рассмотрения готовности к профилизации образовательной среды в виде триады, включающей в себя:

– информационную готовность – информационная насыщенность и умения использовать информационные потоки о возможных способах получения желаемого образования после школы, о профессиях, которыми можно овладеть благодаря получаемому образованию и т.д.;

– практическую готовность – владение субъектами образовательной среды умением делать выбор дальнейшего способа получения образования;

– мотивационно-ценностную готовность – сформированность у выпускника самооценки, адекватной способности и возможностям получить желаемой образование. Наличие ценностных ориентаций и целей, связанных с дальнейшим образованием и профессией.³³²

В Концепции профильного обучения изложены следующие показатели готовности к профильному обучению, как:

«– готовность учащихся к продолжению образования по избранному направлению;

– зрелость в выборе способа получения образования после школы»³³³.

Вторым компонентом структуры профилизации образовательной среды является **формирование у участников образовательного процесса мотивации к профилизации образовательной среды.**

Интерес личности к продуктивному профессиональному самовыражению проявляется под влиянием совокупности факторов, среди которых важную роль играет профессиональная мотивация, формируемая в процессе профессиональной ориентации и подготовки (С.Я. Батышев).

Профессиональная ориентация учащихся в условиях профилизации образовательной среды, способствует формированию профессиональной мотивации будущего специалиста на всех этапах обучения: дошкольное, общее, профессиональное (начальное, среднее, высшее).

Поэтапные (на уровне профильного дошкольного, общего и профессионального образования), целенаправленные и интегрированные действия педагогов и психологов по формированию профессиональной мотивации обучающихся в профильных учебных учреждениях способствуют форми-

³³¹ Пинский А.А. Комментарий к Концепции профильного обучения // Вестник образования. Тематический выпуск «Профильное обучение» Декабрь 2002. №4

³³² Воробьева Е.В. Ответы на вопросы форума // Официальный сайт ГОУ Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования <http://www.kubannet.ru>.

³³³ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Дидакт-учитель. 2002. №5. С.4.

рованию у них прямой мотивации проявления готовности к обучению в высшем учебном заведении, являющемся одной из ступеней профильной образовательной среды, и будущей профессиональной деятельности.

Повышению уровня эффективности профессионального развития будущих специалистов как неотъемлемой составляющей личностного развития на основе формирования профессиональной мотивации в контексте реализации концепции профилизации образовательной среды способствуют следующие условия:

1) реализация концепции профилизации образовательной среды не только на уровне высшего учебного заведения, но и на других этапах обучения: дошкольное, общее, начальное профессиональное образование;

2) последовательность и преемственность педагогических действий по формированию профессиональной мотивации на всех этапах обучения в профильной образовательной среде;

3) использование средств профильной предметной подготовки в процессе формирования профессиональной мотивации;

4) использование педагогических возможностей коллективно-групповой жизнедеятельности учащихся и студентов в процессе формирования профессиональной мотивации;

5) перевод неосознанных профессиональных действий в осознанные, реализующие специальные умения в профессиональной деятельности;

6) побуждение будущих специалистов к профессиональному самовоспитанию;

7) формирование профессиональных умений на основании социокультурного опыта будущих специалистов.

Принимая во внимание перечисленные выше условия, модель формирования профессиональной мотивации будущих специалистов в рамках профилизации образовательной среды включает в себя, на наш взгляд, несколько этапов:

– диагностику их готовности к самостоятельному профессиональному выбору;

– определение уровня сформированности профессиональной потребности, активности, профессиональной направленности, профессиональных умений обучающихся;

– побуждение будущих специалистов к профессиональному самовоспитанию;

– реализацию «задачного подхода» в процессе обучения будущего специалиста.

Следующим элементом структуры процесса профилизации образовательной среды является формирование у участников образовательного процесса умений профилизации образовательной среды.

В процессе разработки теоретических основ процесса педагогического сопровождения деятельности участников образовательного процесса по развитию профессиональных умений, позволяющих эффективно включиться в процесс профилизации образовательной среды, нами были использованы классификации педагогических способностей Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, К.К. Платонова. Основу наших выводов составила классификация В.А. Крутецкого³³⁴.

Анализ результатов исследований В.А. Крутецкого позволяет выделить следующие педагогические способности:

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для них, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

В целях формирования и развития данного вида способностей в условиях профилизации образовательной среды целесообразно развитие у участников педагогического процесса умений дифференцировать и адаптировать учебный материал, соответственно интересам, способностям учащихся; развитие способности организовать самостоятельную работу учащихся.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук. Способный учитель, по мнению В.А. Крутецкого, знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет исследовательскую работу.

Актуальность развития способностей данного вида в условиях профилизации образовательной среды связана с необходимостью усиления практической направленности обучения за счет включения будущих специалистов в реализацию социально-ориентированных учебных проектов и исследований, целевых программ по профильной подготовке.

3. Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир учащегося, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием его личности и временных психических состояний.

Формирование и развитие перцептивных способностей в условиях профилизации образовательной среды требует умений психолого-педагогического коллектива профильного образовательного учреждения по развитию творческой самостоятельности, формированию системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих будущему специалисту возможность жить, работать и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества.

³³⁴ Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972. 347 с. С.69.

4. Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Актуальность формирования и развития речевых способностей у субъектов процесса профилизации образовательной среды связана с тем фактом, что в качестве ведущих задач по формированию умений профилизации образовательной среды у родителей, учащихся, студентов, педагогов и психологов, можно выделить: формирование профессиональной и психологической компетентности; информирование об основных направлениях, целях, задачах, содержании деятельности профильных образовательных учреждений различного уровня; помощь в выборе профиля.

Эффективность реализации данных задач, ведущим элементом которых является информационное сопровождение, связана с уровнем развития речевых способностей у субъектов процесса профилизации образовательной среды

5. Организаторские способности – это, по мнению В.А. Крутецкого, во-первых, способности организовать учебный коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно спланировать, организовать и проконтролировать свою собственную работу.

Развитие организаторских способностей в условиях профильного обучения предполагает наличие у педагогов и психологов умений организации реализации интересов, способностей и потребностей будущего специалиста, организация возможности дальнейшего профессионального образования, гарантии трудоустройства в выбранной сфере деятельности.

6. Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Формирование и развитие авторитарных способностей в условиях профилизации образовательной среды связано с развитием личностных качеств педагога и психолога профильного учебного заведения, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости и т.д.), а также чувства собственной ответственности за обучение и воспитание будущего специалиста

7. Коммуникативные способности – способности к общению с учащимися, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Формирование и развитие коммуникативных способностей в рамках профильного образовательного пространства способствует, с одной стороны, формированию осознанной и устойчивой профессиональной мотивации будущего специалиста на всех этапах обучения в условиях профилизации образовательной среды, с другой стороны, направлено на обеспе-

чение коммуникативного пространства между субъектами, реализующими концепцию профильного обучения.

8. Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся.

Прогностические способности реализуются в условиях профилизации образовательной среды в виде умений психолого-педагогического коллектива профильного образовательного учреждения выявлять на ранних ступенях обучения способности учащихся к той или иной деятельности и ее развитие.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности.

Развитие умений данного вида приобретает в условиях профилизации образовательной среды особую значимость, поскольку профильное обучение предполагает не только формирование готовности учащегося к восприятию и усвоению профессиональных знаний, умений и навыков, но и воспитание личности будущего специалиста, развитие профессионально значимых качеств его личности.

Готовность к реализации выявленной совокупности умений формируется в определенных условиях развития процесса профилизации образовательной среды и в том случае, когда этот процесс проявляет вполне определенную совокупность особенностей.

Одним из элементов структуры профилизации образовательной среды является также ***выявление условий и особенностей профилизации образовательной среды.***

Взаимосвязь содержания, форм и методов профильного образовательного процесса, с одной стороны, и требований, предъявляемых к личности специалиста, с другой, свидетельствуют о необходимости рассмотрения условий профилизации образовательной среды на педагогическом и организационном уровнях.

К числу ведущих *организационных условий профилизации образовательной среды* следует отнести:

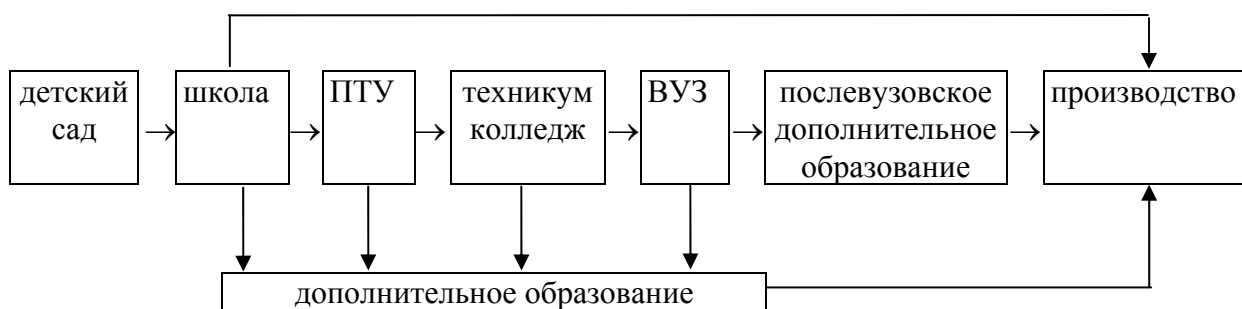
1) необходимость создания многопрофильного образовательного комплекса, объединяющего образовательные учреждения различного уровня и обеспечивающего реализацию концепции профилизации образовательной среды.

Примером реализации на практике принципа профилизации образовательной среды явилось создание на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства нового вида государственно-общественной некоммерческой организации с правами юридического лица – Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

Комплекс объединяет более 50 учебных учреждений: детские сады, лицеи, средние школы, гимназии, колледжи, техникумы, а также научные, производственные и другие учреждения региона.

Приказом Министерства образования РФ от 01.08.2001 г. №2853 Ассоциации УУК присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки. Ассоциация УУК зарегистрирована 25.05.2001 г. в администрации Октябрьского района г. Пензы и имеет нормативно-правовые документы.

Профильная структура Ассоциации УУК имеет следующие ведущие звенья:



В рамках реализации принципа профилизации образовательной среды на каждой ступени обучения в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» осуществляется работа по следующим направлениям:

- дошкольное образование – отбор детей в мини-группы с определенным уклоном обучения и воспитания;
- среднее образование – внедрение профильного обучения в старших классах, совместная разработка учебных планов «средняя школа – вуз»;
- профессиональное образование – организация обучения по программам непрерывного образования: «средняя школа – ПТУ – техникум – колледж – вуз»;
- послевузовское образование – разработка конкурентоспособных программ повышения квалификации и переподготовки кадров.

Мы полагаем, что создание многопрофильного образовательного комплекса, объединяющего образовательные учреждения различного уровня, является одним из условий, обеспечивающим реализацию принципа профилизации образовательной среды.

2) Следующим условием профилизации образовательной среды является консолидация ресурсов ОУ, вузов, ссузов, УПК, предприятий и фирм для обеспечения консультативной и консалтинговой помощи на уровне многопрофильного образовательного комплекса в аспекте вопроса профилизации образовательной среды.

Реализация на практике принципа профилизации образовательной среды возможна благодаря взаимодействию всех членов многопрофильного образовательного комплекса, что осуществляется не только в образо-

вательной деятельности комплекса (учебные заведения - детские сады, школы, колледжи, ПТУ, техникумы, вуз) но и в вопросе профессионального трудоустройства будущих специалистов (фирмы, организации, предприятия).

Тесное сотрудничество студентов и предприятий во время практики и стажировки позволяет более обоснованно подходить к вопросам трудоустройства. В университете, возглавляющем многопрофильный образовательный комплекс, осуществляется подготовка специалистов для работы на конкретном предприятии. Многие студенты после стажировки заключают с предприятиями трехсторонние (университет – студент – предприятие) договоры о трудоустройстве.

При выборе мест прохождения практики предпочтение отдается тем предприятиям, организациям, учреждениям различных форм собственности, которые планируют в перспективе принять выпускников университета. Подобное сотрудничество выгодно не только университету и его выпускникам, но и самим организациям и предприятиям.

Таким образом, двусторонние консультационные и консалтинговые услуги (многопрофильный образовательный комплекс → фирмы, организации, предприятия; фирмы, организации, предприятия → многопрофильный образовательный комплекс) являются одним из условий профилизации образовательной среды.

Корректирующими организационными условиями профилизации образовательной среды являются, на наш взгляд:

1) наличие внутренних нормативных документов (приказов, распоряжений, положений, договоров и т.п.), регламентирующих организацию профильного обучения на основе многопрофильного образовательного комплекса;

2) материально-техническое обеспечение профилизации образовательной среды (наличие библиотеки, современного оборудования предметных кабинетов, кабинета информационных технологий и др.);

3) реализация на базе многопрофильного образовательного комплекса внутриорганизационной системы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по проблемам организации профилизации образовательной среды.

Реализация названных организационных условий профилизации образовательной среды позволяет повысить качество обучения и адаптации выпускников, внедрить единую систему государственно-общественного управления качеством образования и инновационной деятельности в сфере образования.

К числу ведущих педагогических условий профилизации образовательной среды следует отнести:

1) *обеспечение реализации акмеологического подхода к профилизации образовательной среды.*

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что акмеология направлена на выявление комплексных закономерностей развития личности взрослого с учетом прогрессивных и регрессивных путей развития, выработкой критериев оптимальных уровней развития, его зрелых совершенных форм, стратегий и способов достижения субъектом вершин жизни (А.А. Деркач, Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.)³³⁵.

В контексте реализации концепции профилизации образовательной среды использование акмеологических основ призвано не только исследовать и диагностировать этапы развития личности будущего специалиста, но и содействовать ему.

Являясь интеграционным образованием, направленным на изучение, развитие и содействие целостному самовыражению социального субъекта, акмеологический подход в контексте профилизации образовательной среды способствует развитию личностных и профессиональных качеств будущего специалиста как в процессе обучения в профильных образовательных учреждениях, так и в послевузовский период; совершенствованию и обогащению профессиональных умений (благодаря непрерывному профильному образованию, возможности послевузовского обучения); раскрытию творческого потенциала личности (благодаря предоставлению возможности выбора, свободе выбора).

Задачей акмеологического подхода в условиях профилизации образовательной среды является изучение закономерностей, разработка и реализация технологий достижения вершин профессионализма и творчества в процессе непрерывной профессиональной подготовки будущего специалиста в профильных образовательных учреждениях, образующих целостное профильное образовательное пространство.

2) Следующим ведущим педагогическим условием профилизации образовательной среды является *условие реализации модели и алгоритма креативного и многоуровневого самоопределения обучающихся на различный уровень профильного образования.*

Как отмечается в исследованиях Н.Г. Агаповой, «в развитии его виде образование и соответственно высокий уровень образованности человека проявляется в особых его способностях, связанных с возможностями самостоятельной организации и осуществления им процесса своего

³³⁵ Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РГАС, 1993. 257 с.

Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф.Рыбалко, Н.А. Грищенко и др. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 156 с.

самообразования, общеучебных умений, его развитием самоопределении в пространствах образовательной деятельности»³³⁶.

Данное условие предусматривает механизм самостоятельного выбора пути обучения с учетом согласования интересов учащихся, их родителей и образовательного учреждения. Учащиеся образовательных учреждений многопрофильного образовательного комплекса имеют возможность определения траектории обучения. Профилизация образовательной среды в рамках многопрофильного образовательного комплекса способствует повышению готовности учащихся к социальному, профессиональному и культурному самоопределению, более осознанному принятию решения о выборе профиля дальнейшего обучения.

3) Другим ведущим педагогическим условием профилизации образовательной среды является *готовность педагогов к личностно-ориентированной системно-деятельностной разработке учебно-методических комплексов и программно-методического обеспечения, способствующих повышению эффективности профилизации как фактора развития личности.*

Как показывает педагогическая практика, в вузах обучаются студенты с различным уровнем подготовки, способностей и мотивации к обучению. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что современная педагогическая и психологическая наука предполагает более 30 различных систем развития студентов в зависимости от индивидуальных возможностей и интересов. Создание такого количества учебных программ, учитывающих все особенности представляется невозможным. Способом решения данной проблемы может явиться создание двух-трех вариантов с базовым компонентом, предусматривающим данный подход.

Основой профилизации могут стать новые учебные планы, учитывающие Государственные образовательные стандарты, предусматривающие своими спецкурсами, дисциплинами по выбору, специализациями и дополнительными специальностями возможности для варьирования, пополнения знаний, учета запросов и интересов группы или отдельных студентов. Реализация стандартов позволит сформировать у будущих специалистов важные профессиональные качества, в т.ч. индивидуально ориентированные, без которых невозможно выполнение общепедагогических функций.

По мнению Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, А.Н. Худина, И.В. Ильиной, С.Н. Беловой, важным условием профилизации образовательной среды является готовность педагогов к авторской разработке педагогических технологий личностно ориентированного профильного обучения, т.е. создаваемых «самими педагогами с учетом образовательных возможностей

³³⁶ Агапова Н.Г. Системно-деятельностный подход к исследованию образования в контексте философии культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. 9 (53). Тамбов: Изд-во тамбовского гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2007. 308 с. С.222.

учащихся, особенностей профиля обучения, «образа» выпускника, требований образовательной программы по учебному предмету, ситуации обучения, своих собственных возможностей; педагог, принимающий идею лично ориентированного профильного обучения, должен занять позицию проектировщика».³³⁷

Кроме ведущих педагогических условий нами выделяются также педагогические условия, оказывающие влияние на корректирующем уровне.

Корректирующими педагогическими условиями профилизации образовательной среды являются, на наш взгляд:

1) *наличие опыта педагогической деятельности на основе реализации программы углубленного изучения предметов как фактор профилизации образовательной среды;*

2) *наличие опыта диагностики познавательных интересов и возможностей обучающихся к дальнейшему обучению в условиях профилизации образовательной среды;*

3) *наличие диагностических процедур, позволяющих определить склонности учащихся к тем или иным профессиям.*

Таким образом, совокупность названных организационных и педагогических условий, оказывающих влияние как на уровне детерминации, так и на уровне коррекции, является одним из элементов структуры процесса профилизации образовательной среды, раскрывающим его сущность.

Учитывая требования к организации содержания, форм и методов профильного образовательного процесса и требования, предъявляемые к качеству функциональной грамотности будущего специалиста, обозначенные при анализе особенностей профилизации, рассмотрим **особенности профилизации образовательной среды** на педагогическом и организационном уровнях.

Рассмотрим особенности профилизации образовательной среды на обозначенных уровнях.

Особенностями профилизации образовательной среды *на педагогическом уровне* являются:

1) *Формирование профессиональной мотивации будущего специалиста в условиях профильной образовательной среды.*

Проблеме профессиональной мотивации посвящен ряд исследований. В работах Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Е.П. Ильина, Е.В. Коневой, А.К. Марковой, Ю.К. Стрелкова, В.Д. Шадрикова, Н.П. Фетискина, А.П. Чернявской, Ю.К. Черновой профессиональная мотивация определяется как движущая сила качественного обучения в школе, вузе, которая является основой формирования высококлассного специалиста. Мы пола-

³³⁷ Шамова Т.И., Худин А.Н. и др. Управление профильным обучением на основе лично ориентированного подхода. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С. 16.

гаем, что обучение в учреждениях профильной образовательной среды должно быть также подчинено формированию профессиональной мотивации.

С учетом условий профилизации образовательной среды под процессом формирования профессиональной мотивации будущего специалиста нами понимается деятельность учителя, воспитателя, преподавателя, побуждающую учащегося профильного образовательного учреждения: 1) к обоснованному объективными условиями выбору будущим специалистом будущей профессии и связанному с этим выбору конкретному вузу; 2) к самостоятельному творческому и научному профессиональному росту и развитию.

В данном определении нами подчеркивается объективность условий выбора будущим специалистом профессии и соответствующего данному выбору вуза. К объективным условиям мы относим деятельность педагогов и психологов профильной образовательной среды по профессиональному консультированию, профессиональному самоопределению учащихся профильного образовательного учреждения, основанную на принципах профилизации образовательной среды, в отличие от субъективных условий формирования профессиональной мотивации у учащихся традиционных учебных заведений (близость расположения вуза, престиж выбранной профессии, совет друзей и т.д.).

Формирование профессиональной мотивации будущего специалиста в условиях профилизации образовательной среды осуществляется на всех этапах обучения: дошкольное, общее, профессиональное образование.

Методически и психологически грамотно организованная работа педагогов и психологов профильных учебных заведений на всех ступенях обучения способствует формированию мотивации будущего специалиста с использованием возможностей всех блоков её средств, что превращает неосознанные, импульсивные и неустойчивые мотивы обучения в устойчивые, осознанные, избирательные, перспективные. Данное преобразование, с одной стороны, стимулирует обучение молодежи, с другой стороны, углубляет знания, умения, навыки, ориентирует их на будущую профессиональную деятельность, что облегчает и ускоряет вхождение личности в профессию.

2) Важной особенностью профилизации образовательной среды является дифференциация обучения, позволяющая реализовать возможность создания профильных образовательных учреждений на основе индивидуальных образовательных программ в соответствии с индивидуальными способностями, склонностями и потребностями будущих специалистов.

Согласно терминологическому словарю дифференциация в целом означает учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-

нибудь особенностей для отдельного обучения³³⁸. На наш взгляд следует обозначить различия между уровневой и профильной дифференциацией. Если под уровневой дифференциацией понимается такая организация обучения, при которой учащиеся и студенты имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности (частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов)³³⁹, то в основе профильной дифференциации лежит возможность и право выбора будущим специалистом профиля обучения, соответствующего его личностным и профессиональным интересам и склонностям.

В контексте профилизации образовательной среды дифференциация обучения – это организация и методика обучения, при которой каждый учащийся и студент, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям. В настоящее время дифференциация обучения рассматривается, прежде всего, как средство осуществления профильного обучения.

3) Особенностью профилизации образовательной среды является *формирование готовности учащихся осуществлять эффективный выбор варианта жизнедеятельности, жизненной траектории на рефлексивной основе; оказание помощи в самоопределении, в профессиональной ориентации, в развитии способности к непрерывному самообразованию, самоорганизации, саморегуляции, самосовершенствованию как основа профилизации образовательной среды.*

Профилизация социума и образовательной среды является общепсихологической идеей – идеей выбора. Проблема выбора возникает перед личностью на всех жизненных этапах во всех возрастных периодах.

Анализу проблемы формирования готовности личности к эффективному выбору посвящен ряд психолого-педагогических исследований.

Так, в исследованиях А. Маслоу подчеркивается, что выбор в пользу роста является одним из восьми путей, которыми индивидуум может самоактуализироваться, один из типов поведения, ведущих к самоактуализации: «Если мыслить *жизнь как процесс выборов*, то самоактуализация означает: в каждом выборе решать в пользу роста. Выбирать рост – значит открыть себя новому, неожиданному опыту»³⁴⁰. Данный путь помогает развить способность «лучшего жизненного выбора».

³³⁸ Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С.17.

³³⁹ Там же. С.40.

³⁴⁰ Maslow, A. 1971. The father reaches of human nature. New York: Viking.

Культура выбора, на наш взгляд, должна формироваться у ребенка еще в детстве. Предоставляя ребенку на ранних этапах развития право выбора, мы формируем его готовность к эффективному выбору на более поздних этапах развития, в частности, к выбору образовательной траектории и будущей специальности.

По мнению Е.В. Ворониной, обновление уклада школьной жизни будет действенным и реальным, если учащимся и их родителям будет предоставлена возможность выбора содержания вариативной части учебного плана, степени сложности учебных задач, темпа усвоения учебного материала, учителю предоставлен выбор содержания, средств, методов и форм обучения, способа экспертизы знаний учащихся³⁴¹.

На наш взгляд, обучение в условиях профилизации образовательной среды, оказывая помощь в самоопределении, в профессиональной ориентации, в развитии способности к непрерывному самообразованию, самоорганизации, саморегуляции, самосовершенствованию, способствует формированию умений и готовности будущего специалиста осуществлять оптимальный выбор варианта жизнедеятельности, жизненной траектории на рефлексивной основе.

Особенностями профилизации образовательной среды на организационном уровне являются:

1) *Обеспечение возможности различных вариантов взаимодействия образовательных учреждений в рамках профильной образовательной среды.*

В условиях рыночных отношений традиционная система подготовки специалистов оказалась инертной и неэффективной. Это привело к созданию во всех регионах страны большого числа образовательных учреждений, многие из которых используют новые, более гибкие формы организации учебного процесса, инновационные программы, лучшие достижения отечественной и зарубежной науки и практики.

В целях повышения эффективности деятельности образовательных учреждений в вопросе подготовки высококлассных специалистов актуализировался вопрос различных вариантов их взаимодействия. Вариантом реализации вертикальных и горизонтальных вариантов взаимодействия образовательных учреждений различного типа и профиля на региональном уровне является создание многопрофильного образовательного комплекса.

Создание многопрофильного образовательного комплекса как нового типа учебных заведений предусматривает различные формы интеграции разнопрофильных учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, других образовательных учреждений; формирование ассоциаций и консорциумов, включающих в себя не только учебные

³⁴¹ Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С.7.

заведения, но и научно-исследовательские институты, базовые предприятия и организации. В рамках комплекса разрабатываются сопряженные образовательные программы разных уровней профессионального образования с целью обеспечения повышения качества подготовки и сокращения образовательной траектории.

Следовательно, обеспечение возможности различных вариантов взаимодействия образовательных учреждений в рамках многопрофильного образовательного комплекса является одной из особенностей профилизации образовательной среды.

2) Другой важной особенностью профилизации образовательной среды является *моделирование профильного образовательного пространства для обеспечения образовательных услуг по реализации профильного обучения с учетом требований региона и возможностей образовательного учреждения.*

Организация и деятельность профильной образовательной среды (как вариант – университетских комплексов) обеспечивает: повышение качества преподавания в колледжах и профессиональных училищах; повышение социального статуса и социальной мобильности студентов и преподавателей колледжей и техникумов; повышение гибкости структуры профессионального образования, возможность быстрой адаптации к изменениям рынка труда; рост эффективности использования материальных и кадровых ресурсов.

Таким образом, названные особенности характеризуют развитие процесса профилизации образовательной среды на педагогическом и организационном уровнях.

Вышеперечисленные элементы структуры процесса профилизации образовательной среды находят отражение в его содержании.

Следует выделить следующие основные этапы реализации содержания процесса профилизации образовательной среды:

Этап 1 – психолого-педагогическая диагностика готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды. Методами диагностики на данном этапе выступают: собеседование, анкетирование, профориентационное тестирование.

Этап 2 – информационно-мотивационная деятельность по формированию у участников образовательного процесса осознанной и устойчивой мотивации к профилизации образовательной среды. Средствами формирования мотивации на данном этапе выступают:

– для родителей: информационно-разъяснительная и мотивационная работа со стороны педагогического коллектива и психологов о возможностях и особенностях профилизации образовательной среды, лектории по профориентации среди родителей; психологическое сопровождение в про-

цессе выбора профиля обучения, профильного образовательного учреждения, образовательной траектории в целом;

– для учащихся – информирование учащихся о путях и возможностях получения профессии в условиях профилизации образовательной среды; профориентационная работа, в том числе, в виде экскурсий, встреч на производстве, бесед с профессионалами; выявление у учащихся профессионально значимых качеств, свойств и умений; психологическое сопровождение в процессе выбора профиля обучения, профильного образовательного учреждения, образовательной траектории в целом;

– для педагогического коллектива – педагогические семинары, конференции, советы в целях информирования психолого-педагогического коллектива о содержании, формах и методах профильного обучения; психологическое сопровождение.

Этап 3 – организационно-проектная деятельность образовательного учреждения по профилизации образовательной среды: определение возможных профилей обучения с учетом реальных потребностей производства; подготовка пакета документов по профильному обучению; формирование учебных планов с учетом профильной организации содержания образования; овладение современными педагогическими технологиями работы в условиях профилизации образовательной среды, в частности, проектной деятельностью, в целях оптимизации учебного процесса; налаживание связей с аналогичными профильными образовательными учреждениями для обмена опытом и с профильными учреждениями другого уровня для обеспечения непрерывного профильного образования; реализация на практике принципа дифференцированного обучения с учетом интересов, склонностей и способностей учащихся профильной образовательной среды; психолого-педагогическое сопровождение выбранной образовательной траектории каждого учащегося; обеспечение подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для эффективной работы в условиях профилизации образовательной среды; прогнозирование рынка труда с целью определения перспективного поля самореализации будущего специалиста.

Эффективность осуществления содержания процесса профилизации образовательной среды в виде совокупности 3-х обозначенных этапов основана на реализации его регулятивно-корректирующего компонента.

Анализ нормативной документации и научной психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме свидетельствует о возможности функционирования средств и технологий корректировки процесса профилизации на двух уровнях: на уровне «нормы» – законодательство и на уровне «меры» – субъектные возможности исполнителей.

Так, реализация процесса профилизации образовательной среды на различных ступенях обучения регулируется и корректируется на практике следующей нормативной документацией:

1) Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена Приказом Министра образования № 2783 от 18.07.2002)³⁴² – является основой для определения цели, направлений, структуры профильного обучения; возможных форм и этапов организации профильного обучения; подготовки педагогических кадров для профильной школы и др.;

2) Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся (приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования от 20.04.2004 № 14-51-102/13) – регулируют модели организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов;

3) Информационное письмо Департамента общего и дополнительного образования Министерства образования РФ от 13.11.2003 № 14-51-277\13 «Элективные курсы в профильном обучении», «Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования» (приложение к информационному письму № 14-51-277/13 от 13.11.2003)³⁴³ – регламентирует, регулирует и корректирует процесс организации элективных курсов в системе профильного обучения, определяет типы элективных курсов и форм взаимодействия образовательных учреждений;

4) «Об утверждении плана-графика мероприятий по подготовке и введению профильного обучения на старшей ступени общего образования и плана-графика повышения квалификации работников образования в условиях введения профильного обучения (Приказ Министерства образования РФ от 26 июня 2003 г. № 2757)³⁴⁴ – является основой для проведения мероприятий по организации профильного обучения на старшей ступени общего образования и повышения квалификации педагогического состава в условиях профилизации образовательной среды;

5) Приказ № 53 от 07.09.2004. «О создании координационной группы Министерства образования и науки РФ по организации введения профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования» – регламентирует создание координационной группы по организации процесса профилизации образовательной среды, определяет ее цели и принципы функционирования;

³⁴² Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Дидакт-учитель. 2002. №5. С.4-23.

³⁴³ Методическое письмо о проведении элективных курсов // Профильная школа. 2003. №3. С.3-4.

³⁴⁴ Вестник образования России. 2003. №15. С.6-17.

б) Письмо департамента общего и дошкольного образования № 14-51-123\13 от 06.05.2004. «О комплектовании 10-х классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по профильному обучению» – определяет принципы приема учащихся в профильные классы, наполняемость классов, права учащихся, поступающих в профильное образовательное учреждение.

Регулятивно-корректирующей функцией на нормативном уровне обладают документы, регламентирующие деятельность многопрофильных образовательных комплексов, являющихся структурной единицей профильной образовательной среды. В частности, Постановление Правительства Российской Федерации от 17 сентября 2001 г. № 676 «Об университетских комплексах» представляет собой законодательную основу для создания и функционирования университетских комплексов на федеральном уровне, регламентирует юридический статус, финансирование образовательной и научной деятельности федеральных университетских комплексов.

Нормативную основу процесса профилизации образовательной среды на региональном уровне составляют постановления о создании и функционировании региональных учебных округов и региональных университетских учебных комплексов, в частности: решение «О работе и перспективах развития регионального учебного округа мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева», решение «О создании на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства некоммерческого структурного подразделения «Университетский учебный комплекс» и др.

Вышеперечисленные нормативные документы регулируют и корректируют процесс организации процесса профилизации образовательной среды на федеральном и региональном уровнях.

Регулятивно-корректирующий компонент организации профильного обучения действует не только на уровне «нормы», т.е. законодательства, но и на *уровне «меры»*, т.е. в виде субъектных возможностей исполнителей процесса профилизации образовательной среды. Реализация на практике Концепции профилизации образовательной среды предусматривает участие в процессе формирования и обновления учебных программ родителей, учащихся и работодателей, превращая их в заинтересованные стороны, формирующие свой заказ к образованию, что делает его более адекватным современным условиям

Оценка эффективности процесса профилизации образовательной среды осуществляется в рамках *результатирующего компонента* на 3-х уровнях: нормативный уровень, субъектный уровень, уровень структурно-содержательных основ регионального образования.

Анализ научной психолого-педагогической литературы (Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова³⁴⁵, Т.Б. Захарова³⁴⁶, А.А. Кузнецов, Л.О. Филатова³⁴⁷, А.А. Пинский³⁴⁸, Р.Я. Симонян³⁴⁹, С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев³⁵⁰ и др.) и нормативной документации³⁵¹ позволяет выделить следующие критерии результативности профилизации образовательной среды на *нормативном уровне*: соблюдение прав и гарантий на получение качественного образования учащимися и студентами профильной образовательной среды; эффективное участие учебного заведения в реализации региональной и федеральной программ развития профильного образования; изменение номенклатуры образовательных учреждений различных видов, составляющих профильное образовательное пространство; разработка механизмов финансирования профильного образования на всех уровнях обучения.

Необходима оценка результативности профилизации образовательной среды также на *субъектном уровне*, при этом основными оценочными критериями являются: динамика удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, предоставляемых учреждениями, входящими в состав профильной образовательной среды; создание общественной поддержки программы профилизации образовательной среды; осознание субъектами профильной образовательной среды специфики образовательных услуг, предоставляемых профильными образовательными учреждениями; формирование в условиях профилизации образовательной среды устойчивой профессиональной мотивации будущего специалиста; формирование и развитие у субъектов профильной образовательной среды умений создания индивидуальной образовательной траектории, основанной на готовности к самостоятельному эффективному самоопределению; профессиональная и личностная динамика изменений в структуре и содержании деятельности педагогических коллективов профильных образовательных учреждений различного уровня.

³⁴⁵ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление: метод. пособие. Кн.1. Система профильного обучения старшеклассников. М.: АПК и ПРО, 2004. 73 с.

³⁴⁶ Захарова Т.Б. Дифференциация содержания образования – основное средство осуществления профильного обучения / Профильная школа. 2003. №1. М.: Русский журнал, 2003. С.32-34.

³⁴⁷ Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Профильное обучение и учебные планы старшей ступени школы // Профильная школа. 2003. №1. М.: Русский журнал, 2003. С.27-31.

³⁴⁸ Пинский А.А. Комментарий к концепции профильного обучения // Вестник образования. 2002. №12. С.38-46.

³⁴⁹ Симонян Р.Я. Методика управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях предпрофильного образования // дис. ... канд. пед. наук. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. 245 с.; Управленческие аспекты психолого-педагогического сопровождения профильного образования // Материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. Москва-Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. С.70-74.

³⁵⁰ Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Предложения к организации эксперимента по профильной ориентации учащихся основной школы. М.: АПК и ПРО, 2003.

³⁵¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. №1. С.3-16; Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена Приказом МО РФ №2783 от 18.07.2002).

Оценка результативности профилизации образовательной среды на *уровне структурно-содержательных основ регионального образования* возможна на основе следующих критериев: создание условий для дифференциации содержания образования и механизма его реализации в образовательном процессе; реализация на практике принципа непрерывности профильного образования в условиях интеграции профильных образовательных учреждений различного уровня; эффективное использование имеющихся и привлечение новых ресурсов, необходимых для развития образовательного учреждения, входящего в структуру профильной образовательной среды; непрерывное информационное и научное сопровождение реализации программы развития профильной образовательной среды.

Достижение высоких показателей по обозначенным критериям свидетельствует о высокой результативности профилизации образовательной среды.

Таким образом, анализируя сущность процесса профилизации образовательной среды, можно сделать следующие выводы:

– сущность процесса профилизации образовательной среды составляют ее взаимосвязанные структурные элементы: целевой компонент процесса профилизации; его структура и содержание; условия и особенности его реализации, регулятивно-корректирующий и результирующий компоненты профилизации образовательной среды. Их совокупность раскрывает содержание теории и представляет научную основу для организации процесса профилизации образовательной среды;

– основным целевым компонентом профилизации является разработка концепции и организация педагогического сопровождения профессионально направленного развития личности в условиях профилизации образовательной среды на основе реализации в процессе обучения индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей обучающихся;

– основными задачами профилизации образовательной среды являются: разработка концепции профессионально направленного развития личности будущего специалиста в условиях профилизации образовательной среды; организация педагогического сопровождения учащихся и студентов в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (аксиологический компонент профилизации); выявление и анализ влияния совокупности факторов, способствующих раскрытию и проявлению личностных возможностей человека в процессе профилизации образовательной среды (акмеологический компонент профилизации);

– структура профилизации образовательной среды включает в себя следующие элементы: диагностика готовности субъектной основы региональной системы образования к профилизации образовательной среды; формирование у участников образовательного процесса мотивации к про-

филизации образовательной среды; формирование у участников образовательного процесса умений профилизации образовательной среды; выявление условий и особенностей профилизации образовательной среды; дифференциация образовательного процесса;

– содержание профилизации образовательной среды реализуется в виде совокупности 3-х этапов: 1) психолого-педагогическая диагностика готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды; 2) информационно-мотивационная деятельность по формированию у участников образовательного процесса осознанной и устойчивой мотивации к профилизации образовательной среды; 3) организационно-проектная деятельность образовательного учреждения по профилизации образования;

– к числу ведущих организационных условий профилизации образовательной среды следует отнести: необходимость создания многопрофильного образовательного комплекса, объединяющего образовательные учреждения различного уровня и обеспечивающего реализацию концепции профилизации образовательной среды; консолидация ресурсов ОУ, вузов, ссузов, УПК, предприятий и фирм для обеспечения консультативной и консалтинговой помощи на уровне многопрофильного образовательного комплекса в аспекте вопроса профилизации образовательной среды;

– корректирующими организационными условиями профилизации образовательной среды являются: наличие внутренних нормативных документов, регламентирующих организацию профильного обучения на основе многопрофильного образовательного комплекса; материально-техническое обеспечение профилизации образовательной; реализация на базе многопрофильного образовательного комплекса внутриорганизационной системы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по проблемам организации профилизации образовательной среды;

– к числу ведущих педагогических условий профилизации образовательной среды относятся: обеспечение реализации акмеологического подхода к профилизации образовательной среды; реализация модели и алгоритма креативного и многоуровневого самоопределения обучающихся на различный уровень профильного образования; готовность педагогов к личностно-ориентированной системно-деятельностной разработке учебно-методических комплексов и программно-методического обеспечения, способствующих повышению эффективности профилизации как фактора развития личности;

– корректирующими педагогическими условиями профилизации образовательной среды являются: наличие опыта педагогической деятельности на основе реализации программы углубленного изучения предметов как фактор профилизации образовательной среды; наличие опыта диагностики познавательных интересов и возможностей обучающихся к дальнейшему

обучению в условиях профилизации образовательной среды; наличие диагностических процедур, позволяющих определить склонности учащихся к тем или иным профессиям;

– особенностями профилизации образовательной среды на педагогическом уровне являются: формирование профессиональной мотивации будущего специалиста в условиях профильной образовательной среды; дифференциация обучения с широкими и гибкими возможностями построения учащимися профильных образовательных учреждений индивидуальных образовательных программ в соответствии с их способностями, склонностями и потребностями; формирование готовности учащихся осуществлять оптимальный выбор варианта жизнедеятельности, жизненной траектории на рефлексивной основе; оказание помощи в самоопределении, в профессиональной ориентации, в развитии способности к непрерывному самообразованию, самоорганизации, саморегуляции, самосовершенствованию как основа профилизации образовательной среды;

– особенностями профилизации образовательной среды на организационном уровне являются: обеспечение возможности различных вариантов взаимодействия образовательных учреждений в рамках профильной образовательной среды; является моделирование профильного образовательного пространства для обеспечения образовательных услуг по реализации профильного обучения с учетом требований региона и возможностей образовательного учреждения;

– эффективность осуществления процесса профилизации образовательной среды основана на реализации ее регулятивно-корректирующего компонента на двух уровнях: на нормативном уровне и на уровне субъектных возможностей исполнителей;

– оценка эффективности процесса профилизации образовательной среды осуществляется в рамках результирующего компонента на 3-х уровнях: нормативный уровень; субъектный уровень; уровень структурно-содержательных основ регионального образования.

3.2. Обоснование необходимости профилизации преподавания иностранного языка как аспект вопроса профилизации образовательной среды

Изучая проблему профилизации образовательной среды, следует рассмотреть вопрос профилизации преподавания иностранного языка в качестве частного аспекта данной проблемы.

В настоящее время одним из основных критериев, определяющих необходимость профилизации учебного процесса, является возможность

применить знания и умения (в том числе – в области иностранного языка) в непосредственной практической деятельности³⁵².

Практическое использование иностранных языков в профессиональной деятельности связано для большинства выпускников технических вузов, главным образом, с их специальностью.

Применительно к современному обучению иностранному языку объектами усвоения являются только самые информативные точки системы языка (с позиции функционирования языка, возможности *практически* пользоваться им в различных ситуациях *профессионального* общения). Следовательно, важным результатом изучения иностранного языка в техническом вузе должен стать высокий уровень умений именно в данной области.

Целесообразность обучения практическому использованию иностранного языка в сфере профессионального общения подчеркивается в ряде исследований, в частности в работах Э.С. Башкирцевой, Л.В. Панова. По мнению авторов, нельзя изучать иностранный язык «вообще», без каких-либо ограничений. При обучении на языковом материале, включающем лексику самых различных стилей и жанров, трудно довести знания студентов до уровня коммуникативной готовности.³⁵³ В частности, Л.И. Божно выделяет следующие основные вопросы преподавания иностранного, а именно, немецкого языка, в высшем техническом учебном заведении:

1. Вопросы преподавания, которые являются общими для преподавания языка учащимся любой специальности.

2. Специальные вопросы, обусловленные процессом профилизации образовательной среды, относящиеся к переводу и применению терминологии в определенной профилированной области науки и техники, в которой специализируются учащиеся³⁵⁴.

А.А. Вербицкий относит содержание ряда учебных предметов, в частности, иностранного языка (в том числе этики, эстетики, истории культуры и др.) к фоновому содержанию. В контексте вопроса профилизации образовательной среды фоновое не значит побочное, второстепенное, незначимое; фоновое по отношению к базовому содержанию – усваиваемое в контексте приобретения студентом профессионализма. Такое содержание формирует те качества личности специалиста, которые представлены во всех

³⁵² Луговая А.Л. Целесообразно ли работать с общетехническими текстами? // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 3. М.: Высш. шк., 1966. С. 69.

³⁵³ Башкирцева Э.С., Панова Л.В. Повышение заинтересованности студентов в изучении иностранного языка путем укрепления контактов с профилирующими кафедрами // Иностранные языки на специальных факультетах: межвузовский сб. / Отв. ред. доц. Н.В. Спизарская. Вып. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. – С. 7.

³⁵⁴ Божно Л.И. Основные характеристики технических терминов в немецком языке // Иностранные языки в высшей школе: сб. метод. ст. / под ред. М.В. Гумилева. Вып. 4. М.: Высш. шк., 1962. С. 213.

типах модулей и относятся к мировоззренческим, социальным качествам человека³⁵⁵.

Необходимость профильной направленности изучения иностранного языка в контексте вопроса профилизации образовательной среды является исторически обусловленной.

Проблема зависимости методики обучения иностранному языку от особенностей изучаемой на неязыковом факультете основной *профильной* специальности принадлежит к числу наименее разработанных. Объясняется это тем, что многие методисты считали, а некоторые и сейчас считают, что такой проблемы не существует. В 30-е годы XX в., когда методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах только начинала выделяться из школьной методики, во многих работах (Н.С. Кобленц, И.С. Строганская³⁵⁶, Е. Спендиаров³⁵⁷, О.М. Веселкина³⁵⁸ и др.) настойчиво проводилась мысль о том, что научиться читать литературу по специальности и говорить на темы, представляющие профессиональный интерес, можно только через овладение общелитературным языком. Эта точка зрения безраздельно господствовала два последующих десятилетия.

С начала 50-х годов прошлого столетия наметилась тенденция к тематическому сужению учебного материала. Исключив из учебников и пособий сначала бытовую тематику, а затем художественную и общественно-политическую литературу, некоторые методисты сосредоточили свое внимание на общетехнических текстах и системном изучении грамматики (М.И. Михайловская³⁵⁹, С.Я. Докштейн, Е.А. Макарова, С.С. Радомирова³⁶⁰, А.Л. Пумпянский³⁶¹ и др.). Однако профильная специфика не нашла отражения в их методических работах и учебных пособиях. Считалось, что чтение общетехнической литературы вполне подготавливает студентов к чтению литературы по узкой специальности, так как оба вида этих текстов относятся к научной прозе и, следовательно, стилистически однородны.

В настоящее время существует две диаметрально противоположные тенденции в вопросе профилизации преподавания иностранного языка.

1. По мнению В.М. Постоева, широкое распространение в современной методике преподавания иностранного языка имеют концепции, полностью *игнорирующие профильную специфику* факультета. Сходную позицию

³⁵⁵ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.: ил. С.69.

³⁵⁶ Кобленц Н.С., Строганская И.С. Указания начинающим преподавателям иностранных языков. М., 1934.

³⁵⁷ Спендиаров Е. Пора создать стабильный учебник по иностранным языкам // Высшая техническая школа. 1935. №6.

³⁵⁸ Веселкина О.М. Как изучать иностранные языки в техническом вузе? М., 1945.

³⁵⁹ Михайловская М.И. Учебник английского языка для старших курсов технических вузов. М., 1949.

³⁶⁰ Докштейн С.Я., Макарова Е.А., Радомирова С.С. Практический курс перевода научно-технической литературы. М., 1965.

³⁶¹ Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. М., 1962.

занимает автор «по-новому прямого метода» И.Е. Аничков, утверждающий, что «отраслевая терминология всех научных специальностей, в значительной, если не в большей части, является международной, а следовательно, и понятной в иностранном тексте специалисту, даже совсем не знающему иностранного языка: достаточно быть знакомым с латинским алфавитом»³⁶².

2. Тенденция к профилизации преподавания иностранного языка. В последние годы внимание методистов вновь стала привлекать идея, сущность которой состоит в том, что в неязыковом вузе не следует изучать язык во всем его объеме, а нужно ограничиться лишь какой-то его частью. Эта идея, получившая освещение в работах Г. Пальмера, М. Уэста, И.В. Рахманова и др., на этот раз разрабатывается применительно к целям и задачам профильного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.

На наш взгляд, в контексте вопроса профилизации образовательной среды последняя тенденция является наиболее перспективной. Рассмотрим основные цели профильного обучения иностранному языку, обусловленные спецификой будущей профессиональной деятельности. Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко конкретизируют комплексную цель обучения иностранному языку, направленную на воспитание, образование и развитие обучаемых средствами предмета в курсе профильного обучения следующим образом³⁶³:

– воспитание осознанного отношения к выбору профессии, потребности в *практическом использовании* иностранного языка в будущей *профессиональной деятельности*;

– расширение общекультурного кругозора учащихся, их эрудиции в различных областях знания, в том числе и *профессионально значимых*;

– развитие у обучаемых таких важных в *профессиональном* отношении познавательных процессов, как произвольное внимание, логическая память, аналитическое мышление и др., интересов в области естественно-математических наук, научного мировоззрения, а также языковых способностей и речевой культуры;

– подготовка к участию в межкультурном общении в устной и письменной формах с учетом интересов и *профессиональных* устремлений обучаемых (при этом принципиально важным является формирование целевой установки на чтение неадаптированной литературы на изучаемом языке).

Е.В. Рощина также считает положительным явлением тот факт, что в числе целей обучения иностранному языку в вузе все чаще упоминается *практическое* владение иностранным языком как средством получения

³⁶² Аничков И.Е., Банкевич Л.В., Митрофанова Н.П. Еще раз об устной речи на иностранном языке // Вестник высшей школы. 1964. №12.

³⁶³ Гальскова Н.Д., Горчев А.Ю., Никитенко З.Н. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию // Иностранные языки в школе. 1990. №4. С.8–13.

специальной информации по профилирующему предмету на данном факультете в вузе³⁶⁴. Автор, выделяя три функции иностранного языка (1 – как средство формирования профессиональной направленности; 2 – воспитательная функция; 3 – общеобразовательная функция), считает общеобразовательную функцию иностранного языка не основной. Профилизация преподавания иностранного языка, по мнению Е.В. Рощиной, является в первую очередь средством формирования профессиональной направленности, т.е. интереса к своей будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему количеству коммуникационных каналов, одним из которых является владение иностранным языком, обеспечивающее возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом. Эта функция, по мнению Е.В. Рощиной³⁶⁵, реализуется через организацию всего учебного процесса, содержание самого учебного материала, его направленность, а также через методы введения этого материала и формы взаимодействия преподавателя и обучаемых в учебном процессе. В данном случае достижение дальнейшей стратегической цели – профессионального становления – будет опосредованно достижением ближних тактических целей, связанных с овладением иностранным языком. При этом устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные профильные знания и успешностью овладения иностранным языком. Мы полагаем, поскольку иностранный язык является средством как количественного, так и качественного повышения знаний из специальной профильной области, то это влечет за собой желание овладеть данным средством. Следовательно, иностранный язык способствует формированию профессиональной направленности будущего специалиста.

На наш взгляд, исходя из позиции Е.В. Рощиной, невозможно определить место иностранного языка в вузовской программе, рассматривая его лишь с точки зрения его общеобразовательной функции или с точки зрения его практической значимости для будущего специалиста. По своей специфике данный предмет имеет прочные двусторонние связи как с общеобразовательными, так и со специальными профилирующими дисциплинами, с которыми он тесно взаимодействует. На этом основании его можно считать эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в вузе, располагающим огромным потенциалом формирующих воздействий.

Определяя роль иностранного языка в техническом вузе, А.Л. Луговая подчеркивает: «Иностранный язык является обязательной дисциплиной и

³⁶⁴ Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сборник / Отв. ред. доц. Н.В. Спичарская. Вып. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. С. 5.

³⁶⁵ Там же.

для любого технического вуза. Обязательной, но не ведущей. Поэтому его изучению отводится скромное место в учебной сетке часов. Соответственно, в вузах этого типа работа над языком должна быть ограничена конкретными и не очень широкими рамками и вопрос в том – какими именно...»³⁶⁶

Размышляя над ответом на данный вопрос, А.Л. Луговая выделяет тот факт, что основной учебной целью технического вуза, в соответствии с которой строится его программа, является воспитание квалифицированных, с широким кругозором специалистов в *определенной* технической отрасли.

Студенты должны изучать, по терминологии В.А. Артемова, «специализированный микроязык»³⁶⁷. Применительно к научной и технической литературе таким микроязыком следует считать лексически и грамматически ограниченный язык, присущий текстам по какому-либо узкому профилю.

Таким образом, проанализировав научно-педагогическую и методологическую литературу по проблеме профилизации преподавания иностранного языка (Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко, Е.В. Рощина, А.Л. Луговая, В.А. Артемов), можно сделать вывод о том, что реализация данной концепции в процессе преподавания иностранного языка в вузе способствует формированию профессиональной направленности будущего специалиста.

Согласно лексическим исследованиям, проводившимся в методических целях под руководством З.М. Цветковой, научные и технические дисциплины могут сильно отличаться друг от друга по соотношению общеупотребительной и терминологической лексики, а также терминов исконных и заимствованных и т.д.³⁶⁸. Выявление лингвистических особенностей текстов по отдельным научным дисциплинам расширяет возможности повышения эффективности процесса профильного обучения иностранному языку, о чем свидетельствуют некоторые методические работы, посвященные проблемам обучения чтению и устной речи на материале узкой специальности факультета³⁶⁹.

Однако следует отметить, что языковое своеобразие литературы по той или иной специальности – это не единственный фактор, имеющий значение для методики. Существуют факторы нелингвистического характера,

³⁶⁶ Луговая А.Л. Развитие устных навыков во втузе на начальном этапе работы по технической тематике (на материале радиотехники) // Иностранные языки в высшей школе: тематический сборник / Под ред. Г.В. Колшанского. Вып. 3. М.: Высш. шк., 1964. С. 170.

³⁶⁷ Артемов В.А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1967. №1.

³⁶⁸ Шпак А.М. Учебный англо-русский медицинский словарь для лечебных факультетов (его отбор и построение). Канд. дис. М., 1964; Бейлина М.Я. Теоретические основы отраслевого учебного пособия с элементами программирования для обучения чтению литературы по специальности. Канд. дис. М., 1965.

³⁶⁹ Вишнякова Н.Г. Терминологическая лексика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах. Канд. дис. М., 1966; Чаурская Л.Н. Обучение практическому владению иностранным языком по специальности в неязыковом вузе. Канд. дис. М., 1966; Розанов Е.Д. Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе. Канд. дис. М., 1970.

которые могут влиять на профильное содержание, организацию и выбор приемов обучения. Сюда можно отнести, например, структуру данной науки, последовательность изучаемых предметов, условия обучения, специфические интересы студентов или особые цели обучения и т.д. Вместе с тем не все студенты, поступившие в технический вуз, одинаково подготовлены к речевому общению и неодинаково продвигаются в учебе в дальнейшем. Отсюда, на наш взгляд, возникает необходимость профилизировать и дифференцировать обучение, что, к сожалению, зачастую невозможно реализовать в должной мере в условиях, когда действуют единые для всех средства обучения. В этом, по мнению И.Л. Бим, заключается «одно из проявлений диалектических противоречий, характеризующих условия обучения»³⁷⁰.

Мы полагаем, что лингвистические факторы не ограничиваются одной лексикой и терминологией, а включают также грамматику, стилистику, фразеологию и т.д. Могут иметь значение и такие факторы, как характер имеющихся изданий по данной специальности, наличие и особенности иллюстративного материала.

Факторы профильной специфики находятся в сложных отношениях друг с другом и различаются по степени их влияния на методику. Следует отметить, что нелингвистические факторы могут влиять на содержание, организацию и приемы обучения иностранному языку как непосредственно, так и опосредованно, через факторы лингвистические. Естественно предположить, что чем сильнее будут отличаться друг от друга изучаемые специальности, тем глубже будут различия в содержании, организации и приемах обучения иностранному языку. Только при выявлении и учете всех факторов в их взаимосвязях возможно создание научно обоснованной системы обучения иностранному языку на данном факультете. Следовательно, на наш взгляд, под *профиллизацией преподавания иностранного языка* на неязыковом факультете следует понимать учет совокупности всех методически релевантных факторов, обусловленных особенностями будущей специальности студентов и особенностями процесса овладения ею.

В.М. Постоев выявил критерии, по которым может быть определена профильная специфика применительно к методике обучения иностранному языку на определенном факультете³⁷¹. К данным критериям относятся:

- количество базисных для данной специальности наук;
- степень использования методов смежных и базисных наук, степень их взаимосвязанности;
- степень многосоставности основного предмета;

³⁷⁰ Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» М.: Просвещение, 1988. 256 с. С.3–4.

³⁷¹ Постоев В.М. Зависимость методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе от специфики факультета // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 9. М.: Высш. шк., 1974. С. 6–12.

- соотношение научного и вненаучного элементов в речевом общении специалиста, связанном с его профессиональной деятельностью;
- степень близости содержания специальной литературы к бытовой тематике;
- степень разнообразия и многосоставности литературы по специальности;
- степень лексической имплицидности видов литературы по специальности;
- общее количество терминов и темпы появления новых терминов;
- степень имплицидности терминов подотраслей данной специальности;
- удельный вес терминологии, относящейся ко всем подотраслям по сравнению с узкоподотраслевой терминологией;
- насыщенность литературы по данной специальности терминами;
- степень выводимости значения терминов на основе общего словарного запаса;
- сложность структуры терминов;
- сроки узкой специализации в рамках данного факультета;
- степень обязательности последовательного введения информации в текстах по специальности.

Вышеперечисленные критерии являются, на наш взгляд, совокупностью лингвистических факторов профилизации, однако среди них практически нет нелингвистических факторов.

С профильным подходом в деле обучения иностранным языкам тесно связаны системный, дифференцированный, индивидуальный и структурно-функциональный подходы, выделяемые И.Л. Бим с позиции дидактики³⁷².

Системный подход, в частности, имеет в методике обучения иностранному языку и специфическое значение. Это системный подход к реализации целей – практических, воспитательных, образовательных и развивающих (т.е. в их единстве), системный подход к развитию основных видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма (т.е. в их взаимосвязи) и т.д.

Выделение этого подхода основано главным образом на учете дидактических факторов, которые в методике обучения иностранному языку получают свое специфическое преломление.

В контексте вопроса профилизации образовательной среды следует также рассмотреть дифференцированный подход, который в дидактике связан с учетом разных уровней обученности учащихся и с применением к ним поэтому различных обучающих воздействий. В методике обучения иностранному языку дифференцированный подход связан, кроме того, с разграничением обучения разным видам речевой деятельности на основе

³⁷² Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» М.: Просвещение, 1988. 256 с. С.8.

учета их специфики. Он ориентирует на различную организацию материала для продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. Развитию каждого из видов речевой деятельности служит своя система упражнений, учитывающая их специфику.

Дифференцированный подход проявляется и в учете уровня обученности учащихся, в использовании материала разного уровня трудности, в разном объеме, например, домашних заданий.

Этот подход связан с индивидуальным подходом к будущему специалисту, с учетом сферы его склонностей, интересов, жизненного опыта (например, даются задания по интересам: для будущих историков, филологов, будущих строителей и т.д.).

Широкое распространение в методике обучения иностранному языку получил структурно-функциональный подход, который представляет собой вариант системного подхода, приложенного к сфере лингвистики. Как и три предыдущих, он имеет более локальное значение, чем коммуникативный подход. Структурно-функциональный подход ориентирован в большей мере на учет лингвистических факторов и основан на представлении об овладении языком как разноструктурной системой и речевыми единицами как разноуровневыми явлениями, выполняющими разные функции в речи. Этот подход используется главным образом в начале обучения. Он постулирует системность языка и речи и направлен на поиск системности в обучении иностранному языку, распространяясь, прежде всего, на организацию иноязычного грамматического материала для обучения говорению.

Профильное обучение иностранному языку тесно связано также с так называемым контекстным или знаково-контекстным обучением, обозначающим степень и профиль личностного включения будущего специалиста в процесс овладения будущей профессиональной деятельностью.

Обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, названо А.А. Вербицким знаково-контекстным или контекстным обучением³⁷³.

Учение не замыкается само на себе – учиться, чтобы получить знания, – а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста. Как в традиционном обучении, учебный материал предъясняется здесь в виде учебных текстов как знаковых систем и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить.

³⁷³ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. 207 с.: ил. С.32.

Однако следует отметить, что за этой информацией, сконструированными при ее посредстве задачами, проблемными ситуациями, моделями просматриваются реальные контуры профессионального будущего. На наш взгляд, это наполняет процесс учения личностным смыслом, создает возможности для целеобразования и целеосуществления, движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Таким образом, понятие «контекст» является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания, овладения профессиональной деятельностью.

Вопрос о факторах профилизации процесса преподавания находит отражение в трудах А.И. Бурлак, Г.А. Резниковской, А.П. Савиной: в неязыковых вузах иностранный язык выступает как такой компонент профессиональной подготовки будущих специалистов, который органически связан с их будущей профессией: его изучение является не самоцелью, а средством совершенствования специальных знаний³⁷⁴. По мнению данных авторов, необходимо учитывать не только профессиональную направленность обучения, т.е. экстралингвистический фактор (содержание текстового материала и связанных с ним мыслительных задач интересно и доступно реальному контингенту обучаемых), но и его существенное отличие от обучения этому предмету в средней школе (возрастные особенности восприятия иностранного языка взрослыми) и в языковом вузе (ограниченность и практическая направленность обучения): «Учет специфики обучения иностранному языку в техническом вузе накладывает печать на весь материал учебника сверху донизу и отражается в его структуре, в принципах отбора лексического и грамматического минимума, в характере упражнений, в форме введения новой языковой информации, в установке на максимальную *интенсификацию* самообучения, в формах контроля за самостоятельной работой студентов как в аудитории, так и вне ее»³⁷⁵.

Под *интенсификацией* обычно понимают повышение напряженности труда и в связи с этим его производительности; напряженность же, в свою очередь, характеризуется приложением усилий, повышением результатов деятельности³⁷⁶. По мнению М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, интенсификация обучения иностранным языкам заключается не только и не столько в увеличении количества речевой деятельности за единицу времени, сколько в рациональной организации учебной деятельности студентов над усвоением обобщенных способов использования языкового материала в речи³⁷⁷.

³⁷⁴ Бурлак А.И., Резниковская Г.А., Савина А.П. Учебник немецкого языка для сельскохозяйственных вузов (I и II этапы обучения); под ред. Е.Е. Михелевич // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 13. М.: Высш. шк., 1978. С. 127.

³⁷⁵ Там же.

³⁷⁶ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1963.

³⁷⁷ Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Динамический аспект деятельности и проблемы интенсификации учебной деятельности по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 15. М.: Высш. шк., 1980. С. 76.

Теоретическая и экспериментальная разработка А.А. Вербицким концепции контекстного обучения убеждает, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания³⁷⁸, а создание дидактических и психологических условий осмысления учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной, и социальной активности.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на создание данных условий интенсификации обучения направлен процесс профилизации образовательной среды, предполагающий личностную включенность будущего специалиста в учебный процесс.

Н.В. Витт, В.Д. Тункель также разделяют факторы, имеющие первостепенное значение для успешности работы с научно-техническим оригинальным текстом, на лингвистические и экстралингвистические. К лингвистическим факторам условно они относят основные характеристики текстов, а к экстралингвистическим – характер интеллектуальных процессов и динамику функциональных состояний обучаемых³⁷⁹.

Мы полагаем, что профилизация преподавания (в частности, иностранного языка) в настоящее время получает все большее распространение как в средней общеобразовательной школе, так и в высшем учебном заведении. Она может проявляться в сроках обучения, типах учебных заведений, наличии различного рода факультативных, углубленных, профессионально ориентированных курсов и т.п. А.Ю. Горчев, В.Н. Иванова объясняют необходимость профильной дифференциации обучения иностранному языку причинами как объективного, так и субъективного характера³⁸⁰.

В основе *объективной* причины лежат потребности народного хозяйства в специалистах средней и высшей квалификации, владеющих иностранным языком. На наш взгляд, чем раньше начнется овладение языковой базой какой-либо основной отрасли знания (гуманитарной, естественно-математической или экономической) и в соответствии с этим обучению иностранному языку будет придан профильный характер, тем больше вероятность того, что данный язык будет эффективно использоваться в профессиональных целях.

Необходимость профилизации преподавания иностранного языка обусловлена также рядом *субъективных* причин, которые определяют следующие положения. В настоящее время все большую актуальность

³⁷⁸ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.: ил. С.41.

³⁷⁹ Витт Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 8. М.: Высш. шк., 1974. С. 52.

³⁸⁰ Горчев А.Ю., Иванова В.Н. О профильном обучении иностранному языку: естественно-математическое направление. // Иностранные языки в школе. 1992. №3–4. С.25–34.

приобретает вопрос о мотивах-стимулах, связанных с организацией учебной деятельности обучаемых, поскольку наличие основных мотивов деятельности не всегда является достаточным для поддержания активности учащихся на соответствующем уровне. Многие исследователи указывают на то, что далеко не все резервы активного отношения учащихся к овладению иностранным языком удается пока использовать (А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, М.А. Кудашева и др.). Необходимость повышения эффективности учебного процесса требует, по мнению М.Г. Вавиловой, поиска действенных стимулов, тонизирующих учебный труд и активизирующих мыслительную работу учащихся³⁸¹. Рассмотрим более подробно роль мотивации в процессе профилизации преподавания иностранного языка.

Одним из важнейших мотивов-стимулов, по мнению ряда психологов, педагогов и методистов (А.Г. Ковалев, Г.И. Щукина, Н.Ф. Добрынин, А.К. Маркова и др.), является интерес, под влиянием которого учебная деятельность становится увлекательной и успешной. Иностранный язык для его успешного овладения должен быть включен в систему жизненных интересов личности. Одним из таких постоянно действующих (в отличие от множества приходящих) интересов для большинства учащихся старшего подросткового и особенно юношеского возраста является все, что связано с их профессиональным самоопределением, с углублением в ту широкую сферу деятельности, которую они обозначили для себя в качестве предпочтительной и которая будет постепенно сужаться вплоть до выбора конкретной профессии. Если учащийся в процессе занятий по иностранному языку почувствует, что этот предмет помогает ему выбрать профессию, узнать о ней нечто новое, углубиться в соответствующую область знания, иностранный язык приобретет для него личностный смысл, станет постоянно действующим фактором мотивации учения.

Часть студентов поступают в вуз с нейтральным и даже негативным отношением к будущей профессиональной деятельности, которое может сохраниться до окончания вуза. Первоначальное положительное отношение к профессии в процессе обучения может смениться на нейтральное и даже негативное. Профессиональная мотивация и профессиональная направленность не формируются, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности³⁸². Это свидетельство в пользу профильного подхода, обуславливающего ориентацию студента на будущую профессиональную деятельность, моделируемую в обучении.

³⁸¹ Вавилова М.Г. Задание как мотив-стимул при обучении чтению на иностранном языке // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 15. М.: Высш. шк., 1980. С. 39.

³⁸² Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / Обзорн. информ. Вып. 3. М.: НИИВШ, 1986.

Детерминация будущим, предстоящей профессиональной деятельностью, социальными ситуациями развития наполняет деятельность обучающегося личностным смыслом. В этих условиях студент сознательно строит свое поведение в каждый данный момент времени, перекидывая мост между прошлым (информация, составляющая содержание обучения), настоящим (деятельность по усвоению содержания образования) и будущим (использование знаний как средства регуляции предстоящей деятельности). В контексте прошлого и будущего появляется для студента смысл и настоящего, обуславливающий его активную жизненную позицию, личностное включение в процессы познания.

По мнению Э.С. Башкирцевой, Л.В. Пановой³⁸³, специально ориентированный отбор учебного материала на всех этапах обучения при активном содействии профилирующих кафедр делает процесс приобретения знаний по иностранному языку более интересным и привлекательным для студентов. Иностранный язык становится для них не самоцелью, а одним из средств изучения специальности.

А.А. Вербицкий подчеркивает необходимость применения принципа профилизации в процессе отбора содержания образования: чтобы получить статус знания, осознанного отражения действительности, информация с самого начала должна «примериваться» к действию, усваиваться в его контексте. Делаю, учась, и учусь делая. Нужно, чтобы каждое вводимое преподавателем понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта студента, и просматривались бы ее содержательные связи с ситуациями будущего профессионального использования. Только в этом случае можно говорить о развитии специалиста в обучении³⁸⁴.

На наш взгляд, учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет будущей профессиональной деятельности студента. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте профиля этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

В качестве доказательства необходимости профильного изучения иностранного языка в контексте выбранной специальности следует привести данные Э.С. Башкирцевой, Л.В. Пановой, полученные в результате анкетирования студентов четырех учебных групп сначала на I, а затем на

³⁸³ Башкирцева Э.С., Панова Л.В. Повышение заинтересованности студентов в изучении иностранного языка путем укрепления контактов с профилирующими кафедрами // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сборник / Отв. ред. доц. Н.В. Спичарская. Вып 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. С. 9.

³⁸⁴ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.: ил. С.55.

III курсах обучения в Гомельском университете³⁸⁵. Анкетирование имело целью выявить заинтересованность студентов в изучении иностранного языка. На I курсе на вопрос анкеты «С интересом ли вы изучаете иностранный язык?» утвердительный ответ дали 34 студента (т.е. 56,6%) из 60, подвергавшихся анкетированию, причем аргументация интереса ограничивалась общим положением о том, что человек с высшим образованием должен знать хотя бы один иностранный язык. 26 студентов ответили, что они изучают иностранный язык только потому, что это требуется по программе. Анкетирование, проведенное в этих же группах через 2 года, дало более обнадеживающие результаты: 49 студентов из 60 (т.е. приблизительно 81,7%) ответили, что изучают иностранный язык с интересом, аргументация была более конкретной и осознанной. Ответы на вопрос «Что Вам дает изучение иностранного языка?» распределились следующим образом:

1) возможность повысить общеобразовательный и культурный уровень – 8 человек;

2) возможность углубить знания по специальности, используя иностранные источники – 38 человек;

3) возможность читать газеты на иностранном языке – 3 человека;

4) возможность читать художественную литературу в подлиннике – 2 человека;

5) возможность работать с иностранным оборудованием – 2 человека;

6) возможность преподавать иностранный язык в школе в качестве второй специальности – 6 человек.

Аналогичное анкетирование, проведенное в контрольных (отсутствие профилизации образовательной среды – студенты, пришедшие в ПГУАС из учреждений, не входящих в Ассоциацию «Университетский учебный комплекс») и экспериментальных (профилизация образовательной среды – студенты, пришедшие в вуз из учреждений Университетского учебного комплекса) группах архитектурного, строительного, автодорожного факультетов Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, дало следующие результаты (табл. 7).

³⁸⁵ Башкирцева Э.С., Панова Л.В. Повышение заинтересованности студентов в изучении иностранного языка путем укрепления контактов с профилирующими кафедрами // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сборник / Отв. ред. доц. Н.В. Спижарская. Вып. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. С. 9.

Т а б л и ц а 7

Мотивы изучения иностранного языка студентами ПГУАС
(контрольная и экспериментальная группы)

Мотив изучения иностранного языка	Контр.гр.	Экспер.гр.
1. Возможность повысить общеобразовательный и культурный уровень	24%	11%
2. Возможность углубить знания по специальности, используя иностранные источники	30%	46%
3. Возможность читать газеты на иностранном языке	26%	7%
4. Возможность читать художественную литературу в подлиннике	10%	8%
5. Возможность работать с иностранным оборудованием. Возможность преподавать иностранный язык в школе в качестве второй специальности	0%	0%

Исходя из данных анкетирования студентов Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, можно сделать вывод, что большая часть студентов экспериментальной группы (профилизация образовательной среды) рассматривает иностранный язык прежде всего как средство расширения и углубления своих знаний по специальности. Студенты контрольной группы (отсутствие профилизации образовательной среды) рассматривают иностранный язык в большей степени как средство общекультурного развития.

Следовательно, профильно-ориентированный подбор учебных текстов с помощью представителей профилирующих кафедр является одной из важнейших предпосылок повышения мотивированности студентов в изучении иностранного языка.

Л.Ю. Образцова связывает высокий уровень познавательной активности студентов с формированием развитого «фона» удовлетворенности профессией, степенью сформированности профессиональной направленности³⁸⁶. Интересен в доказательном плане эксперимент, проведенный автором, задачей которого было выявление зависимости между сформированностью профессиональной направленности студентов и ценностным отношением к иностранному языку как учебному предмету. Объектом исследования явились студенты 3-го курса психологического факультета ЛГУ (выборочная совокупность – 66 человек).

Отношение к иностранному языку, удовлетворенность постановкой обучения иностранному языку в вузе (коэффициент удовлетворенности

³⁸⁶ Образцова Л.Ю. Формирование профессиональной направленности студентов при обучении иностранному языку // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сборник / Отв. ред. доц. Н.В. Спижарская. Вып. 1. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. С. 11.

отражает отношение студентов к предмету, преподавателю, системе преподавания иностранного языка) различны для групп учащихся с разным уровнем сформированности профессиональной направленности (в качестве основного показателя профессиональной направленности служит индекс удовлетворенности избранной профессией I , характеризующий силу эмоционального отношения студентов к будущей профессии)³⁸⁷.

В группу студентов высокого уровня профессиональной направленности ($I = 0,648$) вошли юноши и девушки, обладающие прочными профессионально значимыми навыками и умениями, их выбор данного вуза и факультета осознан и целенаправлен, они владеют навыками самостоятельного систематического труда. Обучаемые данного уровня стремятся знать иностранный язык в совершенстве, владеть всеми его аспектами. Отмечая наличие глубоких знаний и умений в работе со специальными научными текстами на иностранном языке, большинство студентов этой группы считает необходимым развить у себя навыки разговорной речи. Для обучаемых данного уровня характерна повышенная требовательность к качеству собственных знаний. Неудовлетворенность степенью владения иностранным языком является стимулом к дальнейшему совершенствованию языковых знаний.

В данном случае имеет место педагогический феномен, описанный Г.К. Воеводской: цели обучения не только приняты субъектом деятельности как личные, но и превышают требования, предусмотренные программой.³⁸⁸

Коэффициент удовлетворенности постановкой обучения иностранному языку для этой группы студентов равен 7,25.

Студенты среднего и низкого уровня профессиональной направленности (соответственно $I = 0,442$ и $0,232$) ставят целью изучения иностранного языка получить знания в объеме, достаточном для их будущей специальности. Лишь небольшая часть опрошенных руководствуется формальными мотивами: неизбежностью сдавать зачеты и экзамены, боязнью остаться без стипендии. Как правило, эти мотивы названы теми студентами, которые отмечают особую трудность в изучении иностранного языка, или теми, кто не видит практической ценности в знании иностранного языка, не воспринимает владение иностранным языком как необходимый элемент подготовки к будущей специальности.

Группа обучаемых среднего уровня профессиональной направленности объединяет студентов как высокой, так и средней учебной успешности по иностранному языку; коэффициент удовлетворенности для этой группы равен 5,60. Как показал последующий опрос, многие студенты данной

³⁸⁷ Основы вузовской педагогики. Л., 1972. С.256–258.

³⁸⁸ Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. Л., 1974.

группы не могут адекватно оценить собственную пригодность к предстоящей профессиональной деятельности, что является причиной понижения учебной активности обучаемых. Интерес к иностранному языку студентов этой группы не всегда связан с будущей профессиональной деятельностью.

Коэффициент удовлетворенности для группы учащихся низкого уровня профессиональной направленности равен 2,14. Обучаемые данного уровня склонны объяснять низкий познавательный интерес к иностранному языку наличием трудностей в овладении им, величиной временных затрат на подготовку к каждому аудиторному занятию, а также недостаточным осознанием важности языковой подготовки. В большинстве случаев это учащиеся, которые не смогли адаптироваться к требованиям вузовской программы. Неумение рационально использовать и планировать свое рабочее время, недостаточно сформированные навыки самостоятельной работы являются основной причиной низкой производительности учебного труда, что вызывает глубокую неудовлетворенность обучением в вузе и нейтральное или негативное отношение к избранной специальности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что профессиональная направленность студентов обуславливает определенную профильную направленность познавательных интересов, формирование мотивов учения, отношение к отдельным учебным предметам, в частности – к иностранному языку.

Выявление уровня сформированности профессиональной направленности студента дает возможность активизировать его познавательную деятельность, организовать обучение иностранному языку в оптимальном режиме, способствует дальнейшему развитию профессиональных интересов обучаемых.

При отборе и конструировании иноязычной информации преподаватель должен умело подобрать тексты для перевода, учитывая при этом интересы студентов, тематику курсовых работ, их индивидуальные особенности и уровень знаний. Это в известной мере создает положительные мотивационные предпосылки формирования профессиональной направленности обучаемых, повышает значимость иностранного языка как составной части вузовской программы.

В данных условиях во многом снимаются трудности мотивационного обеспечения учебной работы. Она приобретает для студента личностный смысл, поскольку в учебной деятельности просматриваются контуры будущей профессии, создаются реальные возможности для переходов от познавательной мотивации к профессиональной и обратно.

Профилизация образовательной среды в контексте связи обучения иностранному языку с изучением специальных дисциплин обеспечивает высокую информативность учебного материала, его актуальность, фактологическую наполняемость. Работа с профилизированной иноязычной

информацией способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности – а это соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Эксперимент обучения иностранному языку на материале профильно-ориентированных текстов по специальности, проведенный в МИЭМ и МГПИИЯ им М. Тореца, также выявил тот факт, что легкость установления связей между новыми воспринимаемыми сведениями из изучаемого текстового материала и ранее известными сведениями, полученными из профильных предметов, вызывает чувство уверенности, подъема и заинтересованности, т.е. повышает мотивацию обучения. Обучение осуществлялось в таком положительном эмоциональном состоянии доступности по содержанию и близкого по профилю учебного материала, которое стимулировало мыслительную деятельность, ускоряя и облегчая ее³⁸⁹. Познавательный мотив был достаточной силы, так как в тексте испытуемый находил сообщения, представлявшие для него достаточный интерес и ценность. Эта ценность информации приводила к тому, что изменялась субъективная оценка трудности текста³⁹⁰. Опираясь на психологическое понятие мотива как объекта, «который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его деятельность»³⁹¹, можно сделать вывод, что продуктивность интеллектуальных процессов возросла именно благодаря изменению субъективной оценки значительности и ценности информации в результате профильного отбора содержания образования. Это согласуется с данными С.П. Бочаровой об интересе и произвольном запоминании лингвистических сообщений³⁹².

Если же предъявленный текст не относился к кругу вопросов, касающихся профильной направленности, то обучение было затруднено, а подготовка студентов к занятиям зачастую формальной. Таким образом, Н.В. Витт, В.Д. Тункель выделяют информативность иноязычного текста как одну из его существенных характеристик³⁹³. На наш взгляд, профильная направленность является одним из основополагающих факторов профилизации преподавания иностранного языка.

³⁸⁹ Витт Н.В. Обучение иностранным языкам и эмоциональные состояния / Обучение иностранным языкам в высшей школе: сб. М., 1969. №4/9. С.86.

³⁹⁰ Витт Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 8. М.: Высш. шк., 1974. С. 53.

³⁹¹ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, сознание // Мотивы и сознание в поведении человека: Материалы XVIII Междунар. психологического конгресса. М., 1966. С.5.

³⁹² Бочарова С.П. Влияние информативной ценности на память человека / Материалы 19-го Междунар. психологического конгресса. М., 1969.

³⁹³ Витт Н.В., Тункель В.Д. Влияние характеристик научно-технического текста на учебную деятельность // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 8. М.: Высш. шк., 1974. С. 54.

Фактором, замедляющим процесс изучения иностранного языка, является отсутствие у ряда обучаемых интереса к иностранному языку как предмету.

У студентов неязыковых вузов изучение иностранного языка часто не связывается с их жизненными планами, с целью обучения, и успех или неуспех в овладении языками не оказывает очевидного воздействия на усвоение профилирующих дисциплин.³⁹⁴ В соответствии с современными психологическими представлениями наиболее действенной является мотивация, связанная с интересом к самой учебной деятельности. В условиях вуза – это мотивация, подкрепленная внешней мотивацией, связанной с осознанием роли знания иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

По мнению М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер³⁹⁵, одним из эффективных средств создания смысловой установки является использование «деловых игр», моделирующих некоторые аспекты будущей профессиональной деятельности специалиста: просмотр материала по определенной теме, составление отчета, предусматривающего использование зарубежного опыта, обзорные и аналитические рефераты, беседа со специалистами по четко ограниченной профессиональной теме, участие в дискуссии по узкому вопросу и т.п. Следует отметить, что для студентов автомобильно-дорожного института Пензенского государственного университета архитектуры и строительства данными эффективными средствами мотивации являются: беседы со специалистами в автодорожной области по узкому профессиональному вопросу, аналитические рефераты, касающиеся, например, новинок автомобилестроения в России и за рубежом, участие в дискуссиях, посвященных загрязнению окружающей среды средствами транспорта и возможности создания современного экологически чистого вида транспорта и т.д.

Если содержание курса общей тематики лишь в какой-то мере зависит от профессиональной ориентации вуза, то при обращении к тематике специальности наблюдается большая взаимосвязь. Построение учебного курса в связи с конкретной специальностью требует, по мнению А.Л. Луговой³⁹⁶, индивидуального подхода. Его содержание и языковое накопление определяются кругом понятий, с которыми имеет дело данная отрасль, и особенностями ее микроязыка. Независимо от отрасли, однако, при составлении курса требуется соблюдение ряда условий. К их числу А.Л. Луговая относит соответствие учебных материалов для первой ступе-

³⁹⁴ Гохлернер М.М., Непомнящая Э.А. Управление процессом формирования профессиональных качеств специалиста на основе модели будущей деятельности // Современная высшая школа. 1977. №1. С.191–201.

³⁹⁵ Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Динамический аспект деятельности и проблемы интенсификации учебной деятельности по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 15. М.: Высш. шк., 1980. С. 77–78.

³⁹⁶ Луговая А.Л. О специфике обучения говорению и чтению как видам речевой деятельности в курсе иностранного языка // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 15. М.: Высш. шк., 1980. С. 89.

ни тематике ведущей специальности. Это делает курс целенаправленным с самого начала и помогает «вписать» иностранный язык в общую систему дисциплин данного вуза, формирующую специалистов в определенной отрасли знаний. При этом для первой ступени автор рекомендует использовать материалы по широкой специальности, не содержащие строго специальной информации и доступные пониманию студента первого курса. Выделение единой тематики как ведущего направления (тематики специальности) снимает трудности при создании языковой преемственности по ступеням обучения и при обеспечении логической основы учебной деятельности, так как способствует планомерной и поступательной организации обучения в едином направлении.

Как показывают исследования С.Ф. Мацевич³⁹⁷, особенностью исторических факультетов с дополнительной специальностью «английский язык» является то, что дисциплины «история» и «английский язык», хотя и представляют собой в равной мере будущие специальности, уже на начальном этапе обучения оцениваются студентами неравнозначно. Имеет место ориентация личностно-значимых мотивов учения на один предмет – историю, поскольку познавательные интересы студентов лежат в основном в области истории, в то время как профессионально-учебные мотивы в изучении английского языка развиты недостаточно и явно нуждаются в подкреплении.

По аналогии с историей студенты стремятся оценить «информативную» сторону английского языка как предмета, но на начальном этапе они ее не находят. В этих условиях развитие устной речи только по тематическому принципу и на ограниченном языковом материале целесообразно в течение всего 1-го курса. По данным С.Ф. Мацевич, спад интереса к английскому языку как предмету и ориентировка на историю происходят в конце первого – начале второго семестра.

В данных условиях представляется логичным обратиться к чтению как к одному из важных источников удовлетворения познавательных потребностей студентов и в то же время как к средству поддержания и развития учебно-профессиональных мотивов изучения иностранного языка.

Таким образом, профильная дифференциация, затрагивая сферу личного включения будущего специалиста в учебный процесс, может стать одним из действенных средств повышения мотивации обучения иностранному языку в учебном заведении. Для того чтобы это стало возможным, идея профильной дифференциации нуждается в методическом обеспечении, тем более что все большее число школ уже в настоящее время приступают к ее практической реализации.

³⁹⁷ Мацевич С.Ф. Некоторые проблемы развития устной речи на базе чтения в условиях начального этапа // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 13. М.: Высш. шк., 1978. С. 87.

3.3. Профильная предметная подготовка как условие формирования профессиональной мотивации обучающегося

В настоящее время в стране требуются высококвалифицированные специалисты, свободно владеющие одним или несколькими иностранными языками. В России традиционно сложилась неплохая система инженерного и фундаментального образования в области точных наук. Однако имеется разрыв между уровнем фундаментальной подготовки в области точных и инженерных наук и уровнем профессионального владения иностранным языком. Уровень владения иностранным языком выпускников школ и вузов зачастую оставляет желать лучшего.

Мы полагаем, что существующая методика преподавания иностранного языка не удовлетворяет социальным потребностям общества. Социальный заказ современного общества включает в себя минимальные сроки обучения, минимальные энергетические затраты, но высокую и немедленную результативность обучения. Такое положение осознается обществом. В школах и в вузах страны наблюдается повышенный интерес к иностранным языкам. Есть стремление и необходимость улучшить качество подготовки учащихся в этой области. В ответ на эти требования развиваются новые технологии обучения иностранному языку.

Анализ научно-методической литературы показывает, что на современном этапе развития методики обучения иностранному языку актуален коммуникативный метод обучения языку (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин, Г.В. Рогова), приближающий процесс обучения к процессу коммуникации. Данный метод обучения получил распространение не только в России, но и за рубежом: Г.Э. Пифо (ФРГ), Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд (Англия), Савиньон (США) и другие.

На становление современных школ иностранного языка оказали влияние следующие психологические теории и концепции: психологическая теория формирования учебной деятельности (Д. Эльконин, В. Давыдов), психолингвистика (А.А. Леонтьев, А. Залевская), теория управления усвоением (П. Гальперин), психологическая теория коллективно-распределенной учебной деятельности (В. Рубцов, Г. Цукерман).

Принцип коммуникативного обучения лежит в основе многих современных педагогических технологий обучения иностранному языку:

– интенсивная методика обучения иностранному языку (Г. Лозанов, Г.А. Китайгородская, Л.Ш. Гегечкори, В.В. Петрусинский, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шехтер);

– проектная методика (Дж. Дьюи, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов);

– билингвизм или двуязычное обучение (И.Л. Бим, Г.А. Брутян., В. Бутцкам, Л.Г. Денисова, И.Я. Зимняя, И.И. Китросская, И. Крист, Б.А. Лапидус, А. Плекен, Э.И. Соловцова, А.В. Щепилова);

– дистанционное обучение (В.И. Боголюбов, Е.И. Дмитриева, А.А. Леонтьев, А. Литвинова, Е.С. Полат).

В настоящее время актуальна идея профильного обучения иностранному языку (Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, Ю.И. Дик, А. Кузнецов, З.Н. Никитенко, А. Пинский, И.А. Сасова, Э.И. Соловцова, С.Н. Чистякова).

Обучение иностранному языку в рамках выбранной специальности способствует реализации следующих функций: целеполагающей, информационной, конструктивно-планирующей, нормализующей, контролирующей, организационной (И.Л. Бим, Т.В. Маркова).

На наш взгляд, одним из условий эффективного формирования профессиональной мотивации будущего специалиста является использование возможностей предметной подготовки.

Хотелось бы отметить связь профессиональной направленности с изучением иностранного языка, так как этот предмет позволяет давать учащимся элементарные знания по выбранной специальности практически с дошкольной ступени обучения и позволяет развивать и углублять знания как по иностранному языку, так и по другим предметам (межпредметная связь) на ступени профессионального образования.

Мы полагаем, что основной целью обучения немецкому языку в неязыковом вузе является формирование у студентов коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять практическое владение языком в профессиональной (производственной и научной) и повседневно-бытовой сферах.

Основной задачей курса иностранного языка в техническом вузе является развитие умений иноязычного общения в следующих сферах и ситуациях:

1. Поиск и осмысление информации:

– работа с оригинальной (специальной и страноведческой) литературой, технической документацией по организации производства, применению новых технологий, описаниям экспериментов, научными статьями.

2. Устные контакты:

– устный обмен информацией в процессе повседневных встреч и деловых контактов (производственных и научных), деловых встреч и совещаний, в ходе ознакомления с назначением, функционированием, гарантийным обслуживанием приборов, аппаратуры, оборудования;

– работа на выставке (беседы у стендов).

3. Письменные контакты:

– деловая переписка;

– заполнение анкет;

– аннотирование.

В программных документах по курсу иностранного языка всех специальностей Пензенского государственного университета архитектуры и строительства подчеркивается его профессиональная направленность в каждом разделе:

Фонетика: специфика артикуляции звуков, интонации, основные особенности полного стиля произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации.

Лексика:

1. Лексический минимум в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера.

2. Понятие дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и др.).

3. Понятие об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях, стиле художественной литературы; основные особенности научного стиля и др.

Грамматика:

1. Грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении.

2. Основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи.

Аудирование: понимание диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.

Чтение: несложные прагматические тексты и тексты по широкому и узкому профилю специальности.

Мы полагаем, что иностранный язык как учебный предмет занимает значительное место в профессиональной подготовке выпускника. Данный курс направлен на достижение образовательных целей, осуществляемое в аспекте гуманизации технического образования, что означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов.

Вузовский курс иностранного языка представляет собой одно из звеньев многоэтапной системы «школа – вуз – послевузовское обучение» и как таковой продолжает школьный курс.

В примерной программе дисциплины «Иностранный язык» подчеркивается, что целостная система подготовки по иностранному языку на различных этапах обучения предполагает, с одной стороны, автономный характер обучения на каждом этапе, а с другой, – взаимосвязь всех этапов обучения, при которой достижение целей каждого этапа позволяет в той

или иной форме овладеть иностранным языком и обеспечивает возможность продолжения обучения на следующем этапе.

Программой выделены 3 этапа вузовского курса изучения иностранного языка, связанные между собой, а также с предыдущими и последующими ступенями обучения:

1 этап (базовый) – предполагает формирование базовой языковой и коммуникативной компетенции, достаточной для последующего изучения зарубежного опыта в профилирующей области науки и техники;

2 этап – по окончании которого к студенту предъявляются следующие требования: наличие коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения;

3 этап – продолжает процесс формирования коммуникативной компетенции, но требует квалифицированного подхода к информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

На наш взгляд, современная модель традиционного образования в недостаточной степени реализует принцип непрерывности образования, оно оторвано от ориентации учащихся на будущую профессиональную деятельность, что выражается в частности в обучении иностранному языку.

Мы считаем, что в большинстве учебных заведений общего образования возможности иностранного языка как предмета, способствующего профессиональному самоопределению учащихся, не используются в должной мере. Опыт нашей работы показывает, что недостатки подобного вида обучения особенно очевидны на старшей ступени общего образования. Учащиеся не чувствуют потребности изучения иностранного языка, не видят перспектив практического применения иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности.

И.Л. Бим выделяет следующие функции старшего звена средней школы:

– обеспечение завершения школьниками общего полного среднего образования и подготовка выпускников школы к жизни и труду в современном постиндустриальном информационном обществе, содействие их социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося мира;

– помощь учащимся в их самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути в соответствии с их склонностями, возможностями, способностями;

– стимуляция старшеклассников к продолжению образования и создание условий для облегчения их перехода из одного звена системы образования в другое, их ориентация на самообразование³⁹⁸.

³⁹⁸ Бим И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. 2002. №5. с.7-8.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа показывает, что иностранный язык может оказать реальное содействие в реализации этих функций старшего звена школы, что используется в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс».

В научно-методической литературе подчеркиваются большие возможности использования межпредметных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами (И.Л. Бим, М.М. Гохлернер, Т.А. Ладыженская, Н.А. Лошкарева, И.А. Рапопорт). И.Л. Бим подчеркивает межпредметный характер иностранного языка как учебной дисциплины и выделяет его способность хранить и передавать информацию, ориентирующую на конкретный профиль профессиональной деятельности.

Опыт нашей работы в учебных заведениях ассоциации «Университетский учебный комплекс» показывает, что возможности ряда предметов (в частности гуманитарного цикла) в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста не используются в должной мере. Принципы преемственности и последовательности в передаче и усвоении профессионально значимых знаний, умений, навыков и в формировании профессиональной мотивации применяется лишь в области точных и технических наук.

Учитывая техническую направленность вуза, возглавляющего Ассоциацию (ПГУАС), мы не можем не признать положительную сторону данного момента. Однако, нами подчеркивается, что учебные предметы, не имеющие прямого отношения к техническому профилю обучения будущего специалиста (в частности, учитывая профиль нашей работы в высшей школе – иностранный язык), также могут оказать эффективную поддержку в процессе формирования профессиональной мотивации.

Недостаточное использование средств иностранного языка при формировании профессиональной мотивации особенно сказывается на этапе дошкольного и общего образования. Обучение иностранному языку в начальном и среднем звене школ, гимназий, лицеев, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс», не отражает специфики выбранной учащимися специальности. Иностранный язык как учебный предмет приобретает профессионально-ориентированную направленность лишь при обучении в старших профильных классах и в вузе Ассоциации и дифференцируется в зависимости от направления обучения в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства.

Мотивация будущей профессиональной деятельности и обучение иностранному языку в рамках Университетского учебного комплекса должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены. С одной стороны, если содержание обучения иностранному языку связано с профессией, то есть профессионально обусловлено, то это вносит весомый вклад в формирование профессиональной мотивации будущего специалиста. С другой

стороны, знание цели изучения иностранного языка, осознание его роли в своей будущей профессии делает процесс обучения языку целенаправленным и осознанным, повышает уровень владения иностранным языком.

Эффективность процесса обучения иностранному языку определяется осознанием учащимися его роли в будущей профессиональной деятельности. Исследование данной проблемы находит отражение в трудах Н.Е. Кузовлевой, М.А. Кудашевой, З.Н. Никитенко, Г.В. Роговой, В.А. Шерстеникиной и других).

Уровень владения иностранным языком можно повысить в условиях профильно-ориентированного обучения иностранному языку. Это обусловлено тем, что, во-первых, повысится профессиональная мотивация в обучении языку у студентов. Возьмем для примера автомобильно-дорожные специальности ПГУАС. Выбрав данную специальность в ВУЗе, студент уже проявил к ней интерес.

Сближая иностранный язык с профилирующими предметами, такими как: автомобили, история автомобильного транспорта, автомобильные двигатели, организация движения, технические средства организации движения, мы тем самым подкрепляем положительную мотивацию.

На современном этапе развития общества целесообразно введение раннего начала обучения, что подтверждается исследованиями М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Н.А. Горлова, А.Д. Климентенко, Е.А. Ленская, Н.Н. Трубанева. Иностранный язык является одной из учебных дисциплин, средствами которой можно максимально ускорить процесс вхождения учащегося в профессию. Министерство образования Российской Федерации вводит обязательное обучение иностранному языку со второго класса начальной школы. В качестве эксперимента иностранный язык на элементарном уровне изучается даже в учреждениях дошкольного образования.

Преимущества раннего обучения иностранному языку в учреждениях дошкольного и начального школьного образования, реализующего принцип преемственности в обучении, очевидны:

- дошкольники обладают достаточно высоким уровнем памяти и легче чем взрослые усваивают лексические, грамматические и фонетические явления иностранного языка;

- раннее обучение иностранному языку снимает психологический барьер говорения на языке и избавляет от боязни сделать ошибку на более старших этапах обучения;

- использование иностранного языка в игровой деятельности, музыке, рисовании, художественной самодеятельности создает ситуацию психологического комфорта и непринужденности изучения языка;

- говорение на иностранном языке способствует развитию речи на родном языке;

– работа в дошкольном учреждении учителей школы Ассоциации, куда поступит ребенок сократит и облегчит период адаптации к условиям начальной школы;

– поощрение говорения на иностранном языке в раннем возрасте создает для дошкольника ситуацию успеха и стимулирует дальнейшее изучение языка;

– начало изучения иностранного языка в учреждении дошкольного образования Ассоциации «Университетский учебный комплекс» обеспечит преемственность и последовательность в обучении.

Профессионально-направленное изучение иностранного языка должно, на наш взгляд, сопровождать учащегося на всех этапах обучения в Ассоциации «Университетский учебный комплекс», начиная с элементарных познаний в детском саду и заканчивая высоким уровнем коммуникативной компетенции на этапе обучения в вузе комплекса.

В зависимости от ступени обучения в Ассоциации могут варьироваться формы обучения. В учреждениях дошкольного образования преимущество отдается игровым формам обучения иностранному языку, что соответствует психологии дошкольника. При обучении в школе наряду с традиционными уроками используются проектные методики, деловые игры. Студенты вуза Университетского учебного комплекса могут принимать участие в диспутах и конференциях на иностранном языке.

Изучая в учебном комплексе иностранный язык с учетом профессиональной направленности, учащиеся с самого начала обучения приобретают элементарные навыки работы со словарями, что находит практическое применение в профессиональной деятельности квалифицированного специалиста. К моменту поступления в высшее учебное заведение Ассоциации учащиеся имеют значительный опыт словарного поиска как в словарях нейтральной лексики, так и в локальных терминологических словарях, что облегчает процесс адаптации к особенностям изучения иностранного языка в вузе. Локальный терминологический словарь – это двуязычный словарь терминов, употребляемых в локально ограниченных сферах производства (строительства), где идет активный обмен научно-технической информацией между специалистами двух конкретных стран³⁹⁹. Учащимся каждой специальности предлагаются терминологические словари разной профессиональной направленности, благодаря чему пополняется запас профессиональной лексики.

Мы подчеркиваем, что отличием в обучении иностранному языку в учебных учреждениях Университетского учебного комплекса должна являться его практическая ориентация на будущую профессиональную

³⁹⁹ Татарин В.А. Составление локальных терминологических словарей как один из примеров подготовки специалистов по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. учебно-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. М.: Высшая школа. 1982. Вып. 17. 159 с. с.117.

деятельность. Изучение иностранного языка в школах, гимназиях, лицеях Ассоциации ориентирует учащегося на обучение в вузе, стоящем во главе Университетского учебного комплекса: в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства. Профильное деление в старших классах учреждений общего образования комплекса позволяет средствами иностранного языка уделять особое внимание выбранному профилю будущей профессиональной деятельности.

Если учащийся ориентирован на строительные специальности, что соответствует профилю университета архитектуры и строительства, то дисциплину иностранного языка целесообразно связать именно с этим направлением. Это предполагает, например, изучение названий элементарных строительных материалов на иностранном языке. Такие слова, как: «песок, глина, кирпич...» изучаются в традиционной средней школе, но они совершенно не привязаны к определенной специализации и даются учащимся бессистемно, что не дает практических результатов для формирования профессиональной мотивации будущего специалиста. Подобная ситуация складывается с такими тематическими системами лексических единиц, как: «Элементы здания» (стены, пол, потолок, лестница...), «Строительные профессии» (рабочий, строитель, каменщик...), «Машины на строительной площадке»: (подъемный кран, экскаватор, грузовик...) и другие. Следует еще раз подчеркнуть, что данные тематические лексические единицы должны даваться учащимся в школах Университетского учебного комплекса на доступном уровне, с учетом профессионально-направленных знаний, умений и навыков, полученных на предыдущих этапах обучения в Ассоциации.

Мы полагаем, что профессиональная мотивация средствами иностранного языка в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» способствует реализации принципа преемственности в обучении иностранному языку. Знания, полученные на уроках иностранного языка в начальной, средней школе усложняются к моменту перехода в профильные старшие классы и максимально приближаются к уровню профессиональной коммуникативной компетенции при обучении в высшем учебном заведении Университетского комплекса. В научно-методической литературе дается следующее определение коммуникативной компетенции: коммуникативная компетенция в немецком языке – это способность и готовность практически использовать приобретенные иноязычные речевые навыки и умения, языковые и страноведческие знания как в наиболее употребительных сферах непосредственного общения с носителями языка, так и опосредованно (через письменно фиксированный или звучащий текст, а именно уметь, например, посмотреть газету, журнал, прочитать или прослушать объявление и т.д.)⁴⁰⁰.

⁴⁰⁰ Бим И.Л. Новый УМК по немецкому языку для V класса общеобразовательной школы (базовый курс) // Иностранные языки в школе. 1994. №6. с.17.

Содержание профильно-ориентированного обучения иностранному языку в рамках Университетского учебного комплекса должно составить процесс формирования коммуникативной компетенции. Результатом ее формирования являются умения заданного уровня в пяти видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме, переводе. Содержание технического профиля данного вида обучения иностранному языку также отражает тематику и сферы общения, наиболее значимые для формирования необходимых предметных и профессионально-направленных речевых умений, а также общетехнических умений при обучении иностранному языку.

Приоритетными, на наш взгляд, являются такие сферы общения:

- профессионально-ориентированная;
- предметно-научная;
- социальная.

Это обусловлено следующими моментами:

Во-первых, современный специалист должен быть действительно компетентен в профессионально-ориентированной сфере общения. Он должен уметь запросить и дать информацию об интересующих его вопросах у носителя языка. То есть, выехав за рубеж или же принимая у себя на родине иностранного специалиста, он мог бы свободно обмениваться терминами на иностранном языке в области своей профессии.

Во-вторых, неотъемлемой частью обучения иностранному языку является предметно-научная сфера общения. Закончить технический вуз – это означает не только хорошо разбираться в уже существующих деталях, двигателях, но и быть потенциально способным внести в них изменения, что-то преобразовать, улучшить. Для этого необходимо просмотреть сотни единиц научной литературы, патентов. Причем, последние не всегда могут быть на русском языке. Таким образом, выпускник вуза должен иметь навыки для перевода и интерпретации предметно-научной литературы. Это довольно-таки не просто. Если говорить о патентах, то для них характерен довольно «сухой» язык: предельно сжатые предложения, минимум прилагательных, точные формулировки, масса технических терминов, для студента, воспитанного в школе на лирике Гете и Гейне, привыкшего к распространенным предложениям, к красочным эпитетам – это порой кажется невозможным. Решить эту проблему и призвано профессионально-ориентированное обучение в техническом вузе. Выпускников вуза, не способных перевести патент, извлечь из него нужную информацию, нельзя считать полноценными специалистами в своей сфере.

И, наконец, социальная сфера общения также обязательна. Существование современного и будущего поколений немислимо без обмена опытом с представителями других стран. Поездка же за рубеж невозможна без иностранного языка. Без него человек не сможет ни узнать дорогу,

например, к тому же предприятию, куда он направлен на стажировку, ни даже купить себе еду.

Все эти три сферы общения тесно переплетаются, взаимно проникая друг в друга. К примеру, трудно перевести патент (связь с предметно-научной сферой), не зная на практике составных данных своей профессии (предметно-ориентированная сфера общения).

На достижение максимальных результатов в данных сферах общения нацелена учебная литература, предлагаемая студентам Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Начиная с первого года обучения в вузе, студенты знакомятся средствами иностранного языка со спецификой будущей профессиональной деятельности. Значительную роль в систематизации курса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку играет учебная и научно-методическая литература, подготовленная непосредственно преподавателями кафедры немецкого языка. Издания, подготовленные членами Ассоциации «Университетский учебный комплекс», способствуют реализации следующих принципов:

- содержание данных пособий и учебников максимально ориентировано на специфику будущей профессиональной деятельности студентов и учитывает содержание специализированных предметов;

- данные издания отвечают потребностям времени, учитывают современное состояние общества, политики, экономики, производства, что актуально при современной нехватке учебной литературы и устаревших библиотечных фондах;

- учебные издания, издаются членами Ассоциации с учетом рекомендаций воспитателей детских садов, школьных учителей, вузовских преподавателей, реально знающих содержание обучения на каждом этапе учебного комплекса. Это позволяет избежать дублирования материала и реализовать преемственность в обучении;

- целенаправленный подбор материала для учебника или пособия обеспечивает преподавателю осознанное и свободное владение учебным материалом и возможность его варьирования с учетом способностей и интересов учащихся.

На реализацию данных принципов направлено учебное пособие «Автомобили: сервис, эксплуатация»⁴⁰¹, подготовленное преподавателями кафедры немецкого языка Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Данное пособие представляет собой систематический курс II и III этапов обучения немецкому языку студентов автомобильно-дорожных специальностей. Лексический материал уроков данного пособия согласовано с тематикой основных дисциплин по специальности.

⁴⁰¹ Автомобили: сервис, эксплуатация: учеб. пособие по немецкому языку. 3-е изд. испр. / О.В. Варникова, Е.М. Каргина. ПГУАС, Пенза, 2008.

Авторами пособия предполагается, что студенты, пришедшие в вуз из учебных заведений Ассоциации «Университетский учебный комплекс», активно владеют немецкой грамматикой и лексикой в пределах средней школы и первого этапа обучения. Пособие нацелено на привлечение внимания к грамматическим явлениям, наиболее часто встречающимся в литературе по автомобильно-дорожной тематике. Это приучает студентов анализировать текст, разбираться в структуре предложения, что особенно важно при так называемом аналитическом чтении.

Т.С. Серова считает необходимым рассматривать профессионально-ориентированную читательскую деятельность студентов как одну из подсистем в общей системе их творческой интеллектуальной познавательной деятельности, связанной с конкретными задачами обучения специальности⁴⁰².

Профессионально-ориентированное чтение на иностранном языке, навыки которого студенты получают при обучении в вузе учебного комплекса, оказывает реальную помощь в профессиональной деятельности специалиста, так как чтение научной и технической литературы на иностранном языке является одним из основных способов пополнения знаний по профилю специализации.

Авторы пособия «Автомобили: сервис, эксплуатация» ставят перед собой цель – помочь учащимся выработать умения и навыки самостоятельного чтения и понимания оригинальной литературы по специальности на основе выполнения лексических и грамматических упражнений к текстам.

Текстовый материал пособия носит профессионально-направленный характер. К каждому уроку прилагаются тексты, знакомящие студентов с последними разработками в мире автомобильной техники, автомобильного сервиса, например: «Финансовый договор компании Мерседес-Бенц», «Автомобили А-Класса», «Моторы А-Класса», «Сервис» и другие.

Пособие содержит также материал для разговорных тем по автомобильно-дорожной специальности, что способствует развитию практического владения немецким языком. Авторами предлагаются следующие коммуникативно-ориентированные темы: «Советы путешественникам», «На автозаправочной станции», «В автопрокате», «Автомобильный сервис» и другие. Тематические ситуации максимально приближены к жизни, что обеспечивает студентам способность свободно общаться с носителями языка в подобных случаях.

При обучении иностранному языку в учебных заведениях Университетского комплекса широко используется компьютерное обеспечение. Следует отметить, что все используемые компьютерные программы и продукты ориентированы на будущую профессиональную деятельность

⁴⁰² Серова Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе. // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.С. Чемоданова. Вып. 18. М.: Высш. шк., 1985. 152 с., ил. с.109.

студентов. С учетом специализации в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства студентам. Изучающим немецкий язык предлагаются компьютерные программы следующих направлений: архитектурная, строительная, автомобильно-дорожная, экономическая и ряд других. Компьютерная программа на немецком языке для студентов архитектурной специальности позволяет не только получить новую информацию из области архитектуры на немецком языке, но и создать архитектурный проект, используя при этом немецкую лексику. При этом студенты не только активизируют изученную на немецком языке лексику, но и используют знания, полученные на занятиях по основным профильным предметам, что способствует реализации принципа интеграции и развитию междисциплинарных связей.

На наш взгляд, одной из общих коммуникативных тем на иностранном языке для всех ступеней обучения в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» является тема экологии. Изучение данной темы способствует реализации принципа преемственности в обучении иностранному языку. Знания, получаемые учащимися по данной теме на немецком языке, усложняются и расширяются при переходе на следующий этап обучения в учебном комплексе. Учащиеся переходят от простого теоретического знания экологических проблем на начальных ступенях обучения иностранному языку к обсуждению способов практического решения этих проблем средствами и возможностями своей будущей профессии, например, возможность конструирования и использования экологически чистых автомобилей, роль нетрадиционных форм энергии. Подобные формы обучения способствуют:

- во-первых, развитию у студентов и учащихся коммуникативных способностей, то есть реальному общению, а не столь традиционному чтению и переводу;

- во-вторых, развитию профессиональной направленности и формированию профессиональной мотивации средствами иностранного языка, развитию межпредметных связей;

- в-третьих, воспитанию творческой активности учащихся и студентов, а не простому рецептивному восприятию материала.

Одной из важнейших задач обучения в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» является воспитание творческой активности будущих студентов.

Многочисленные исследования показали, что уровень познавательной активности студентов тесно связан со степенью сформированности профессиональной направленности. Взрослый учащийся, студент, склонен к саморегуляции и самоуправлению собственной деятельностью. Поэтому при анализе обучения студентов особое значение имеют вопросы, связан-

ные с системой познавательных потребностей, внутренней мотивацией деятельности.

Опыт нашей работы в вузе доказывает, что студенты с высоким уровнем профессиональной направленности обладают прочными профессионально значимыми навыками и умениями, их выбор данного вуза и факультета осознан и целенаправлен. Обладая глубокими знаниями и умениями работать со специальными текстами, эти студенты считают необходимым развивать у себя навыки разговорной речи. Для студентов такого уровня повышена требовательность к качеству собственных знаний; неудовлетворенность степенью владения иностранным языком является стимулом к дальнейшему совершенствованию как языковых знаний, так и знаний по профильным предметам.

Студенты среднего и низкого уровня профессиональной направленности ставят цель при изучении иностранного языка получить знания в объеме, достаточном для их будущей специальности; либо формальные мотивы: сдать экзамен, зачет, получить стипендию. Такие мотивы возникают в случае, если студент испытывает особые трудности при изучении иностранного языка. У таких студентов снижена учебная активность, а интерес к иностранному языку не всегда связан с будущей профессиональной деятельностью.

Следует подчеркнуть, что выявление уровня сформированности профессиональной направленности студента дает возможность активизировать его познавательную деятельность.

При отборе иноязычной информации преподаватель должен умело подобрать тексты для перевода, учитывая при этом интересы студентов, их индивидуальные особенности и уровень знаний. Органическая связь обучения иностранному языку с изучением специальных дисциплин обеспечивает высокую информативность учебного материала, его актуальность.

Работа с иноязычной информацией способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности.

На наш взгляд, для достижения указанных целей в основу преподавания иностранного языка должны быть положены следующие принципы:

- 1) тесная совместная работа преподавателя иностранного языка и преподавателя профилирующих предметов. Это не означает одностороннюю поддержку со стороны второго. Преподаватель иностранного языка также может оказать реальную помощь в изучении точных или инженерных наук.

2) основной учебный материал берется из оригинальных иностранных источников, включая специальную техническую терминологию. Источником материала могут служить в первую очередь энциклопедии и специальные справочники, журналы, патенты, а также поиск информации через Интернет, учебники и различные учебные пособия и т.п.

Практика работы показывает, что эти принципы целесообразно применять, начиная с первого занятия.

Можно быть уверенным, что, полученные на занятиях по иностранному языку знания, не будут бесполезными и найдут практическое применение в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в рамках образовательного комплекса целесообразно осуществлять с учетом современных технологий обучения, так как существующая методика преподавания иностранного языка уже не отвечает социальным потребностям общества. Социальный заказ современного общества предусматривает минимальные сроки обучения, минимальные энергетические затраты, но, в то же время, немедленную результативность обучения.

Подобная ситуация сложилась и в вузе. Время изучения иностранного языка, на наш взгляд, ограничено (в технических высших учебных заведениях – всего два года), минимальна и недельная расчасовка по предмету. Большая нагрузка на других учебных дисциплинах также ограничивает время изучения иностранного языка, в частности – время выполнения домашнего задания. При всем этом предъявляются высокие требования (что вполне оправдано) к уровню владения иностранным языком выпускниками технических и инженерных специальностей. Решить эту проблему реально с помощью инновационных технологий обучения. Это понятие весьма многогранно и включает в себя интенсивный метод, проектные методики, билингвизм, дистанционное обучение.

Нам хотелось бы более подробно остановиться на интенсивном методе обучения иностранным языкам, так как это не просто эффективное обучение, а такое, при котором достигается максимальная эффективность за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий обучаемых и преподавателя.

За счет чего достигается эффективность? В этой связи интересны две методические закономерности: соотношенность двух языковых систем (русской и немецкой) в сознании изучающего и зависимость скорости овладения речью как способа передачи сообщения от темпа усвоения средств речевого сообщения.

Активизация учебной деятельности может быть достигнута различными средствами, в частности, за счет специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения специфических форм и

методов обучения, а также за счет мобилизации и более продуктивного использования потенциальных возможностей обучаемого.

Активность в обучении не принадлежит к врожденным чертам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию. В этой познавательной активности выделяют три уровня.

Первый уровень – воспроизводящая активность, которая характеризуется стремлением студента понять, дополнить уже полученные ранее знания и воспроизвести их по образцу. Поэтому для студентов-первокурсников большинство тренировочных упражнений построено по принципу рецепции и репродукции (воспринял – воспроизвел). Критерием этого уровня активности может служить стремление обучаемого понять новое явление.

Второй уровень – интерпретирующая активность. Она характеризуется стремлением обучаемого к выявлению смысла изучаемого содержания. Упражнения, предлагаемые студентам, достигшим такого уровня активности, по своему характеру репродуктивны, но уже имеют в себе элементы продукции.

Третий уровень активности – творческий (продуктивный). Он характеризуется не только интересом и стремлением проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и найти для этой цели новый способ, применить знания в новой ситуации.

Интенсификация психической деятельности обучаемого носит достаточно разносторонний характер и предполагает активизацию, рост его коммуникативной, рефлексивной, познавательной, созидательной и творческой активности.

Интенсивной методика является потому, что предполагает активизацию учебного процесса за счет более активного использования психологических, личностных возможностей, которыми располагает преподаватель и обучаемый.

Человек часто не подозревает о наличии у него тех или иных способностей. В этом случае и происходит мобилизация сил и ресурсов личности, выявление скрытых резервов, зачастую неизвестных самой личности.

Интенсивное обучение предусматривает максимальную опору на эмоциональные процессы, создает у обучаемого эмоциональные состояния, ведущие к оптимизации любой их деятельности, положительно влияющие на эффективность усвоения учебного материала.

Одним из наиболее результативных моментов, подтверждающим эффективность этого подхода в обучении иностранному языку, является преодоление психологических барьеров, в частности, барьера страха перед говорением на «чужом» языке и барьера страха перед возможностью сделать ошибку, а также преодоление внутренней скованности и стеснения.

Ситуация психологического комфорта и ощущение успеха при говорении на иностранном языке являются немаловажными стимулами для дальнейшего изучения языка в учебном комплексе. Согласно исследованиям М.М. Васильевой после шестилетних и малоуспешных занятий иностранным языком в традиционной средней школе студент не уверен в возможности успешного изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. По данным анкетирования, 35 % студентов считают, что у них нет способностей к языку; 25 % студентов жалуются на плохую память, что, по их мнению является серьезной помехой в изучении иностранного языка⁴⁰³. В большинстве случаев подобная самооценка субъективна и занижена, однако она реально способна вызвать у студентов отрицательное отношение к изучению иностранного языка, что не может не сказаться на успеваемости.

Мы полагаем, что обеспечение мотивации предполагает внимание к мнению каждого участника общения, уважение к его точке зрения. Учебные ситуации не должны быть оторванными от реальности или слишком обобщенными. Успех обучения обеспечивается тем, что любая из моделируемых ситуаций является жизненно значимой для учащегося.

Однако, мы считаем неоспоримым тот факт, что для использования интенсивного метода необходимы специально обученные преподаватели, специально организованный учебный материал и оборудованные соответствующим образом учебные помещения. Только в этом случае можно быть уверенным, что подобные усилия оправдают себя.

Многие исследователи процесса обучения иностранному языку подчеркивают необходимость возбуждения интереса у учащихся, для активизации мыслительной деятельности обучаемых. Надо не надеяться, что студенты сами могут заинтересоваться, а нужно ставить задачу на создание интереса. Таким образом, встает вопрос об эмоциональной регуляции мыслительной деятельности учащихся при обучении иностранному языку. Существует прямая зависимость между мотивированностью обучения и положительным эмоциональным состоянием обучаемых от информативной насыщенности текстов или заданий к ним.

Положительная реакция студента на задание способствует появлению положительных эмоций, а значит, появляется предпосылка поисковой деятельности обучаемого, приобретающей характер проблемной деятельности.

Эмоции как один из механизмов психики обеспечивают ценностно-ориентационный вид человеческой деятельности, связанный с познавательной деятельностью.

⁴⁰³ Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / Под ред. С.К. Фоломкиной. Вып.20. М.: Высш. шк., 1987. 143 с.: ил. С.23.

Эмоции играют важнейшую роль в процессе поиска информации. Организация познавательной деятельности студентов при чтении литературы по специальности на иностранном языке должна быть направлена на формирование мотивов, лежащих в структуре будущей профессиональной деятельности. При этом мотивированность обучения можно сохранить, если создавать проблемность, поиск, развивать мышление на интересном, информативном, эмоционально окрашенном материале текстов и заданий к ним. Участие в таком виде деятельности способствует формированию у студента творческих способностей, инициативности, самостоятельности.

В развитии последней немаловажную роль играют также компьютерные телекоммуникационные системы, используемые для дистанционного обучения.

Помимо чисто коммуникационных услуг (обеспечение дистанционного общения людей друг с другом) современные компьютерные телекоммуникационные системы выполняют роль накопителя и хранителя большого объема информации.

Дидактический потенциал дистанционного обучения прежде всего связан с возможностью активной коммуникационной деятельности обучаемого, являющейся важнейшей составной частью обучения иностранному языку.

Необходимо отметить, что развитие познавательной активности в обучении иностранному языку предполагает в качестве психологического условия необходимость взаимной познавательной активности преподавателя и студента, студента и другого студента.

Совместная познавательная активность партнеров по обучению осуществляется в условиях примерно равной степени их информированности по отношению к изучаемой проблеме. Однако преподаватель вполне способен направлять мысль обучаемого, учить его искать и находить все подробности и тонкости научной информации.

В данном случае преподаватель иностранного языка должен предварительно прочесть текст совместно с преподавателями специальных дисциплин и выявить в этом тексте основные мысли.

Студентам предлагается прочесть текст и выявить в каждом абзаце ключевое предложение. Таким образом, смысловое восприятие иноязычного текста происходит в ходе решения мыслительных задач. Мыслительные задачи могут быть представлены текстовыми проблемными ситуациями.

Текстовые проблемные ситуации неизбежны, так как сложная мысль не может быть раскрыта сразу и ее проблемный характер сохраняется порой до конца чтения текста. В случае если формулировка мысли или ее раскрытие в тексте неполные или вообще отсутствуют, то раскрытие информации текста связано с максимальной мыслительной активностью студентов.

В методической литературе справедливо подчеркивается тот факт, что извлечению как основной, так и дополнительной информации следует обучать специально. Стихийно, без целенаправленного обучения это умение может никогда не сформироваться.

С точки зрения содержания учебного процесса введение непрерывной профессиональной подготовки влечет за собой изменение или дополнение учебных планов и программ. Нами подчеркивается, что они в значительной мере должны быть переориентированы на развивающуюся модель университетского комплекса технического ВУЗа.

Чем будет отличаться рассматриваемый университетский комплекс от традиционных форм обучения? К уже вышеназванному, на наш взгляд, следует добавить усиление действия деятельностно-профессионального компонента, а в связи с этим – более высокий методологический уровень, более высокий уровень социальной наполненности учебного процесса.

Таким образом, анализируя особенности изучения иностранного языка в условиях образовательного комплекса технического вуза, можно отметить следующие закономерности:

– Современное общество объективно нуждается в высококвалифицированных специалистах, свободно владеющих одним или несколькими иностранными языками и способных применить свои языковые навыки в профессиональной деятельности.

– Традиционная система образования не ориентирует учащихся на будущую профессиональную деятельность, что выражается в частности в обучении иностранному языку. В большинстве учебных заведений общего образования возможности иностранного языка как предмета, способствующего профессиональному самоопределению учащихся, не используются в должной мере. Учащиеся не видят перспектив практического применения иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности, что приводит к низкой мотивации изучения иностранного языка, а, следовательно – к низкому уровню знаний.

– Возможности ряда предметов (в частности гуманитарного цикла) в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста в Университетском учебном комплексе не используются в должной мере. Принципы преемственности и последовательности в передаче и усвоении профессионально значимых знаний, умений, навыков и в формировании профессиональной мотивации применяется лишь в области точных и технических наук.

– Недостаточное использование средств иностранного языка при формировании профессиональной мотивации в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» особенно сказывается на этапе дошкольного и общего образования. Обучение иностранному языку в начальном и среднем звене школ, гимназий, лицеев, входящих в состав Ассоциации

«Университетский учебный комплекс», не отражает специфики выбранной учащимися специальности. Иностранный язык как учебный предмет приобретает профессионально-ориентированную направленность лишь при обучении в старших профильных классах и в вузе Ассоциации и дифференцируется в зависимости от направления обучения в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства.

– Изучение иностранного языка в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» должно способствовать реализации принципа непрерывности и последовательности образования и формированию профессиональной мотивации будущего специалиста.

– Отличием в обучении иностранному языку в учебных учреждениях Университетского учебного комплекса должна являться его практическая ориентация на будущую профессиональную деятельность. Работа с иноязычной информацией, грамотно подобранной членами Ассоциации «Университетский учебный комплекс», способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности. В частности, профильное деление в старших классах учреждений общего образования комплекса позволяет средствами иностранного языка уделять особое внимание выбранному профилю будущей профессии.

– Профессионально мотивированное изучение иностранного языка в Ассоциации учебного комплекса должно укреплять межпредметные связи, что предполагает тесную совместную работу преподавателя иностранного языка и преподавателей профилирующих предметов. Подобная интеграция, с одной стороны, оказывает реальное содействие в изучении специализированных предметов, с другой стороны, стимулируют учащихся к профессионально-направленному изучению иностранного языка.

– Преемственность и последовательность в изучении иностранного языка в рамках Университетского учебного комплекса призвана создать для учащихся ситуацию психологического комфорта и способствовать снятию психологических барьеров при говорении на иностранном языке, что стимулирует развитие творческой и познавательной активности учащихся.

3.4. Профилизация обучения иностранным языкам

Профильное обучение как средство повышения мотивации на пути к углубленному изучению иностранного языка

XXI век выдвигает новые требования к образованию. Осилить сегодня все предметы школьной программы на высоком уровне достаточно трудно. Поэтому современное образование старшеклассников должно быть специа-

лизированным и вариативным. Для тех, кто планирует учиться дальше, школа должна предоставить возможность изучать необходимые при поступлении предметы на более углубленном уровне. Важно учитывать интересы самих учеников, ориентироваться на «человеческий фактор», способствовать становлению и развитию их личности. Данное направление соответствует личностно-ориентированному образованию, которое является ведущим в настоящее время.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 90 % старшеклассников считают, что обучение в школе не позволяет им развивать и реализовывать свои способности. 85 % утверждают, что школа не дает реальных ориентиров для жизненного определения, а 90 % – говорят, что в школе они не получают возможность для профессиональной ориентации.

В таких условиях становится необходимым введение профильного обучения в средних школах. Так с 2003 года со стороны министерства образования начались конкретные действия по переходу на профильное обучение в старших классах, а именно разработаны концепция профильного обучения, содержание учебных предметов как на базовом, так и профильном уровне, рекомендации по организации профильного обучения и т.д., т.е. произошёл целый ряд подготовительных мероприятий, в результате которых в 2006 году уже начался массовый переход общеобразовательных школ Российской Федерации на профильное обучение в X, XI классах.

Суть концепции «профильного обучения» заключается в предоставлении старшеклассникам возможности самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю. Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. То есть, профильное обучение – это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Конкуренция в современном мире увеличивается, и знание иностранного языка стало дополнительным конкурентным преимуществом соискателя, независимо от сферы его профессиональной деятельности. Владение иностранным языком – это оправданная необходимость в сегодняшней социально-экономической ситуации. Однако довольно трудно обеспечить развитие речевых умений и навыков самостоятельной работы в урочное время. Поэтому потребности школьников делают необходимым выделение на старшем этапе разных курсов обучения иностранным языкам, например,

введение в старших классах профильных курсов, в том числе гуманитарного, естественно-математического, политехнического и др.

Профильное обучение не только помогает выбору будущей профессии, но и способствует сохранению и развитию мотивации изучения иностранного языка. Это достигается благодаря показу реальной ценности практического владения иностранным языком в выбранной сфере профессиональной деятельности, в том числе, владение разными видами чтения, соответствующей терминологией и т.д., что помогает не только понять, к примеру, научно-технический текст, инструкции к бытовой технике, но и является основой для обсуждения и оценки полученной информации, и передаче ее другим. Это обеспечивает повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников в целом.

На старшем этапе обучения иностранному языку в школе учащиеся должны в полном объеме овладеть структурой учебной деятельности и всеми необходимыми для ее реализации учебными действиями и учебными умениями. На данном этапе обучения у учащихся должна быть сформирована способность к рефлексии своей учебной деятельности, а так же своих собственных способностей и возможностей использовать изучаемый язык как средство коммуникации.

На старшем этапе обучения особое значение приобретает формирование личности учащегося как активного субъекта собственной учебной деятельности по овладению изучаемым языком. Учителю иностранного языка необходимо поддерживать интерес к своему учебному предмету. Поскольку в юношеском возрасте с особой силой проявляется стремление к самоутверждению, самовыражению, к возможности отстаивать свои взгляды и убеждения, то именно возрастающая коммуникативная направленность обучения иностранному языку и создание благоприятного психологического климата для общения приобретают особую значимость. Отсюда столь важен отбор материала, его проблемный характер, стимулирующий обмен мнениями, побуждающий к размышлениям. Это придает деятельности учащихся личностный смысл. Особую роль при этом играет мотивация в изучении иностранного языка. Он должен быть усвоен как эффективное средство самостоятельной коммуникации. Поэтому профильное обучение нацелено выработать у учащихся навыки самостоятельной познавательной деятельности, подготовить их к решению задач различного уровня сложности.

Целью исследований в этой области является доказательство целесообразности разработки профильного курса с целью повышения мотивации и соответственно эффективности обучения немецкому языку и усиления профориентации старшеклассников.

Процесс обучения иностранному языку в профильном курсе будет научно-обоснованным, мотивированным, эффективным и ориентирован-

ным на выбор профессии, если организовать его как целостную систему, надстраивающуюся над базовым курсом основной средней школы; сформулировать характерные для профильного курса цели, определить содержание и подобрать технологию обучения в соответствии с профилем курса; разработать соответствующие профилю учебные материалы для старшеклассников.

Таким образом, создание специализированного курса профильного обучения в полной средней школе отвечает требованиям сегодняшнего времени, целям и задачам общего среднего образования и должно разрабатываться в соответствии с познавательными потребностями, интересами и мотивами самих учащихся.

Профиль обучения

Как известно, в соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта на старшей ступени полной средней школы вводится двухуровневая подготовка школьников, том числе и по иностранному языку: общеобразовательная/базовая и профильная. В связи с этим у учителей и администрации школ возникает много вопросов, связанных с организацией обучения старшеклассников. Прежде всего, необходимо уяснить, что профильное обучение, вводимое лишь с X класса, не может быть приравнено к профильному обучению в школах с углублённым изучением иностранного языка, в которых дети ориентированы на языковой профиль с самого начала изучения иностранного языка и соответствующим образом мотивированы. Этот тип школ имеет свои особенности и свои несомненные заслуги в плане подготовки по иностранному языку и огромный опыт плодотворной деятельности в целом. Поэтому нет оснований сомневаться (как это иногда делается!) в целесообразности их существования и после введения профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Что касается профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы, то здесь все пока в стадии становления и надо действовать осмотрительно, опираясь на подготовленные в этих целях нормативные документы: стандарт и базисный учебный план, а также на примерные программы по иностранным языкам, которые конкретизируют текст стандарта, на методическое письмо «О преподавании иностранных языков в условиях введения Федерального компонента государственного образовательного стандарта». Кроме того, необходимо изучать уже имеющийся в отдельных школах опыт профильного обучения старшеклассников.

Профиль обучения – это сложившийся тип подготовки в той или иной области знаний в зависимости от возможностей и особенностей учебного заведения, а также желаний и потребностей учащихся, в нём обучающихся. Именно избранный профиль (например, математический или филологичес-

кий) определяет цели и содержание обучения в данном образовательном учреждении

Профильный курс отличается от общеобразовательного своей профессиональной направленностью и более углублённым изучением избранного школой предмета.

Современные педагогические условия обучения на старшей ступени полной средней школы

Общеизвестно, что старшая ступень полной средней школы крайне неоднородна по составу учащихся. У одних уже достаточно развита профессиональная ориентация: они твердо знают, чем хотят заниматься в будущем, какую профессию выберут. Другие еще не очень уверены, сомневаются, у них либо большой разброс интересов, либо вообще нет четко выраженных интересов. Третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Они либо слишком подвержены чужому мнению, либо недостаточно информированы. Это имеет место особенно тогда, когда в основной школе плохо поставлена профориентационная работа: не проводятся беседы о современных профессиях на уроках по разным учебным предметам, не устраиваются встречи с интересными людьми, не организуется посещение «дней открытых дверей» в средних и высших профессиональных учебных заведениях, мало кружков и факультативов по интересам и т.п. Особую проблему составляет отношение учащихся к иностранному языку. Его востребованность в современном мире сейчас очевидна для всех. Однако часто имеется большой разброс в уровне владения языком. Одним ученикам он дается достаточно легко, и они убеждены в необходимости совершенствоваться во владении иностранным языком, хотя предметом их профессионального выбора может быть совсем другая область знания (например, обществоведение, журналистика, экономика, информатика, естественнонаучные дисциплины). Другие, наоборот, проявляют к иностранному языку профессиональный интерес и хотели бы в будущем заниматься преподавательской, переводческой или исследовательской деятельностью в области лингвистики, филологии. Некоторым язык дается трудно, они значительно отстают по уровню обученности, утратили мотивацию к его изучению, потеряли надежду освоить иностранный язык, хотя, возможно, и хотели бы владеть им на элементарном коммуникативном уровне. Кроме того, следует также иметь в виду, что в X классе могут быть собраны учащиеся из разных школ, в которых по-разному было поставлено обучение иностранному языку, что также может быть причиной разброса в уровне обученности. Как в таких условиях учесть возможности и потребности всех школьников? Только на основе дифференцированного подхода к учащимся, на основе индивидуализации обучения. Переход на личностно-ориентированную парадигму образова-

ния создает реальные условия для этого. Школьники выбирают индивидуальную траекторию/индивидуальный путь обучения. Как известно, личностно-ориентированная (точнее ребенко-/человеко-ориентированная) парадигма представляет собой исходный концептуальный подход к образованию и воспитанию, нацеленные на развитие личности школьника, на его самоопределение, самореализацию и социальную адаптацию. Личностно-ориентированный подход определяет генеральное направление образования и воспитания, их гуманистический характер и реализуется в соотнесенности с целым рядом других подходов:

- деятельностного (человек существует и развивается в деятельности);
- культуроведческого (образование и воспитание человека есть «вхождение»/ «вращивание» его в культуру);
- коммуникативно-когнитивного подхода (познавательная и коммуникативная деятельность выступают как основное средство образования и воспитания).

При обучении иностранным языкам иноязычная коммуникативная деятельность выступает не только как средство, но и как цель обучения, предусматривающая функциональное/рабочее владение изучаемым иностранным языком, что должно сделать возможным межличностное и межкультурное общение выпускников с носителями данного языка. Эта цель может быть в современных условиях (в соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта и базисным учебным планом) достигнута на двух уровнях: на общеобразовательном/базовом и на углубленном профильном. Для этого на старшей ступени вводится двухуровневое обучение, а именно: 1) в рамках общеобразовательного курса (при трех часах в неделю) и 2) в рамках углубленного профильного курса (при шести часах в неделю).

Благодаря личностной ориентации образования и принципам дифференциации и индивидуализации обучения старшеклассники как бы включаются в процесс целеполагания и могут выбрать для себя желаемый и доступный им курс и, соответственно, отвечающий их потребностям и возможностям уровень обученности. Школьники, выбравшие общеобразовательный/базовый курс обучения, завершают свою общеобразовательную подготовку по предмету, что должно обеспечить им (если они начали его изучение со II класса начальной школы) функциональное владение иностранным языком, хотя бы на общеобразовательном уровне. Последний в соответствии со стандартом может быть приравнен к пороговому уровню – уровню B1 (в терминах Совета Европы). Это делает возможным достижение эквивалентности российского языкового образования с зарубежным. Наличие трех часов в неделю в базовом курсе позволяет старшеклассникам (если они на это нацелены) восполнить пробелы во владении языком, которые имелись в основной школе. Кроме того, учащимся, испыты-

вающим особые трудности в овладении иностранным языком, школа может предоставить дополнительные образовательные услуги за счёт школьного компонента базисного учебного плана (факультативы, практикумы), чтобы наверстать упущенное.

Место иностранных языков в профильном обучении

Прежде всего, это обучение в школах с углублённым изучением иностранных языков (спецшколах), в которых учащиеся ориентированы на языковой профиль с самого начала изучения иностранного языка и соответствующим образом мотивированы.

Параллельно с традиционными спецшколами в соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта на старшей ступени полной средней школы вводится двухуровневая подготовка школьников: общеобразовательная / базовая и профильная.

При этом профильная подготовка может быть филологической (изучение родного и иностранных языков) и нефилологической (социально-гуманитарной, естественно-научной, экономической, юридической и т.д.), но с основательным изучением иностранных языков.

Таким образом, в настоящее время профильное обучение иностранным языкам в российской школе представлено следующими основными формами:

- профильным обучением в специальной школе,
- филологическим и
- нефилологическим профилями в полной средней школе.

Профильное обучение иностранным языкам, вводимое в X и XI классах, не может быть приравнено к профильному обучению в спецшколах, имеющих свои особенности, а также большой опыт плодотворной работы и несомненные заслуги в деле подготовки школьников по иностранным языкам. Поэтому введение профильного обучения на старшей ступени полной средней школы не исключает необходимости в существовании профильных школ с углублённым изучением иностранного языка, которое начинается в начальной школе.

Цели и задачи филологического профиля

Целью филологического профиля обучения иностранным языкам в старших классах полной общеобразовательной средней школы является удовлетворение профессионального интереса школьников к занятиям языками и филологией. При этом практические задачи могут ставиться разные, в зависимости от конкретных педагогических условий обучения, потребностей учащихся и наличия соответствующих кадров.

Так, например, это может быть подготовка гидов-переводчиков или переводчиков технической или художественной литературы, научно-

исследовательская деятельность в области конкретного языка или общего и сравнительного языкознания, овладение элементарными дидактическими навыками и подготовка к поступлению на языковые факультеты педагогических вузов и т.п.

Роль иностранных языков в нефилологическом профиле

Иностранный язык может быть интегрирован в любой нефилологический профиль, если школа сочтёт это возможным и целесообразным.

В нефилологических профилях иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство изучения другой (нелингвистической) предметной области (например, экономики, истории, информатики и др.), причём как средство, которым надо владеть хорошо.

Углублённое изучение иностранного языка в рамках нефилологического профиля проявляется в большем внимании к языковой форме, языковым закономерностям, а также социокультурным особенностям изучаемого языка и обеспечивается большим количеством часов, чем в базовом курсе.

Овладение иностранным языком как профильным учебным предметом в нефилологическом профиле позволяет выпускнику приблизиться к достижению порогового продвинутого уровня – уровня B2 (в терминах Совета Европы).

Надо подчеркнуть, что профильное изучение иностранного языка в старших классах нефилологического профиля является в настоящее время самым востребованным.

Соотношение элективных курсов с профильным обучением

Элективные курсы – это обязательные курсы по выбору школы и учащихся, часы на которые выделяются из школьного компонента базисного учебного плана. В результате профильный учебный предмет «иностранное языковое» может быть углублён, расширен или видоизменён за счёт специализированных элективных курсов прикладного характера.

Элективные курсы должны иметь ту же предметную направленность, что и профильный курс. Так, применительно к филологическому профилю актуальными могут быть курсы основ лингвистики и латинского языка, переводческой деятельности и страноведения, литературы и культуры страны изучаемого языка и др. В классах нефилологического профиля элективные курсы будут иметь другую направленность, например, делового иностранного языка, элементарных основ экономики, права, журналистики и др.

По усмотрению региона и школы к профильному обучению с элективными курсами могут быть также подключены факультативы и практикумы.

Структура и содержание общеобразовательного и профильного курсов

Поскольку общеобразовательный курс направлен на завершение общеобразовательной подготовки школьников по предмету, то структура его в основном та же, что и структура курса основной школы. В соответствии с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта по иностранному языку основу содержания данного курса составляют общекультурная тематика, затрагивающая проблемы жизни современной молодёжи в странах изучаемого языка и в нашей стране. Отобранный языковой минимум (лексический, грамматический и др.) коммуникативно достаточен, чтобы обеспечить функциональную грамотность во владении иностранным языком и достижение планируемого порогового уровня обученности. Однако подчеркнем, что это может иметь место только в том случае, если изучение иностранного языка начинается со II класса начальной школы, если адекватно используются преимущества раннего начала изучения иностранного языка, усиливается эффективность и продуктивность его изучения с учетом возросшей длительности курса (со II класса по XI класс) и увеличения суммарного количества учебных часов, а также, если используются адекватные приёмы и технологии обучения. Профильное обучение включает в себя общеобразовательный/базовый курс, а также материал, обеспечивающий углублённое изучение иностранного языка. Последний может иметь разную профильную направленность. В базисном учебном плане даны только некоторые примеры возможных профилей. Так, иностранный язык в качестве профильного учебного предмета представлен лишь в филологическом профиле, где на него выделено 12 учебных часов за два года обучения. А между тем он может входить и в другие профили. От чего зависит выбор профиля? Конечно, от профессиональных устремлений школьника и его планов на будущее:

– будет ли он продолжать профильное изучение иностранного языка в специализированном учебном заведении, например лингвистическом/языковом педагогическом вузе;

– будет ли иностранный язык служить для него средством изучения другой предметной области;

– собирается ли выпускник использовать иностранный язык в практической деятельности сразу после окончания школы, например, в качестве гида-переводчика, секретаря-референта со знанием иностранного языка, в гостиничном, туристическом и другом бизнесе.

В филологическом профиле именно сам иностранный язык в единстве с литературой и страноведением выступает в качестве цели углубленного изучения. В других профилях он одновременно выступает и как средство изучения другой предметной области (например, экономики, истории, информатики, естественнонаучных дисциплин), причем как средство,

которым надо хорошо владеть. Рассмотрим сначала структуру профильного обучения в принципиальном плане. Как отмечалось, профильный курс, на который отводится шесть часов в неделю в X классе и шесть часов в неделю в XI классе, включает в себя общеобразовательный базовый курс, строится на его основе, но включает также дополнительный профильно-ориентированный материал. Кроме того, он может быть углублен и расширен и/или модифицирован (видоизменён) за счет специализированных элективных курсов (обязательных курсов по выбору школьников), часы на которые выделяются из школьного компонента базисного учебного плана. По усмотрению региона и школы могут быть также подключены факультативы, практикумы. Элективные курсы могут иметь ту же предметную направленность, что и профильный курс. Так, применительно к филологическому профилю актуальными могут быть курсы основ перевода/переводческой деятельности, страноведения, литературы страны изучаемого языка и др. Они могут иметь и другую направленность, когда иностранный язык выступает как средство изучения другой предметной области, например, курсы элементарных основ экономики, обществознания, права, журналистики и др. Углубленное изучение иностранного языка в рамках профильного курса (оно имеет место не только в филологическом профиле) позволяет выпускнику приблизиться к достижению порогового продвинутого уровня – уровня B2 (в терминах Совета Европы). Поскольку в базисном учебном плане представлен только филологический профиль, в котором иностранный язык является профильным учебным предметом, посмотрим, как в принципиальном плане комплектуется профиль. Как отмечалось, профиль складывается из выбранных школой профильных курсов, которых должно быть не менее двух. Как правило, это 3-5 курсов.

Профильный курс обучения иностранному языку на старшем этапе общеобразовательной школы

Внедряемое в настоящее время профильное обучение (на старшем этапе общеобразовательных школ) вызывает множество вопросов. Они касаются структуры профилей, принципиальных отличий базовых (т.е. общеобразовательных) и профильных (т.е. углублённых) курсов одного и того же предмета, отбора содержания профильного курса, разработки элективных курсов и т.д. Попытаемся здесь дать ответы на некоторые из этих вопросов (относительно профильного обучения немецкому языку в 10-11 классах).

Профильное обучение иностранному языку – это целенаправленная подготовка учащегося к дальнейшей деятельности (учебной и / или профессиональной), связанной с использованием иностранного языка как объекта будущей (профессиональной) деятельности либо в качестве средства профессиональной коммуникации. Таким образом, это не просто более глубокое изучение дисциплины, это, прежде всего, специальная

система мер, нацеливающая школьников на деятельностное применение своих иноязычных знаний и умений, ориентация средствами немецкого языка на будущую профессиональную деятельность, карьеру.

Целью профильного обучения иностранному языку является достижение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции, который приближается к уровню В2 в терминах Совета Европы. Вместе с тем, задачи профильного обучения этому предмету в значительной степени дифференцируются с учётом сферы будущей профессиональной деятельности школьника. При этом специализация может варьироваться в зависимости от профессиональных устремлений школьника:

- намерения продолжать профильное изучение немецкого языка в лингвистическом / языковом педагогическом вузе;
- желаниа использовать немецкий язык как средство изучения другой предметной области;
- планов использовать немецкий язык в практической деятельности после окончания школы, например, в качестве гида-переводчика, секретаря-референта со знанием иностранного языка и др.

Наиболее наглядно структуру профильного обучения иностранному языку представила И.Л. Бим (2007):

Профильный курс (НЕ МЕНЕЕ 6 ЧАСОВ В НЕДЕЛЮ)			1 ЯРУС
Базовый курс (3 часа)			
+			2 ЯРУС
задания на более детальную проработку материалов базового курса (за счет заданий на разносторонний анализ текстов, реферирование, аннотирование и т.д.), а также нацеливающие на использование модулей			
+			3 ЯРУС
дополнительный профессионально-ориентированный материал и соответствующие способы деятельности, содержащейся в модулях, напр.:			
Модуль 1: Немного о языках и науках о языке	Модуль 2: Из истории литературы	Модуль 3: Из истории Германии	4 ЯРУС
Элективные курсы		Практики	

Рис.1. Структура профильного обучения иностранному языку (И.Л. Бим)

Профилизация при профильном обучении иностранному языку осуществляется на четырёх уровнях. Углубление происходит за счёт:

- 1) более тщательной проработки инвариантного ядра содержания обучения;

2) подключения модулей с дополнительным профильно-ориентированным материалом (соотносящимся с профессиональной направленностью профиля) (3 ярус);

3) привлечения элективных курсов и практик (4 ярус) (И.Л. Бим 2005, 2007).

Конкретизируем особенности профильного обучения ИЯ на примере филологического профиля.

Специфика профильного обучения иностранному языку в филологическом профиле

В соответствии с Базисным учебным планом (БУП) новых Государственных образовательных стандартов, филологический профиль – основной (но далеко не единственный) профиль, в рамках которого осуществляется углублённое профессионально-ориентированное обучение ИЯ в 10-11 классах.

В БУП представлен примерный учебный план для филологического профиля.

Филологический профиль

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за 2 года обучения
I. БАЗОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ	
Математика	8
История	6
Обществознание (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Мировая художественная культура	2
Физическая культура	4
II. ПРОФИЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ	
Русский язык	6
Литература	10
Иностранный язык	12
Второй иностранный язык	4
III. ЭЛЕКТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	6
IV. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ	
По усмотрению региона	4

Рис.2. Примерный учебный план для филологического профиля

Такая структура является примерной и носит рекомендательный характер. Из таблицы следует, что:

1. Сокращаются часы на непрофильные (т.е. базовые) дисциплины.

2. Профильные учебные дисциплины определяют ориентацию профиля на конкретную сферу деятельности (в данном случае, на виды деятельности, связанные с использованием языка).

3. Осуществляя выбор элективных учебных предметов (обязательных курсов по выбору, дополняющих базовые и профильные курсы), учащиеся самостоятельно определяют свою образовательную траекторию.

4. Региональный компонент позволяет учитывать региональные особенности в образовательном процессе.

Если школа при желании учащихся, родителей сочтет для себя целесообразным ввести в социально-гуманитарный профиль иностранный язык как профильный учебный предмет, то она должна добавить его к профильным учебным предметам. При этом необходимо снять один из них и отнести его к элективным курсам, и/или перевести один из профильных курсов в базовый с потерей части часов. Так, в нашем при мере можно (при согласии всех участников педагогического процесса) снять право и сделать его элективным курсом и перевести русский язык из профильного курса в базовый. Тогда иностранный язык исключается из числа базовых учебных предметов и переводится в профильный, а к его 6 учебным часам, которые он имел как базовый курс, добавляется, например, 4 часа за счет права, ставшего элективным курсом, и 2 часа за счет русского языка, ставшего базовым учебным предметом. Таким образом, иностранный язык набирает нужные ему 12 часов, чтобы стать профильным учебным предметом. Аналогичным образом иностранный язык может быть интегрирован и в другие профили, если учащиеся, школа проявят в этом заинтересованность. Что входит в содержание профильного курса? Наличие большего количества учебных часов позволяет расширить тематику (по сравнению с общеобразовательным курсом), более тщательно прорабатывать материал, привлекать профильно-ориентированный материал, а также больше внимания уделять:

– лингвистическому аспекту речи, например анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным;

– стилистическим особенностям устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого иностранного языка;

– литературе и страноведению, в том числе в историческом аспекте (для филологического и социально-гуманитарного профиля);

– терминологии (профильно-ориентированной).

Предусматривается развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности. В плане развития монологической речи особое значение приобретает обучение связному аргументированному высказыванию по теме и/или на основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к диалогической речи – обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации

своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнёра, а также поиску компромисса. Становятся более разнообразными ситуации общения, в т.ч. за счёт профильно-ориентированных. Увеличивается объём читаемого: актуальных публицистических текстов, отрывков из произведений художественной литературы, разнообразных прагматических текстов типа рекламы, объявлений, инструкций и т.д., научно-популярных профильно-ориентированных текстов. При этом используются все стратегии/виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое. Больше внимания уделяется аудированию и письменной речи, в т.ч. таким её видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование, переписка (применительно к деловой сфере общения). Перевод выступает не только как средство уточнения непонятого и вынесения понимания во внешний план (например, при контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально-ориентированное умение.

Принимая во внимание практико- и профессионально-ориентированный характер профильного обучения, изучение немецкого языка не должно ограничиваться рамками классно-урочных занятий. Как видно из таблицы, профиль выделяет дополнительные часы на элективные дисциплины. Это могут быть различные социальные проекты, организованные при поддержке немецкой стороны, языковая практика в реальных условиях (например, организация встреч с носителями языка, проведение экскурсий для иностранных гостей), посещение предприятий области, сотрудничества с германскими партнёрами и наблюдение за работой специалистов-международников.

Таким образом, при профильном обучении иностранному языку максимальный акцент должен быть сделан на деятельностной составляющей.

Особенности профильного курса «Иностранный язык» в плане целей и содержания

Чтобы показать специфику целей и содержания профильной учебной дисциплины «Иностранный язык», сравним образовательный стандарт и примерную программу данного предмета с аналогами, предназначенными для базового уровня.

Обобщим особенности целей обучения иностранному языку на профильном уровне. На профильном уровне углубляются знания, навыки и умения в рамках каждой из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Углубление происходит за счёт ориентации развития иноязычной коммуникативной компетенции на специализированную область профиля и использования иностранного языка в том числе в качестве средства познавательной деятельности в рамках выбранной (например, филологической) профильной специализации. В частности:

– расширяется спектр профессионально-ориентированных ситуаций общения;

– увеличивается объём знаний за счёт профильно-ориентированной лексики и более глубокой проработки грамматического материала;

– акцент делается на социолингвистической компетенции (умение адекватно понимать / интерпретировать лингвокультурные факты);

– развитие компенсаторной компетенции осуществляется также в рамках профильно-ориентированных ситуаций общения;

– развитие специальных учебных умений нацелено в т.ч. на дальнейшее использование иностранного языка в целях продолжения филологического образования.

Возможным подобное углубление становится за счёт увеличения количества часов на профильном уровне (как отмечалось, 6 ч. вместо 3 ч. на базовом уровне).

Обратимся к особенностям содержания обучения иностранному языку на профильном уровне и обобщим основные направления профилизации.

1. Особое значение приобретают чтение и анализ текстов. При профильном изучении предмета важную роль играют тексты, связанные со специализацией профиля. Расширяется видовое/жанровое разнообразие текстов, предназначенных для различных видов чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового). Как упомянуто в таблице, за счёт более детальной и глубокой проработки иноязычного текста происходит развитие учебно-познавательных умений на профильном уровне обучения иностранному языку.

Особое внимание уделяется развитию умений интерпретации текстов. В отличие от базового уровня изучения иностранного языка, на профильном уровне развиваются умения интерпретировать лингвистические и культуроведческие факты в текстах. Профильный уровень предполагает также формирование и развитие умений интерпретировать лингвострановедческие реалии и фоновую лексику. Учащиеся должны быть знакомы со стилистическим разнообразием текстов и уметь определять признаки того или иного стиля.

2. В устной и письменной речи в условиях профильного обучения большее значение приобретают такие умения, как личностная оценка (выражение личного мнения) прочитанного / услышанного / увиденного, аргументация своей точки зрения, обобщение и анализ полученной информации, комментирование. В плане письменной речи особое внимание уделяется развитию умений реферирования и аннотирования, а также письменной фиксации лекций учителя. В плане устной речи развиваются умения публичных выступлений, речь приобретает эмоциональную окраску.

3. Целенаправленно развивается умение письменного перевода с иностранного языка на русский. Благодаря развитию соответствующих навыков и умений, учащиеся знакомятся с основами переводческой деятель-

ности (свои умения и навыки, связанные с переводом, они могут также углубить и расширить в рамках соответствующих элективных курсов).

4. Углубление изучения иностранного языка происходит также за счёт освоения теоретических знаний в области лингвистики и филологии. За счёт такого расширения специализированных знаний учащиеся знакомятся с основами науки о языке.

5. Наконец, углубление в обучении иностранному языку происходит за счёт проектно-исследовательской деятельности в рамках специализации профиля. При составлении рефератов, обзоров и т.д. и участии в различных проектах учащиеся приобретают дополнительные профильно-ориентированные знания, умения и навыки и учатся их применять в практической деятельности.

Вкратце обобщая требования к уровню подготовки выпускников, изучавших иностранный язык на профильном уровне, отметим, что они должны уметь использовать приобретённые иноязычные знания, навыки и умения в т.ч. для продолжения образования (в зависимости от специализации профиля) в российских / зарубежных вузах; расширения возможностей трудоустройства (в т.ч. на международном рынке труда); а также в профессионально-ориентированных целях (т.е. уметь использовать иностранный язык в своей будущей профессии).

Образовательный стандарт и примерная программа для профильного уровня обучения иностранному языку в рамках филологического профиля предусматривают углубление в изучении этого предмета по следующим направлениям:

– Во-первых, профильный уровень обеспечивает количественный прирост иноязычных знаний; большее внимание уделяется развитию и совершенствованию тех умений и навыков, овладение которыми предусмотрено также и на базовом уровне (т.е. происходит углубление базового уровня). Это становится возможным за счёт увеличения количества часов на профильный предмет «Иностранный язык» и более глубокой проработки инвариантного ядра этой учебной дисциплины. Это соответствует первому уровню углубления (по И.Л. Бим).

– Во-вторых, в филологическом профиле при изучении иностранного языка приобретаются знания, формируются навыки и умения, связанные именно с областью филологии как особой сферой человеческой деятельности. При этом активно привлекается профильно-ориентированный (т.е. филологический) материал – таким образом, создаётся профессиональная направленность обучения (надстройка над инвариантным ядром предмета), определяются особенности профильной подготовки старшеклассников в данном профиле, задаётся ориентация всего профиля именно на область филологии. Из проведённого анализа явствует, что профильное изучение иностранного языка (в рамках филологического профиля) предполагает

сравнительно глубокое изучение языковой системы (в том числе и за счёт приобретения некоторых теоретических лингвистических знаний, освоения элементов лингвистического анализа структуры языка), целенаправленное развитие всех видов речевой деятельности, ориентацию учащихся на дальнейшее лингвистическое образование в рамках вуза – то есть основной целью обучения в филологическом профиле выступает приобретение знаний о языке, о литературе стран изучаемого языка, в т.ч. с целью продолжения образования в данном направлении после окончания школы. Это второй уровень углубления, обуславливающий именно филологическую направленность обучения.

– Элективные и факультативные курсы, практики определяют третий уровень углубления в обучении иностранному языку. Благодаря им специализация профиля может значительно расшириться благодаря ориентации обучения ИЯ на различные прикладные профессиональные сферы деятельности, где немецкий язык используется как средство профессиональной коммуникации (например, журналистика, туристический менеджмент, внешнеэкономические связи, реклама и связи с общественностью, банковское дело и др.). В дальнейшем мы опишем более подробно возможности реализации прикладной направленности обучения ИЯ в филологическом профиле.

Таким образом, профильный уровень обучения иностранному языку (в филологическом профиле) не только расширяет иноязычные знания (в количественном плане), но и обеспечивает филологическую специализацию всего процесса обучения, что обуславливает ориентацию на соответствующие способы деятельности в рамках этой специализации.

Возможные модели организации обучения иностранным языкам

И.Л. Бим выделяет основные функции старшей ступени обучения⁴⁰⁴:

– обеспечение завершения школьниками общего полного среднего образования и подготовка выпускников школы к жизни и труду в современном постиндустриальном информационном обществе, способствование их социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося мира;

– помощь учащимся в их самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути в соответствии с их склонностями, возможностями, способностями;

– стимулирование старшеклассников к продолжению образования и создание условий для облегчения их перехода из одного звена системы образования в другое, а также нацеливание их на самообразование.

Отмечая, что старшая школа ориентирует своих выпускников главным образом на поступление в вуз, не оказывая при этом действенной помощи

⁴⁰⁴ И.Л. Бим. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. № 5. 2002.

в их самоопределении, автор подчеркивает крайнюю важность осуществления дифференцированного подхода к обучению на старшей ступени и выделяет несколько типов (моделей) организации на старшей ступени применительно к учебному предмету «иностранный язык».

Первая модель – это общеобразовательная полная средняя школа. Обеспечивает общеобразовательный уровень подготовки школьников по иностранному языку (уровень А), соответствующий пороговому уровню, предложенному Советом Европы для европейских школ.

Этот уровень может быть достигнут выпускниками при раннем начале изучения иностранного языка, т.е. со 2 класса начальной школы.

Для учащихся, проявляющих повышенный интерес к иностранному языку или испытывающих трудности в овладении им, школа может предоставить дополнительные образовательные услуги за счет учебного компонента базисного учебного плана.

Данная модель, не будучи профильной, не исключает перехода отдельных школьников в другие типы школ, классов и не закрывает для них возможность дальнейшего образования в вузе.

Вторая модель – профильная школа/классы, где иностранный язык выступает как средство реализации профильного обучения (уровень Б).

Выбор направленности в обучении иностранному языку зависит от желания школьников, их родителей, возможностей школы, наличия соответствующего кадрового потенциала.

Третья модель – (уровень С) предполагает углубленное изучение иностранного языка на старшей ступени школы, хотя иногда он вводится в конце средней ступени (с 7 кл).

Четвертая модель – (уровень Д) к ней относятся специализированные школы с углубленным изучением иностранного языка (рис. 3).

Предложенный вариант модернизации языкового образования на старшей ступени обучения позволит повысить качество подготовки выпускников по иностранному языку.

Проблема профильного обучения иностранным языкам требует подготовки соответствующих педагогических кадров. Эта проблема, находит частичное отражение в статье В.В. Копыловой, гл. специалист Департамента общего образования и Г.И. Ворониной, зав. кафедрой иностранных языков АПКИПРО⁴⁰⁵.

⁴⁰⁵ В.В. Копылова, Г.И. Воронина. Организация обучения иностранным языкам и профильной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации содержания образования // Иностранные языки в школе. № 1. 2003.

Модель А Общеобразовательная школа	Модель Б Профильная школа/классы			Модель С Профильные классы (7\10\11)	Модель Д Профильная школа (1\2-11)
Иностранный язык – общеобразовательный учебный предмет	Иностранный язык общеобразовательный учебный предмет, но цели и содержания обучения ориентированы на выделяемый профиль:			Иностранный язык – профильный учебный предмет (углубленное изучение + страноведение, зарубежная литература)	
	Гуманитарно-филологический (родной язык, литература)	Гуманитарно-социальный профиль (история, обществознание)	Естественнонаучный (физика, химия и др.)		
2-3 часа	3 часа	3 часа	3 часа	5 часов	
	Модули		Модули		Спецкурсы
	Специфика целей и содержания обучения иностранному языку 1. Нацеленность на возможное использование иностранного языка в рамках выбранного профиля 2. Расширение информации в профильных образовательных областях/учебных предметах за счет: - использования профильных текстов в обучении иностранному языку - овладения некоторым количеством соответствующих профилю иноязычных терминов - активизация рецептивного грамматического минимума (напр. сложных форм страдательного залога) 3. Усиление деятельностной составляющей за счет: - широкого использования проектной деятельности, позволяющей включить основные виды иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности – трудовую, учебно-исследовательскую, эстетическую - использование перевода как профессионально-ориентированного умения - организации профессионально-ориентированного иноязычного общения			Специфика целей и содержания профильного обучения иностранному языку 1. Нацеленность на использование иностранного языка в рамках профиля, на продолжение образования в языковом вузе 2, 3. То же, что и в модели Б: - увеличение продуктивного языкового материала - углубление и систематизация лингвистических, страноведческих и литературоведческих знаний - развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности - расширение спектра ситуаций профессионально-ориентированного иноязычного общения	
Планируемый уровень обученности					
Уровень А (пороговый)	Уровень Б (пороговый +)			Уровень С (приближается к пороговому продвижению)	Уровень Д (пороговый продвинутый)

Рис. 3. Модели организации обучения на старшей ступени общего образования применительно к учебному предмету «Иностранный язык».

Авторы отмечают, что появление профильных классов с углубленным изучением иностранных языков отчасти связано с возрастающей потребностью школьников в овладении иностранным языком как инструментом будущей профессиональной деятельности, открывающей доступ к престижной работе за рубежом и одновременно отмечают ряд недостатков, которые необходимо учитывать, а именно:

- профильные классы очень часто организуются стихийно;
- отсутствуют соответствующие договоры о совместной работе с вузами;
- отсутствует информационно-техническая и учебно-методическая обеспеченность образовательных процессов;
- учителя привлекающиеся к работе в данного типа классах не имеют соответствующей предварительной подготовки;
- в ряде школ допускаются нарушения нормативов в обучении иностранным языкам (на изучение иностранного языка в данного типа классах отводится 1 час в неделю)

Авторы подчеркивают, что такие факты свидетельствуют о слабой реализации школьного и ученического компонентов в БУП, в котором заложены механизмы полноценного развития личности школьника в любом возрасте на каждой ступени школы.

В данной статье определены требования, предъявляемые к учителям иностранного языка, работающим на старшей ступени, где обучение строится на основе профильной дифференциации и носит практико-ориентированный характер.

Авторы подчеркивают, что успех практической реализации инновационно обучающих стратегий в большей степени зависит от уровня готовности учителей иностранного языка к адаптации в новых условиях социокультурной среды, формируемой в школе и от способности преподавать язык функционально, с ориентацией на межкультурную коммуникацию.

Проблема учительских кадров раскрывается также в «Концепции профильного обучения», где говорится о том, что значительное место в профильной школе отводится учителю. Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующему профилю и специализации своей деятельности, но и обеспечивать:

- Вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий)
- Практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных деятельностных компонентов;
- Завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Представляется, что в перспективе, к преподаванию в старшей профильной школе должны привлекаться лишь учителя, получившие степень

магистра (в отличие от достаточного для начальной и основной школы бакалавриата – четырехлетнего педагогического образования).

Суть концепции профильного обучения – в создании различных программ для большинства учебных предметов, охватывающих разное содержание в зависимости от цели, с которой преподается каждый предмет той или иной категории обучения.

Речевая компетенция.

Предметное содержание речи.

Повседневная жизнь. Планы на будущее: продолжение образования. Техника в быту. Современный мир профессий, выбор профессии, условия работы и требования к качествам человека на работе, профессия, о которой я мечтаю. Иностранный язык и профессия.

Я и мои друзья. Проблема взаимоотношений между поколениями. Свободное время и культура проведения досуга. Современные стили и направления в музыке, моде, хобби.

Выдающиеся деятели культуры своей страны и стран изучаемого языка.

Среда обитания. Природа и экология. Охрана природы, животных и окружающей среды. Жизнь в городе и в сельской местности Страны мира и города, их культурные особенности и достопримечательности.

Здоровье и забота о нем. Спорт.

Школьные обмены. Путешествия по своей стране и за рубежом.

Речевые умения.

Говорение.

Все виды монолога и диалога на основе тематики и лексики, предусмотренных программой 12-летней общеобразовательной школы.

Полилог в форме дискуссии с соблюдением норм речевого этикета. Публичные выступления в связи с увиденным /прочитанным. Представление результатов выполнения проекта. Оценка и /или характеристика событий, фактов современной жизни в своей стране и странах изучаемого языка.

Аудирование

Понимание основного содержания аутентичных высказываний в распространенных ситуациях повседневного общения; извлечение выборочной информации из различных аудио текстов: функциональных (объявления, инструкции и т.д.) и ситуативно-тематических (в пределах указанной тематики), а также текстов видео- фильмов.

Чтение оригинальных текстов различных жанров (публицистических, художественных, научно-популярных, функциональных) с использованием различных стратегий/видов чтения (ознакомительного, просмотрового / поискового, изучающего).

Письмо. Личное письмо и письмо делового характера (с опорой на образец). Заполнение различных типов анкет. Изложение сведений о себе в

форме, принятой в стране изучаемого языка (резюме). Составление тезисов устного / письменного сообщения в том числе на основе выписок из текста.

Языковая компетенция.

Графика и орфография. В объеме ранее изученной и изучаемой лексики 11 класса.

Произносительная сторона речи. Совершенствование ранее сформированных навыков и умений произносительной стороны речи.

Лексическая сторона речи.

Продуктивный лексический минимум: дополняется примерно 250-300 лексическими единицами, обслуживающими новые ситуации общения в рамках тематики 11 класса. Оценочная лексика, реплики-клише речевого этикета, отражающие особенности культуры стран изучаемого языка.

Социокультурная компетенция – в объеме основной школы, дополнительно некоторое расширение проблематики и тематики речевого общения, отобранных для данного этапа.

Минимум содержания для средней полной общеобразовательной школы уровня Б

Речевая компетенция

Предметное содержание речи

Предметное содержание речи, обозначенное ниже, углубляется и расширяется в соответствии с выбранным профилем.

Современный мир профессий, выбор профессии, условия работы и требования к качествам человека на работе, профессия о которой я мечтаю. Иностранный язык и избранная профессия.

Отношения между людьми: дружба и любовь; взаимоотношения между поколениями. Свободное время и культура проведения досуга. Современные стили и направления в музыке, моде, хобби.

Среда обитания. Природа и экология. Охрана природы, животных и окружающей среды. Страны мира и города, их культурные особенности и достопримечательности. Типы жилья, жизнь в городе и в сельской местности.

Здоровье и забота о нем. Правильное питание. Спорт. Медицинское обслуживание. Несчастный случай.

Путешествия. Походы и экскурсии. Заграничные поездки.

Вклад различных стран в мировую культуру и науку (в частности в избранной области знания). Основные вехи истории развития цивилизаций и стран изучаемого языка.

Виды речевой деятельности.

Говорение.

Все виды монолога и диалога на основе расширенной тематики и лексики в ситуациях формального и неформального общения в социально-

бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах. Полилог в форме дискуссии и деловой беседы с соблюдением норм речевого этикета. Сообщения / связанные высказывания (в связи с увиденным / прочитанным). Представление результатов выполнения проекта. Представление социокультурного портрета родной страны и стран изучаемого языка. Оценка и /или характеристика событий, фактов современной жизни в своей стране и странах изучаемого языка.

Аудирование.

Понимание основного содержания аутентичных высказываний в ситуациях повседневного и профессионального общения; извлечение выборочной информации из аудио/видео текстов различных жанров в пределах отобранной тематики; вычленение значимой информации из звучащих текстов в рамках выбранного профиля.

Чтение аутентичных текстов различных жанров с использованием различных стратегий/видов чтения (ознакомительного, просмотрового, поискового, изучающего). Элементарный лингвистический анализ текста (нахождение лексико-грамматических явлений с целью определения их функций).

Перевод профессионально ориентированных текстов с иностранного языка на родной.

Письмо. Изложение сведений о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка (автобиографии). Написание тезисов устного / письменного сообщения в том числе на основе выписок из текста. Написание личного и делового письма. Составление конспекта, реферата, аннотации текста, характеристики литературных героев / исторических личностей и событий на основе прочитанного текста в рамках выбранного профиля.

Языковая компетенция

Графика и орфография.

В объеме основной школы. А также написание новой лексики по тематике выбранного профиля.

Произносительная сторона речи.

В объеме основной школы

Лексическая сторона речи.

Продуктивный лексический минимум – в объеме основной школы (1000-1050 лексических единиц), дополнительно 450-500 лексических единиц обслуживающих новые ситуации общения в рамках отобранных тем и особенностей выбранного профиля. Идиоматические выражения, оценочная лексика, реплики-клише речевого этикета, отражающие особенности культуры стран изучаемого языка.

Общий лексический минимум для чтения и аудирования – 2500-2600 лексических единиц.

Грамматическая сторона речи.

Условные предложения с разной степенью вероятности (невероятные и маловероятные), относящиеся к будущему, настоящему и прошедшему времени. Косвенная речь. Согласование времен. Неличные формы глаголов. Наклонение глаголов. Глагольные формы в страдательном залоге в сложных временах.

Социокультурная компетенция – в объеме основной школы. Расширение проблематики и тематики речевого общения с учетом специфики профиля.

Изучаемый иностранный язык как средство общения в стране и как один из языков международного/межкультурного общения. Знаменитые общественные деятели, первооткрыватели, ученые, писатели, художники своей страны и стран изучаемого языка. Их вклад в развитие национальной и мировой культуры.

Требования к уровню подготовки учащихся по иностранному языку общеобразовательного уровня А

Обучение иностранному языку в старших классах полной средней школы должно предоставлять учащимся возможность:

– Владеть наиболее употребительной лексикой в рамках тематики старшего этапа, несколько расширить знания основных грамматических явлений изучаемого языка: узнавать их при чтении и аудировании, уметь использовать наиболее употребительные в устноречевом общении;

– Понимать в целом высказывания носителей изучаемого языка в распространенных ситуациях повседневного общения; понимать в целом и извлекать необходимую информацию из аудио- видеотекстов различного жанра: функциональных (объявления, прогноз погоды и др.), публицистических (статьи из газет и журналов), а также текстов, соответствующих отобранной тематике для данного уровня;

– Вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения в социально-бытовой, культурной и учебной сферах в пределах тематики старшего этапа, в том числе этикетный диалог, диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, суждениями, диалог-побуждение к действию;

– Вести дискуссию в рамках обсуждаемых проблем или на основе прочитанного текста, соблюдая правила речевого этикета;

– Делать деловые сообщения, рассказывать, рассуждать в связи с пройденной тематикой и проблематикой прочитанных текстов; выступать публично, в частности, по результатам выполнения проекта;

– Читать оригинальные тексты различных жанров: публицистические, художественные, научно-популярные, функциональные, используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое/просмотровое);

- Делать выписки из текста, составлять тезисы как основу для устного и письменного сообщения, составлять аннотацию к прочитанному тексту;
- Писать личное и деловое письмо с опорой на образец, заполнять анкету, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка;
- Представлять социокультурный портрет своей страны и страны/стран изучаемого языка, давать характеристику и оценку событиям, фактам современной жизни в своей стране и стране/странах изучаемого языка.

Требования к уровню подготовки учащихся по иностранному языку общеобразовательного уровня Б

Обучение иностранному языку в профильных старших классах полной средней школы должно предоставить учащимся возможность:

- совершенствовать иноязычное произношение;
- овладеть наиболее употребительной лексикой в рамках тематики старшего этапа, а также лексикой выбранного профиля, глубже освоить основные грамматические явления изучаемого языка, узнавать их при чтении и аудировании и уметь использовать их в устноречевом общении;
- понимать в целом аутентичные высказывания в ситуациях повседневного общения и элементарных ситуациях профессионального общения; понимать и выделять значимую для себя информацию в простых звучащих текстах (например, на радио и телевидении), а также текстов соответствующих выбранному профилю;
- вести диалог (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, суждениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог) в ситуациях официального и неофициального общения в социально-бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах; вести дискуссии, деловые беседы, соблюдая этику дискуссионного общения;
- делать деловые сообщения, рассказывать, рассуждать в связи с пройденной тематикой и проблематикой прочитанных текстов, давать характеристику литературным героям и/или историческим личностям и событиям (в соответствии с выбранным профилем);
- читать оригинальные тексты различных жанров (публицистические, художественные, научно-популярные, функциональные), используя основные стратегии /виды чтения;
- делать выписки из текста, составлять тезисы как основу устного и письменного сообщения, составлять конспект, реферат, аннотацию, давать письменную характеристику историческим фактам, персонажу, событиям из прочитанного художественного произведения;
- писать личное и деловое письмо, заполнять разные типы анкет, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка;

– делать перевод профессионально-ориентированных текстов с иностранного языка на родной язык, рассматривая перевод как профессиональное умение;

– представлять социокультурный портрет своей страны, владеть более обширной по сравнению с основной школой страноведческой информацией (например, исторической, литературной), отражающей выбранный профиль, уметь сравнивать культурные особенности различных стран мира (образ жизни, праздники), привлекая информацию из других школьных предметов;

– пользоваться современными информационными технологиями для расширения языковых и страноведческих знаний, активизации коммуникативных умений.

Реализация идей профильного обучения предполагает **создание учебников на двух уровнях: базовом и профильном**. Отсюда многие учебники, разработанные в былые годы, не соответствуют в должной мере ни профильному, на базовому уровню и требуют значительной корректировки. В частности в учебниках написанных для базового уровня уровень требований к учащимся, вытекающий из содержания учебных пособий, является недопустимо завышенным. Для базового уровня можно использовать (после проведения наиболее благополучной корректировки) те учебные пособия, которые в прежней классификации называли учебниками уровня А (физика для гуманитарных классов)

Гораздо хуже обстоит дело с учебниками, которые созданы специально для профильного уровня. Большая часть их просто не дотягивает до необходимого уровня по глубине содержания и номенклатуре изучаемых вопросов.

Список учебников, предлагаемый для организации профильного обучения в 11 классах профиля А:

1) В.П. Кузовлев Английский язык. 10-11 кл. Просвещение, 2001 (рассчитан на 2 часа в неделю)

2) Г.И. Воронина Немецкий язык. 10-11 кл. Просвещение, 2001 (рассчитан на 2 часа в неделю)

3) Е.Я. Григорьева Французский язык. 10-11 кл. Просвещение, 2001 (рассчитан на 2 часа в неделю)

4) Соловцова Испанский язык. 10-11 кл. Просвещение, 2001 (рассчитан на 2 часа в неделю)

Список учебников, предлагаемый для организации профильного обучения в 11 классах профиля Б:

1) Под ред. О.Л. Гроза Английский язык. Титул, 2001 (рассчитан на 3 часа в неделю)

2) О.Ю. Зверлова Немецкий язык. Март, 2001 (рассчитан на 3 часа в неделю)

3) В.Н. Шацких Французский язык. Специальная литература, 2001 (рассчитан на 3 часа в неделю)

4) Э.И. Соловцова Испанский язык. 10-11 кл. просвещение, 2001

У учителей, работающих в профильных классах, есть две возможности: либо использовать учебник 11 класса той же серии УМК, по которой он обучал десятиклассников, либо перейти на иной учебник, рекомендованный МО РФ для проведения эксперимента.

И в том, и в другом случае надо иметь в виду следующее:

1. Осуществлять ретроспективную преемственность с предыдущей серией УМК:

– опираться на пройденную тематику гуманитарного плана, обобщая и расширяя ее с учетом интересов учащихся. Например, говоря о стране изучаемого языка, пополнять знания учащихся новыми фактами из ее истории и культуры; ставить проблемы, позволяющие сравнивать культуру страны изучаемого языка и культуру России и т.д.;

– повторять и систематизировать пройденный лексико-грамматический материал, подключая к нему новый. Лексико-грамматический запас учащихся обогащается за счет языковых явлений, которые типичны для литературных, публицистических, функциональных (прагматических) текстов;

– использовать современные технологии обучения подобные тем, которые применялись в предыдущих УМК, например, метод проектов, обучение в сотрудничестве (cooperative learning) и т.д.;

– из взятых за основу обучения УМК целесообразно исключить те материалы, которые дублируют содержание среднего этапа или не вписываются в выбранный профиль.

Например:

– при изучении немецкого языка из учебника “Deutsch, Kontakte 10-11” (Г.И. Ворониной) можно исключить параграфы 1,3);

– работая с учебником английского языка “English” (В.П. Кузовлев) можно заменить тексты, предлагаемые учащимися в “Reading Section”, на профильные тексты;

– при изучении французского языка из учебника “Objectif” (Е.Я. Григорьевой) – задания типа “Imagines des situations avec des verbes au conditionnel”.

Это позволит исключить перегрузку учащихся и даст возможность дополнить курс материалами для профильного обучения.

2. Для реализации гуманитарного профиля может быть рекомендовано:

– некоторое углубление языковых знаний и совершенствование речевых навыков и умений;

– ситуации общения должны пополниться ситуациями профессионального общения, в том числе предполагающих участие в публичных вы-

ступлениях, например, в ходе школьных обменов (сообщений о выбранной или предполагаемой сфере деятельности, дальнейшей учебе и т.п.);

– работа над профильными текстами, подобранными учителем, должна быть направлена на извлечение содежательной информации в рамках выбранного профиля, на информационную переработку иноязычного текста с помощью:

а) предтекстовых заданий, которые:

– ориентируют на выбор стратегии чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое-поисковое);

– актуализируют, если возможно, прошлый жизненный опыт школьников, а также приобретенные ранее знания;

– обеспечивают при необходимости частичное снятие трудностей (например, путем вынесения части лексики для предварительной семантизации);

б) послетекстовых заданий, которые нацелены на проверку понимания и обсуждение прочитанного.

– в лексический минимум необходимо внести часть наиболее употребляемой лексики из профильных текстов, в том числе термины из соответствующих выбранному профилю областей знаний, например, лингвистические, литературные, исторические и др.;

– большое внимание следует уделить обучению письменной речи: аннотированию, реферированию профильных текстов;

– значительно больший удельный вес на уроках в профильных классах должен занимать перевод целых текстов с иностранного языка на русский язык;

– на уроках в профильных классах рекомендуется использовать доступные учителю страноведческие материалы:

По английскому языку:

In the English-speaking World (изд-во Титул / Chancerel, 1998)

Martha Bordman “In the USA” (изд-во Титул / Chancerel, 2000)

“Countries in the United Kindom” (сост. Г.Д. Томахин, изд-во Просвещение, 2000)

“Cities and Countries” (сост. Г.Д. Томахин, изд-во Просвещение, 2000)

Ощепкова В.В. “Australia and New Zealand” (М. “Лист”, 1998)

К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман “Страницы британской истории” (изд-во Титул, 2000)

Соловова Е.Н. “Гид-переводчик” (изд-во Просвещение, 2001)

Рожкова Ф.М., Русавнова С.В. “Welkome to Moscow” (изд-во Просвещение, 2001)

По немецкому языку

Яковлева Л.Н. “Deutsche Literatur – Lesen wir mit” (изд-во Просвещение, 2001)

Яковлева Л.Н. “Deutsche Literatur – zum Lesen und Diskutieren” (изд-во Просвещение, 2001)

Яковлева Л.Н. “Deutsche Literatur – Kreativ lesen und uberlegen” (изд-во Просвещение, 2001)

Козьмин О.Г., Герасимова О.М. “По странам изучаемого языка: немецкий язык. Справочные материалы” (изд-во Просвещение, 2001)

Соловьева Н.Н., Майданова Г.А. “Из Люксембурга в Лихтенштейн” (изд-во Просвещение, 2001)

Исакова Л.Д., Хованская Л.В. “Немецкий язык для делового общения” (изд-во Просвещение, 2001)

По французскому языку

Веденина Л.Г. “Франция. Французы, французский язык” (изд-во Просвещение, 2001)

Голованова И.А., Петренко О.Е. “Деловой французский? Это не так трудно!” (изд-во Просвещение I часть – 1997, II часть – 1998)

Концепция профильного обучения предусматривает следующие типы учебных курсов, которые условно можно назвать базовыми общеобразовательными, профильными и элективными курсами:

– **Базовые общеобразовательные курсы** – это курсы, обязательные для всех учащихся во всех профилях обучения. Иностранный язык входит в набор обязательных общеобразовательных курсов наравне с такими предметами как: математика, история, русский и язык, физическая культура.

– **Профильные курсы** – курсы повышенного уровня (фактически углубленные курсы для старшей ступени школы), определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология – профильные курсы в естественнонаучном профиле; литература, русский и иностранные языки – в филологическом профиле; история, право, экономика и др. – в социально-экономическом профиле и т.д.

По базовым общеобразовательным и основным профильным курсам проводятся единые государственные экзамены (ЕГЭ). Концепция предполагает ЕГЭ по иностранному языку.

– **Элективные курсы** – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы.

Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции:

– Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных курсов на заданном профильным стандартом уровне.

Например, элективный курс «Математическая статистика» поддерживает изучение профильного курса экономики.

– Другие элективные курсы служат для внутривузовой специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий.

Например, курсы «Информационный бизнес» или «Основы менеджмента» и др. в социально-гуманитарном профиле; курс «Химические технологии», «Экология» и др. в естественнонаучном профиле. Число элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам ЕГЭ не проводится.

Требования, предъявляемые к элективному курсу:

– Элективный курс должен быть кратким. Основная задача элективного курса – представить ученику возможность ответить на вопрос: могу ли, хочу ли я этим заниматься. Оптимальный срок проведения – одна учебная четверть. При отборе программы учитель должен задать вопрос: Чем будет полезен ученику данный курс? Даст ли он возможность ученику оценить свой потенциал? Сможет ли подготовить ученика для поступления на профильное обучение?

– Программа курса обучения должна строиться либо в разделе отдельных учебных дисциплин или в интеграции. В основу подхода к построению учебных программ элективных курсов следует закладывать 2 принципа:

– «мы учим детей, а не преподаем предметы»,

– «обучение должно быть связано с жизнью»

– С точки зрения интеграции, тенденция к объединению учебных предметов может осуществляться различным путем:

– иностранный язык включен в курс филологических наук,

– интеграция отдельных предметов с иностранным языком, что дает расширить рамки изучаемого курса, например, биологии, за счет пополнения знаний на иностранном языке из области данного предмета (например, «Выдающиеся открытия по биологии» или «Выдающиеся ученые-биологи»)

Выделяется 2 вида курсов по выбору:

1. *Пробные курсы* – знакомят с видом деятельности, свойственной данному профилю

2. *Ориентирующие* – позволяющие ученику сделать более детальный выбор внутри того или иного вида деятельности. Название должно быть привлекательно

– Не рекомендуется поручать элективные курсы учителю, который ведет базовый предмет. Элективный курс – это не дополнительное занятие.

– Если создать набор курсов, которые готовят ученика к успешной сдаче экзаменов, то есть опасность перехода от элективного курса к репетиторству.

- Через элективные курсы в школы удобно привлекать специалистов.
 - Элективный курс – обязательный предмет, внесенный в расписание.
- Учебный процесс организуется нетрадиционно:
- в виде семинаров;
 - семинаров-дискуссий;
 - уроков-исследований;
 - уроков-проектов;
 - уроков-игр;
 - уроков-экскурсий.

Основные типы заданий предусматриваемых в ходе обучения на элективных курсах:

- составление каталога;
- подготовка устного сообщения;
- решение проблемных задач;
- нахождение дополнительной информации.

Оценивание деятельности и результатов осуществляется посредством:

- зачетов, проводимых по каждой теме (которые можно проводить на выбор в виде тестов, собеседований или выполнения индивидуальных работ);
- оценивание выполненных работ;
- портфолио достижений – сумма вложенных туда творческих работ.

Для регистрации достижений учащихся заводится отдельный журнал. Текущие оценки должны быть только словесными и только качественными.

Портфолио достижений – сумма вложенных туда творческих работ.

Ученикам предлагают список различных видов работ, которые могут быть вложены в портфолио:

- аннотация прочитанных книг;
- картотека;
- краткий реферат;
- энциклопедическая справка.

В конце года ученик решает какие из своих работ, с его точки зрения наиболее удачных, представить на итоговый отчет.

Потрфолио изменяет философию оценивания. Его основной смысл – показать на что способен ученик, при этом акценты ставятся на том, что человек знает и умеет, то чего он «не...» остается за кадром.

Портфолио выполняет множественные функции: диагностическую, целеполагающую, развивающую.

Какие задачи стоят перед нами в связи с использованием портфолио:

1. Определить варианты, состав и структуру профильного обучения.

2. Определить дипломы каких олимпиад и какие сертификаты, полученные учащимися в дополнительном образовании можно определить как пороговый уровень (дипломы, полученные за победу в районной олимпиаде).

Самоопределению учащихся способствует **предпрофильная подготовка**, которая осуществляется за счет курсов по выбору.

Основная функция курсов по выбору:

– Отбор на определенный профиль – за счет:

а) конкурсного набора (в виде малого ЕГЭ);

б) введение накопительной оценки («портфеля достижений»), учитывающую различные достижения учащихся по исполнению тех или иных проектов, написанию рефератов, творческих работ и т.д.

Основные цели курсов предпрофильной подготовки:

– Помочь ученику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы.

– Способствовать созданию положительной мотивации по обучению на планируемом профиле.

– Помочь ученику поверить в себя.

Отбирая содержание и материалы для курсов предпрофильной подготовки автору следует обратить внимание на то, чтобы:

– он мог совершенно конкретно ответить на вопрос «чем будет полезен ученику данный курс?»;

– в ходе обучения использовалась современная образовательная технология;

– данный курс проводился другим педагогом, не тем, кто проводит основной курс;

– курс знакомил учащихся со спецификой видов деятельности, которые будут для них ведущими при профильном обучении;

– курс опирался на какие-то пособия;

– курс не дублировал базовый уровень;

– курс был рассчитан на 34-35 учебных часов, при расчете 2 часа в неделю.

В информационном бюллетене «Официальные документы в образовании» за июнь 2003 г. представлено письмо № 03-55-13-ин/14-03, в котором содержится список профилей, направленной подготовки специальностей высшего профессионального образования соотнесенных с преподаванием иностранного языка.

Соотнесение профилей по иностранному языку – специальностям

<i>Профили или подпрофили, связанные с преподаванием иностранных языков</i>	<i>Специальности, связанные с преподаванием иностранных языков</i>
Гуманитарные и социально-экономические науки	Журналистика Филология
Лингвистика	Лингвист Лингвистика и информатиология Лингвистика и международная коммуникация
Педагогические науки и специальности	Учитель иностранного языка
Экономический профиль (специальности экономики и управления)	Мировая экономика
Информатика Специальности в области информационной безопасности	Компьютерная безопасность Организация и технология защиты информации Комплексная защита объектов информации Комплексное обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем Информационная безопасность телекоммуникационных систем
Сервис(специальности сервиса)	Социально-культурный сервис и туризм
Междисциплинарные специальности	Международные отношения Таможенное дело Товароведение и экспертиза товаров Коммерция

Из опыта работы по профильному обучению Оренбургской области

В Оренбургской области профильное обучение осуществляет Лингвистическая гимназия №2, которая специализируется на обучении школьников иностранному языку, ориентирована на интеграцию с мировой системой образования, на формирование коммуникативной компетентности, на включение в мировую систему новых информационных технологий. Иностранный язык в гимназии является профильным учебным предметом с 1965 года. Учебный план лингвистической гимназии составлен на основании типового базисного учебного плана, в котором сохранены образовательные области, номенклатура обязательных предметов федерального значения. Обязательные предметы изучаются в объеме часов не ниже того, который обозначен в государственном и базисном учебном плане.

Часы школьного компонента используются на поддержку языковых курсов и учебных предметов, способствующих овладению языка. Обучение иностранному языку в гимназии начинается с начальной школы, где на изучение иностранного языка отводится:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1 кл. – 2 ч; | 3 кл. – 3 ч; |
| 2 кл. – 3 ч; | 4 кл. – 4 ч. |

Вариативная часть плана, соответственно отдана на:

Английский – 1 ч в каждой параллели.

Чтение – 1 ч – в связи с тем, что данный курс должен быть более эффективным и готовить детей для изучения английского языка.

Мир Музея (спецкурс) – включает в себя цикл лекций и практических занятий о языке искусства.

5-9 – классы по 5 часов в неделю на иностранный язык (за счет гимназического компонента).

10-11 – 4 часа + 2 часа на 2 иностранный язык по выбору. В старших классах преподаются спецкурсы профильного содержания:

Технический перевод – 10 кл. по 2 часа в неделю по программе, утвержденной Министерством образования (Учебное пособие по техническому переводу под ред. С.М. Айзенкоп, Л.В. Багдасаров).

Деловой английский – 11 кл. 2 часа в неделю (авторский сертифицированный спецкурс, разработанный И.Ю. Суходольской и А.П. Чеботаревой).

В школе созданы элективные курсы по профильному учебному предмету и проводятся занятия по выбору профильного содержания (по 1 ч в неделю):

- Литература Англии;
- Литература других англоязычных стран;
- Страноведение Великобритании;
- Страноведение других англоязычных стран.

Работа курсов и занятий по выбору проводится за счет увеличения часов базисного учебного плана в соответствии с постановлением городского совета №3 от 22.02.2001, ученического и гимназического компонентов базисного учебного плана.

В школе также проводятся индивидуальные групповые занятия для профильного изучения предмета за счет часов, отводимых на факультативные занятия:

Английский язык – 15 ч.

Французский язык – 6 ч.в

В гимназии три профильных класса (11а, 11б, 11в), в которых обучаются 87 чел.

Организация отбора в профильные классы происходит в 5 кл. (по результатам вступительного экзамена) и 9 кл. (на основе переводного экзамена в профильный класс). Эти экзамены показывают способности учащихся к изучению иностранных языков с обязательным участием психолога.

Учащиеся профильных классов занимаются по программе и УМК, разработанными В.В. Сафоновой для школ и классов с углубленным изучением иностранного языка, в качестве альтернативных используются УМК, изданные в Великобритании и США.

Элективные курсы по профильному учебному предмету ведутся по программам, разработанным учителями гимназии и получившим сертификацию:

«Программа Страноведение США» автор З.Н. Фахретдинова, учитель английского языка высшей категории предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие школьников средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному общению в сфере школьного и постшкольного образования, молодежного туризма

Программа спецкурса «Литература Англии и Америки»: авторы – учителя английского языка высшей категории Т.Н. Погорелова и В.Г. Суворова. Курс предусматривает чтение произведений в оригинале, анализ композиции и стиля, что, несомненно, расширит словарный запас учащихся, будет способствовать развитию навыков чтения произведений классической и современной литературы. Программа курса облегчает правильное и глубокое понимание основных явлений литературы, и дает возможность более подробно и основательно дать анализ творчества наиболее выдающихся писателей.

Занятия в профильных классах проводят опытные учителя английского языка высшей категории.

Реализация идеи профильного обучения во внеурочной деятельности учащихся осуществляется в ходе кружковой и научно-исследовательской деятельности учащихся, которая осуществляется через деятельность Малой академии психолого-педагогических наук в формах научно-практических конференций, смотров конкурсов и творческих работ, предметных недель и др.

Организация предпрофильной подготовки в гимназии осуществляется через психологические тренинги и участие в научных обществах учащихся 9 классов.

В школе имеется достаточная материальная база профильного обучения: лингафонный кабинет, необходимое техническое оборудование, библиотека на иностранном языке, различные варианты УМК российских и зарубежных авторов

Уровень обученности учащихся по профильным предметам составляет 95 %. Учащиеся профильных классов являются постоянными победителями областной олимпиады по иностранному языку, участниками Российских олимпиад, продолжают заниматься иностранным языком по окончании школы, многие бывших учеников школы связали свою судьбу с данной профессией, из стен школы выходят лучшие учителя иностранных языков области.

Основные приемы и технологии профильного обучения

Как отмечалось, целевые коммуникативные умения в профильном курсе в основном те же, что и в базовом/общеобразовательном курсе, а поэтому в нем используется тот же арсенал приемов учения, однако удельный вес отдельных видов работы и, соответственно, приемов учебной деятельности меняется. Как известно, все приемы опираются либо на общеучебные умения (например, на умения работать с текстом, списывание, выписывание, составление плана, тезисов и т.п.), либо на специальные учебные умения (словообразовательный анализ для раскрытия значения иноязычного слова, использование грамматического анализа, перевода для снятия трудностей при чтении и др.). Поскольку перевод при профильном обучении выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально-ориентированное умение, то обучение ему осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой – переведенный текст как особый речевой продукт. Для его порождения характерны такие приёмы, как поиск русских эквивалентов иноязычному слову, перефразирование в целях более точной передачи смысла и др. Возрастание роли реферирования и аннотирования как видов устного и письменного высказывания также требует большего использования таких приемов учебной деятельности, как:

- анализ отдельных слов, предложений текста для лучшего понимания их значения и смысла текста в целом;
- поиск смысловых опор; выделение наиболее существенного, смысловых вех;
- компрессия (сжатие) текста;
- его оценка (обязательная при аннотировании).

Что касается технологий обучения, т.е. определённым образом организованной серии/системы приёмов, то наиболее адекватным является метод проектов (постановка проблемы → определение путей ее решения и характера личного участия → поиск нужной информации → организации/оформление в целях предъявления другим участникам проекта → коллективное обсуждение → коррекция, поиск дополнительной информации → оформление конечного продукта (реферат, доклад, коллаж и т.п.) → подготовка выставки, конференции и др. → презентация продукта с приглашением гостей (учащихся других классов/школ, учителей и др.).

Именно эта технология в наибольшей степени нацелена на развитие личности школьников, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный, а так называемое «обучение в сотрудничестве» может входить в нее в качестве составляющей, хотя часто рассматривается как самостоятельная технология. Метод проектов способствует активизации всех сфер личности школьника – его интеллектуальной и эмоциональной

сфер и сферы практической деятельности, а также позволяет повысить продуктивность обучения, его практическую направленность. Проектная деятельность может быть реализована как применительно к обще-культурной тематике, так и применительно к профильной. При этом значительное место занимает поиск школьниками дополнительной информации, в том числе ориентированной на выбранный профиль: это могут быть научно-популярные тексты из зарубежных источников (газет, журналов, энциклопедических словарей, справочников и т.п.). Обработка информации в целях ее презентации предполагает ее обобщение и развитие таких творческих умений, как умение представить отобранную информацию в виде таблицы, схемы, снабдить рисунками/фотографиями и т.п. Таким образом, проектная деятельность включает элементы исследовательской и эстетической деятельности. Все это должно осуществляться в рамках профильного курса и расширяться за счет элективных курсов (если они имеются в школе).

Структура и содержание профильного обучения иностранным языкам (на примере филологического профиля)

Поскольку базовый курс направлен на завершение общеобразовательной подготовки школьников по предмету, то структура его в основном та же, что и структура курса основной школы.

В соответствии с федеральным компонентом Государственного образовательного стандарта по ИЯ основу содержания данного курса составляет общекультурная тематика, затрагивающая проблемы жизни современной молодежи в странах изучаемого языка и в нашей стране.

Отобранный языковой минимум (лексический, грамматический и др.) коммуникативно-достаточен, чтобы обеспечить функциональную грамотность во владении иностранным языком и достижение планируемого порогового уровня.

Рассмотрим сначала структуру профильного обучения в принципиальном плане.

Как отмечалось, профильный курс, на который отводится 6 часов в неделю в 10 классе и 6 часов в неделю в 11 классе, включает в себя базовый курс, строится на его основе, но также предполагает его более углубленную/ детальную проработку, а кроме того, включает дополнительный материал. Профильный курс может быть также углублен и расширен/ или модифицирован (видоизменен) за счет специализированных элективных курсов (обязательных курсов по выбору школьников), часы на которые выделяются, как известно, из школьного компонента базисного учебного плана. По усмотрению региона, школы могут даже быть подключены факультативы, практики.

Представим структуру профильного обучения в виде схемы

– Профильный курс (6 часов).

– Общеобразовательный/базовый курс (3 часа).

– Задания на более детальную проработку материалов базового курса (за счет заданий на разносторонний анализ текстов, реферирование, аннотирование).

– Дополнительный профильно-ориентированный материал и соответствующие способы деятельности, например, для филологического профиля: «Немного о языках и науках о языке», «Их истории немецкой литературы» или для социально-гуманитарного профиля: «Из истории страны изучаемого языка», «Великие общественные деятели, их вклад в мировую историю».

– Практики.

– Проекты.

– Элективные курсы.

Подчеркнем еще раз, что элективные курсы могут иметь ту же предметную направленность, что и профильный курс. Они могут иметь и другую направленность, когда ИЯ выступает как средство изучения другой предметной области, например, курсы элементарных основ экономики, обществознания, права, журналистики и т.д.

Углубленное изучение ИЯ в рамках профильного курса (оно, как отмечалось, имеет место не только в филологическом профиле) позволяет выпускнику, и об этом речь была выше, приблизиться к достижению более высокого, а именно порогового продвинутого уровня обученности – уровня В2 (в терминах Совета Европы)

Содержание профильного курса

Уже подчеркивалось, что, прежде всего, содержание профильного курса включает в себя содержание базового курса. Однако наличие большего количества учебных часов позволяет несколько расширить тематику по сравнению с общеобразовательным курсом (например, за счет такой проблематики, как «Возможность продолжения образования в России и за рубежом», «Основные культурно-исторические вехи в развитии изучаемых стран», «Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и культуры») и соответственно более тщательно прорабатывать материал базового курса. Последнее имеет место, если, в частности, больше уделять внимания:

– лингвистическим знаниям, например, систематизации грамматических категорий, анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным, а также закономерностям лексической стороны речи: обобщение особенностей основных единиц языка – слова,

предложения, текста (например, систематизация знаний по проблемам многозначности слова, синонимии, антонимии, заимствований и т.д.)

– стилистическим особенностям устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого ИЯ; в частности фразеологическим выражениям, пословицам и поговоркам.

– литературе и страноведению, интегрированных в курс ИЯ (в том числе в историческом аспекте для филологического и социально-гуманитарного профиля). Так, например, в примерных программах выделяется специальный раздел «Филологические знания и умения как результат углубленного изучения ИЯ» Это обуславливает привлечение дополнительного профильно-ориентированного материала.

Таким образом, углубленное изучение ИЯ в профильном курсе осуществляется в трех направлениях:

– обязательных для профильного курса заданий на более тщательную проработку некоторых аспектов рассматриваемых проблем, на поиск дополнительной информации, в частности, с использованием проектной деятельности школьников, написания рефератов, сочинений...

– на дополнительном профильно-ориентированном материале, характер которого зависит от выбранного профиля.

– на материале элективных курсов, профессиональных проб.

Углубленное изучение предусматривает развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в рамках тематики, указанной в стандарте и примерных программах.

В плане развития монологической речи особое значение приобретает обучение связному, аргументированному высказыванию по теме или на основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к диалогической речи – обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения партнера, а также с использованием языковых средств для выражения компромисса. Становятся более разнообразными ситуации общения, включая и ролевой репертуар, в том числе за счет профильно-ориентированных ситуаций, (например, беседа будущего учителя ИЯ с зарубежным учителем/учеником).

Увеличивается объем читаемого: актуальных публицистических текстов, отрывков из произведений художественной литературы, разнообразных прагматических текстов типа рекламы, объявлений, инструкций и т.д., научно-популярных профильно-ориентированных текстов. При этом используются все стратегии/виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое, а также стилистический анализ текста, его перевод. Уже отмечалось, что перевод выступает не только как средство уточнения непонятого и вынесения понимания во внешний план (как, например, при

контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально ориентированное умение.

Больше внимания уделяется аудированию, в том числе с письменной фиксацией основных фактов содержания текста для лучшего их запоминания и развития соответствующего профессионального умения (важного, в частности, при продолжении образования в вузе, например, запись лекций на ИЯ). Кроме того, больше внимания уделяется и письменной речи, том числе таким ее видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование, переписка (в частности, применительно к деловой сфере общения, в том числе с использованием мультимедийных средств).

Выше дана характеристика содержания профильного обучения ИЯ в его сопоставлении с базовым курсом в самом общем плане.

Этот материал может содержать краткую информацию о языках мира и науках о языке, а также самые общие сведения из немецкой литературы.

Более детальное представление о том, каким может быть содержание филологического профиля, дает ознакомление с УМК по немецкому языку для 10 и 11 классов полной средней школы: 10 класс «Немецкий язык» Бим И.Л., Рыжова Л.М., Садова Л.В. (М, Просвещение, 2007) (издание дополнительное).

Разноуровневое обучение может быть обеспечено данным УМК благодаря его содержанию и структуре. Он включает:

- учебник, состоящий из 4 глав, грамматического справочника, 3 других приложений (модулей), содержащих профильно-ориентированный материал;

- рабочую тетрадь, имеющую разделы, ориентированные на профильное обучение, включающую, кроме того, фрагменты языкового портфеля, а также разделы, нацеленные на контроль работы по модулям, и разделы на подготовку к возможной сдаче ЕГЭ (в 11 классе);

- книгу для чтения в 2 частях (для 10 и 11 классов);

- книгу для учителя с тематическими планами и методическими рекомендациями, включающую, кроме того, тексты для аудирования, а также итоговый тест;

- аудиоприложение.

Для достижения в 11 классе общеобразовательного базового уровня обученности школьнику достаточно овладеть в 10 классе материалом 4 глав учебника, Приложения 1 и на их основе соответствующими знаниями, навыками, умениями в основных ВРД (говорении, аудировании, чтении, письме), а также прочитать книгу для чтения (часть 1).

Для достижения профильного уровня подготовки по иностранному языку школьнику необходимо овладеть в 10 классе материалом не только 4 глав учебника, но и его приложений, а также прочитать тексты из книги для чтения (части 1 и 2).

Приложения к учебнику содержат:

- грамматические таблицы и другой материал, обобщающий языковые знания и навыки 10-классников (прил. 1);
- 3 модуля (приложения 2,3,4), расширяющие и углубляющие ЗУН школьников в следующих научных областях:
 - элементарные основы языкознания и лингвистики, а также теории немецкого языка (модуль 1);
 - немецкоязычная литература (модуль 2);
 - история Германии (модуль 3).

Использование этого материала способствует более углубленному изучению немецкого языка, немецкой литературы и истории, а также немецкой культуры в целом и нацелено на профильную подготовку школьников; первый и второй модули ориентированы на филологический профиль, 2 и 3 – на социально-гуманитарный профиль, а школьникам надлежит сделать выбор профиля.

При этом существенно, что филологический профиль не только обеспечивает элементарную филологическую подготовку старшеклассников, но и нацелен на более углубленное изучение немецкого языка, на повышение уровня владения всеми ВРД (включая перевод), на развитие интереса к изучению языков и культур, к использованию ИЯ в будущей профессиональной деятельности.

По данному УМК могут учиться: а) школьники, окончившие основную школу и завершающие в 10-11 классах общеобразовательную подготовку по немецкому языку, не связывающие его изучение со своими планами на будущее, и б) школьники, выбравшие ИЯ в качестве профильного учебного предмета в рамках филологического или социально-гуманитарного профиля.

Следовательно, с помощью разноуровневого УМК школьники включаются в процесс целеполагания и выбирают соответственно желаемый уровень по ИЯ, а также направленность обучения.

Для того, чтобы школьник сделал осознанный профессиональный выбор, учитывая цели и содержание филологического или любого другого профиля, предлагаемого школой, необходима предпрофильная подготовка в основной школе.

Но осознанный профессионально ориентированный выбор продолжения образования в старшей школе зависит также от правильного видения школьником возможностей профиля в плане его специализации, т.е. возможностей продолжения образования в выбранном направлении и получения на его основе в дальнейшем искомой специальности и осуществления соответствующих ей видов деятельности.

Возможности учебно-методического обеспечения разноуровневого обучения на старшей ступени обучения в настоящее время

Возможны варианты: могут быть использованы действующие УМК для старшей школы (для общеобразовательного, базового курса); эти УМК могут быть дополнены фрагментами из других учебников и учебных пособий, материалами из других источников информации, работа над которыми могла бы соответствовать специфике выбранного профиля (для профильного курса); могут быть созданы новые УМК, отдельно для общеобразовательного и профильного курсов. (По немецкому языку такой учебник для X класса уже создан.) Таким образом, можно сделать следующие выводы. Профильный курс отличается от общеобразовательного своей профессиональной направленностью и более углубленным изучением предмета. Выбор профиля зависит от желаний и потребностей учащихся и возможностей школы, а также от наличия взаимопонимания и согласия среди учителей-предметников, достичь которых не всегда легко. Составление учебного плана для профильной подготовки осуществляется с помощью определенного алгоритма, кратко описанного выше. Углубленное изучение иностранного языка в рамках профиля проявляется в большем внимании к языковой форме, языковым закономерностям, а также социокультурным особенностям изучаемого языка и обеспечивается большим количеством учебных часов, чем в базовом курсе. Элективные курсы могут быть нацелены на углубление профильного курса, на его расширение или даже на его видоизменение, специализацию и прикладную направленность. Введение профильного обучения на старшей ступени полной средней школы не исключает необходимости в существовании профильных школ, например школ с углубленным изучением иностранного языка, которое начинается уже в начальной школе.

Примерные требования к учебно-методическим материалам по иностранному языку для профильного обучения (при использовании Интернет-технологий)

В данном документе излагаются основные требования к комплекту учебно-методических материалов для профильного обучения иностранному языку и некоторые рекомендации разработчикам этих материалов. Предполагается, что комплект может содержать разные виды учебно-методических материалов: печатные издания, цифровые образовательные средства, специализированные Интернет-сайты для профильного обучения и др. Требования отражают специфику предмета «Иностранный язык» и особенности личностно-ориентированной парадигмы образования.

Отражение специфики предмета иностранный язык

Иностранный язык входит в общеобразовательную область «Филология». Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Изменения, происходящие в общественных отношениях, средствах коммуникации (использование новых информационных технологий), требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки.

Люди, владеющие иностранными языками, более грамотно и эффективно пользуются своим родным языком, чувствуют себя более уверенными в пользовании Интернетом и другими современными средствами связи. Владение иностранным языком способствует формированию личности и ее социальной адаптации к меняющимся условиям поликультурного и многоязычного мира.

Основное назначение иностранного языка как школьного предмета состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

При этом иностранный язык как учебный предмет характеризуется:

– межпредметностью, т.е. содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например, истории, искусства, литературы, точных наук и др.;

– многоуровневостью, т.к. наряду с овладением важнейшими речевыми умениями (в говорении, аудировании, чтении и письме) происходит постоянное расширение и наращивание языковых средств (лексических, грамматических, фонетических);

– полифункциональностью, т.е. иностранный язык может выступать и как цель обучения и как средство приобретения знаний в самых различных областях, средство самореализации личности).

Являясь существенным элементом культуры народа-носителя данного языка, иностранный язык способствует формированию у школьников целостной картины мира, включению школьников в диалог культур. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования школьников.

Перечисленные характеристики предмета с одной стороны предоставляют разработчикам широкие возможности для построения курса. Так, использование Интернет-технологий существенно расширяет возможности для включения в содержание обучения ИЯ информации из разных областей знания (например, в виде текстов для чтения, аудирования) с учетом индивидуальных интересов каждого школьников, для осознания учащимися ценности ИЯ как средства приобретения знаний и т.д. Но при этом накладываются ряд ограничений, например, в плане обучения устной речи.

Соответствие общедидактическим принципам

Учебно-методические материалы должны создаваться с учетом следующих дидактических принципов: личностно-ориентированного, деятельностного, функционального, научности, системности, доступности, развивающего обучения, преемственности, а также с учетом коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов к изучению иностранным языкам.

Вряд ли есть смысл комментировать все дидактические принципы, которые, безусловно, известны разработчикам материалов. Остановимся лишь на некоторых.

Разрабатываемое содержание обучения должно быть ориентировано на образование, воспитание и развитие **личности** школьника средствами иностранного языка.

Личностный смысл содержания, в частности, может выражаться в:

– учете возрастных особенностей старших школьников, их интересов, возможностей, потребностей, в отборе предметного содержания речи, которое соотносится с реальными проблемами учащихся,

– возможности выбора уровня (базового или профильного), на котором изучается иностранный язык

– учете профессиональных устремлений школьников, их потребностей в самоопределении

– формулировке требований к иноязычной подготовке учащихся, при которой деятельностная составляющая доминирует над знаниевой.

Проявлением **личностного** смысла может служить и тот факт, что профильное обучения ИЯ может осуществляться *не только в рамках филологического профиля*.

Поскольку филологический профиль, приведенный в базисном учебном плане в качестве образца профиля с использованием иностранного языка как профильного учебного предмета, не отвечает ни наиболее распространенным запросам школьников, ни запросам рынка труда, важно знать, что ИЯ может быть интегрирован практически в любой профиль. Это можно осуществить с помощью алгоритма конструирования профиля (Например, представленного в книге А.А. Кузнецова, А.А. Пинского, М.В. Рыжакова, Л.О. Филатовой «Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени», М., 2003; в статье И.Л. Бим. «К проблеме профильного обучения». ж. Иностранные языки в школе. 2005).

Отметим также необходимость **преемственности** с целями и содержанием обучения в основной школе, поскольку в настоящее время в 5-9 и 2-9 классах школ используются учебники, сильно различающиеся по своим концептуальным основам. Вероятно, наиболее верным решением является следование положениям Стандарта и Примерных программ по

иностранному языку, которые в изложении целей и содержания обучения ИЯ учитывают существующее положение (см. Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы, АСТ-Астрель, М., 2004).

Обучение ИЯ в старшей школе должно обеспечивать преемственность и по уровню языковой подготовки с основной школой. К моменту окончания которой учащиеся достигают уровня допорогового (A2 по общеевропейской школе) уровня коммуникативного владения изучаемым ИЯ. К завершению старшей школы на **базовом уровне** планируется достижение учащимися уровня, приближающегося к общеевропейскому пороговому уровню подготовки (B1 по общеевропейской школе); на **профильном уровне** планируется достижение учащимися общеевропейского порогового уровня подготовки (B1 по общеевропейской школе) и приближение к пороговому продвинутому уровню (B2).

Соответствие целей, задач и содержания учебно-методических материалов нормативным документам

Учебно-методические материалы должны соответствовать Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования и обеспечивать достижение следующих целей образования по иностранному языку:

– **дальнейшее развитие** иноязычной **коммуникативной компетенции** в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной:

– **речевая компетенция** – функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; умение понимать аутентичные иноязычные тексты (чтение и аудирование), в том числе, ориентированные на выбранный профиль; передавать информацию в связных аргументированных высказывания (говорение и письмо): планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуации общения;

– **языковая компетенция** – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; систематизация языковых знаний, полученных в основной школе, а также увеличение объема знаний за счет информации профильно-ориентированного характера (в частности, терминологии);

– **социокультурная компетенция** – расширение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на старшей ступени общеобразовательной средней школы; совершенствование умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно ситуации общения, в том числе, про-

фильно-ориентированных ситуаций; умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты (для филологического профиля).

– **компенсаторная компетенция** – совершенствование умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе иноязычного общения, в том числе в профильно-ориентированных ситуациях общения;

– **учебно-познавательная компетенция** – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность, а также использовать изучаемый иностранный язык в целях продолжения образования и самообразования в том числе в рамках выбранного профиля. Ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

– **развитие и воспитание** способности к личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции как гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка; приобретение опыта творческой деятельности проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

Нацеленность содержания учебных материалов на требования профильного обучения

Как было сказано выше, согласно Федеральному компоненту образовательного стандарта предмет «иностранный язык» может изучаться как в качестве базового, так и профильного. В качестве профильного учебного предмета ИЯ входит в типовой план **филологического** профиля. За счет достаточного количества учебных часов (6 часов в неделю на первый ИЯ) данный типовой план создает условия, при которых становится возможным обеспечить углубленное изучение предмета и его профильную (филологическую) направленность (И.Л. Бим).

Выделение **базового и профильного уровней** изучения иностранного языка на старшем этапе обусловлено учетом реальных условий обучения и функциями предмета «иностранный язык» в разных типах школ: иностранный язык как **общеобразовательный** учебный предмет (базовый уровень) или иностранный язык как **профильный** учебный предмет (профильный уровень). Независимо от типа школы языковые знания и навыки,

иноязычные речевые умения выпускников должны быть достаточно мобильны для использования в реальной жизни, для продолжения образования в высшем учебном заведении и/или осуществления трудовой деятельности с использованием иностранного языка после окончания школы, для расширения возможностей общения в социальной, культурной и профессиональной сферах с представителями других стран, для получения доступа к источникам информации на иностранном языке.

Базовый уровень предполагает овладение материалом общекультурной направленности, минимально достаточного для осуществления общения на иностранном языке в наиболее распространенных ситуациях социально-бытовой и учебно-трудовой сфер общения.

Профильный уровень предусматривает углубленное изучение предмета, использование более широкого понятийного аппарата в целях осуществления иноязычного общения, в том числе и в профессионально ориентированных ситуациях общения. Изучение иностранного языка на профильном уровне ориентирует на продолжение образования в данной области знания, предусматривает большую самостоятельность школьников и предполагает углубление их гуманитарно-филологической подготовки, которая может быть расширена или видоизменена за счет элективных курсов.

При этом **элективные курсы** могут как дополнять предметную область (например, *Основы перевода* как расширение филологического профиля), так и быть направленными на изучение другой предметной области (например, *Из истории математических открытий*).

Содержание профильного курса обязательно включает в себя содержание базового курса. Однако наличие большего количества учебных часов позволяет несколько расширить тематику (по сравнению с базовым общеобразовательным курсом), более тщательно/углубленно проработать материал, в частности больше внимания уделять:

- лингвистическому аспекту речи, например анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным;
- обогащению лексики, в том числе за счет терминологии (профильно-ориентированной);
- стилистическим особенностям устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого иностранного языка;
- литературе и страноведению, в том числе в историческом аспекте.

В содержание профильного курса также привлекается дополнительный профильно-ориентированный материал.

Предусматривается развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в рамках тематики, указанной в стандарте.

В плане развития *монологической речи* особое значение приобретает обучение связному аргументированному высказыванию по теме и/или на

основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к *диалогической речи* – обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнера, а также с использованием языковых средств для выражения компромисса.

Становятся более разнообразными ситуации общения, включая и ролевой репертуар, в том числе за счет профильно-ориентированных ситуаций.

Увеличивается объем *читаемого*: актуальных публицистических текстов, отрывков из произведений художественной литературы, разнообразных прагматических текстов типа рекламы, объявлений, инструкций и т.д., научно-популярных профильно-ориентированных текстов. При этом используются все стратегии (виды) чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое. Выбор стратегии чтения осуществляется школьниками, исходя из поставленной перед ними коммуникативной цели.

Больше внимание уделяется *аудированию и письменной речи*, в том числе таким ее видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование, переписка (в частности применительно к деловой сфере общения – филологический уровень).

Перевод на профильном уровне выступает не только как средство уточнения непонятого и вынесения понимания во внешний план (например, при контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально-ориентированное умение.

Обобщая сказанное, на профильном уровне изучения иностранного языка по сравнению с базовым уровнем производится: более детальное изучение общекультурных тем базового уровня, более глубокое развитие коммуникативных умений и совершенствование языковых навыков учащихся; привлекается профильно-ориентированный материал (см. Стандарт и Программы профильного курса); расширяется и варьируется учебный материал за счет возможных элективных курсов.

Ориентация на формирование информационной культуры учащихся

Создаваемые учебно-методические материалы должны быть ориентированы на формирование и развитие информационной культуры учащихся средствами иностранного языка. Это предполагает усиление внимания к развитию коммуникативно-когнитивных умений, таких как:

- самостоятельно и мотивированного организовывать познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата) при работе с материала на иностранном языке;
- участвовать в проектной деятельности и проведении учебно-исследовательской работы;
- осуществлять поиск нужной информации по заданной теме в источниках различного типа, в том числе в Интернете;

– извлекать нужную информацию из иноязычных источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, аудиовизуальный ряд и др.);

– переводить информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.);

– отделять основную информацию от второстепенной;

– критически оценивать достоверность воспринимаемой информации;

– передавать содержание информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно);

– развернуто, аргументировано обосновывать свои суждения, давать определения, приводить доказательства, иллюстрировать их с помощью примеров;

– выбирать вид чтения в соответствии с поставленной задачей (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.)

– целенаправленно работать с текстами художественного, публицистического и официально-делового стилей, понимать их специфику; адекватно воспринимать язы средств массовой информации;

– создавать материал для устных презентаций с использованием мультимедийных технологий;

Данный проект предполагает использование **информационно-коммуникационных технологий** для развития коммуникативно-речевого, когнитивного потенциала учащихся, их творческих возможностей и способностей, создания условий для их самообразования в интересующих областях знания с использованием иностранного языка. В этом ключе наиболее важными видами учебной работы с иноязычными Интернет-ресурсами представляются следующие:

– приобретение учащимися реального опыта межкультурного общения на иностранном языке;

– обогащение их гуманитарных знаний, в том числе о культуре стран изучаемого языка;

– развитие умений ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, используя мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для поиска, обработки, передачи, систематизации и обобщения информации и создания баз данных, презентации результатов познавательной и практической деятельности;

– развитие умения общаться в виртуальном пространстве на иностранном языке с использованием таких форм общения как электронная почта, электронная конференция, виртуальный класс (чат), обмен файлами и др.

Приобретенный в школе общекультурный уровень должен обеспечить выпускника способностью к продолжению образования в учреждениях высшей школы и к использованию информационно-коммуникационных умений в профессиональной сфере.

Рациональное сочетание традиционных и цифровых средств обучения

Исходя из результатов теоретических исследований и накопленного практического опыта на настоящий момент оптимальной формой обучения иностранным языкам признается интеграция очного и дистанционного/сетевого обучения. В режиме дистанционного обучения невозможно реализовать ряд целевых коммуникативных умений, а именно, обучение **говорению** в его диалогической, монологической и полилогической формах.

Соответственно содержание и структура разрабатываемых учебно-методических материалов должны обеспечить комплексное решение всех задач курса иностранного языка в профильной школе. Для равноценного обучения всем целевым коммуникативным умениям (говорение, аудирование, чтение и письмо) эффективнее строить обучение, сочетая учебные материалы на цифровой и печатной основе. Как правило, на дистанционные формы обучения переносятся:

- тренировочные учебные материалы, требующие значительного количества повторений, например лексико-грамматические упражнения. Время, затрачиваемое на автоматизацию лексико-грамматических навыков, индивидуально и зависит от особенностей памяти конкретного учащегося;

- проверочные материалы, включающие разные формы контроля, в том числе тесты, аналогичные тем, которые используются в ЕГЭ;

- самостоятельные, реферативные, проектные виды деятельности, с последующей их презентацией на семинарах, конференциях.

Это позволяет значительно разгрузить время ученика, снизить индивидуальную его нагрузку, создать условия для продуктивной самостоятельной творческой деятельности, особенно для продвинутых учеников. А учитель получает возможность предоставить дополнительные консультации тем учащимся, которые в этом нуждаются.

В связи с этим приводим краткое описание традиционных учебно-методических материалов, методические требования к которым универсальны, независимо от носителя (на печатной или цифровой основе).

№	Компонент УММ	Требования к компоненту УММ	Рекомендации к компоненту УММ
1	Учебная программа по иностранному языку (английскому, немецкому, французскому, испанскому, и др.)	<p>Должна:</p> <ul style="list-style-type: none"> – раскрывать концепцию курса – определять цели, общую стратегию обучения, воспитания и развития учащихся средствами иностранного языка – конкретизировать содержание по этапам обучения 	<p>Может содержать приложения, таблицы, позволяющие более четко представить содержание учебного курса</p>
2	<p>Учебно-методические материалы для ученика:</p> <p>1) учебник</p>	<p>Должен:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быть развернутой программой учебной работы, построенной с учетом общедидактических принципов и требований к учебному процессу по обучению иностранному языку – представлять все компоненты системы (цели, содержание, методы и приемы обучения) – объединять информационную, мотивационную, организационно-планирующую, коммуникативную и контролируемую функции – организовывать и материально обеспечивать урок, осуществлять взаимодействие между очной и дистанционной формами обучения – объединять в себе лингвистическую и экстралингвистическую информацию – наглядно представлять учащимся изучаемый ими языковой и речевой материал, активизировать зрительный и моторный каналы восприятия учащихся должны содержаться материалы, оказывать позитивное эмоциональное воздействие с учетом психологических особенностей старших школьников – быть адекватными возрасту учащихся по форме и содержанию – создавать возможности для уровневой дифференциации и индивидуализации обучения за счет разнообразия привлекаемых материалов – выделять материал для обязательного усвоения – управлять деятельностью учителя и учащегося, обеспечивая при этом гибкость управления, оставляя простор для их творчества; – содержать справочный материал, задания для контроля и самоконтроля, материал для выполнения проектной работы – наглядно представлять 	<p>Может содержать различные приложения, которые, позволяют обеспечить учащихся дополнительными возможностями для овладения изучаемым иностранным языком, например, гипертекстовые электронные справочники и др.</p>

Рис.4. Краткое описание традиционных учебно-методических материалов (начало)

	2) Методические рекомендации для учащихся	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – содержать экспозицию инвариантной (обязательной) и вариативной части содержания учебника. Содержание может быть представлено в частности в виде перечня тем или модулей – содержать описание процедур самостоятельной работы и самооценки – предоставлять расшифровку символов и знаков, обеспечивающих ориентировку в учебных материалах – содержать описание способов взаимодействия с партнерами по общению и учителем – давать описание возможностей ученика для удовлетворения своих познавательных интересов, предоставляемых учебными материалами и Интернет-ресурсами 	Могут содержать ссылки на сайты, образцы презентаций по итогам проектно-исследовательской деятельности
3	Методические рекомендации для учителя	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быть развернутым комментарием к учебнику, раскрывая авторскую концепцию и общие цели курса, назначение каждого компонента УМК – служить средством управления деятельностью учителя, а через него и деятельностью учащихся, в том числе индивидуальной, групповой – содержать общее тематическое планирование, общие рекомендации по обучению определенным умениям и навыкам, приемы и методы обучения, в том числе творческим видам деятельности, например, поисково-проектной организации интернет-конференций, форумов и т.п. – содержать ключи ко всем заданиям курса; – включать тексты для обучения пониманию иноязычной речи на слух (аудированию), тексты видео сюжетов 	Могут содержать поурочное планирование и определенный инструментарий, например, сценарии семинаров и конференций и др.
4	Рабочая тетрадь на печатной/цифровой основе	<p>Должна:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дополнять учебник, увеличивая объем языковой тренировки учащихся; – содержать материал различной трудности и разного характера для дифференцированного обучения учащихся с разными способностями и разным темпом овладения изучаемым иностранным языком – создавать условия для организации самостоятельной работы учащихся, предоставляя, например, алгоритмы действий учащихся – соотноситься с учебником по содержанию и структуре 	Может содержать определенное количество заданий занимательного и творческого характера, позволяющих последовательно реализовывать индивидуальный подход к учащимся

Рис.4. Краткое описание традиционных учебно-методических материалов
(продолжение)

5	Дополнительные материалы для чтения (Книга для чтения)	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создавать условия для развития у учащихся умений и навыков самостоятельного чтения – содержать аутентичные тексты разных стилей и жанров, соответствующие возрасту и интересам учащихся, их языковой подготовке, в том числе текстов профильной направленности – содержать задания к текстам для чтения 	<p>Могут содержать задания для обсуждения прочитанных текстов в устной или письменной форме, а также материал по выбранному учащимися профилю (филологический, исторический, естественнонаучный математический и др.)</p>
6	Аудиозапись (аудиокассета, диск)	<p>Должна:</p> <ul style="list-style-type: none"> – содержать аутентичные тексты разных стилей и жанров в исполнении носителей изучаемого иностранного языка – обеспечивать достаточный объем практики в процессе обучения аудированию – обеспечивать формирование фонетических навыков 	<p>Может сопровождаться звуковым фоном, позволяющим воссоздать реальные ситуации общения, включать материал для внеклассных мероприятий</p>
7	Видео- приложение, кинофрагменты	<p>Должно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – позволять наглядно продемонстрировать учащимся особенности культуры и быта стран/страны изучаемого языка – способствовать созданию на уроках ситуаций речевого общения – помогать обучать учащихся соблюдению норм речевого и неречевого поведения в новом для них социокультурном контексте 	<p>Может содержать специальные задания для поэтапной работы по развитию коммуникативных умений на основе просмотренного видео сюжета</p>
8	Мультимедийное приложение	<p>Должно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать у учащихся умения работы с информацией, предъявляемой на носителях нового поколения – содержать мультимедийные обучающие программы, предоставляющие возможности для поиска, переработки и предъявления учебной информации по иностранному языку 	<p>Может содержать электронные учебники по иностранному языку, разработанные с учетом дидактических принципов обучения, и отвечающие требованиям к мультимедийным средствам обучения. Может быть ориентировано на дистанционную форму обучения или носить проблемно-тематический характер и обеспечивать дополнительные условия для изучения отдельных тем курса</p>

Рис.4. Краткое описание традиционных учебно-методических материалов (продолжение)

9	Учебные материалы для филологического профиля или иных профилей	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способствовать реализации личностно-ориентированного подхода в процессе изучения иностранного языка, поддерживать интерес к выбранному профилю – расширять материал учебника в направлении требований, специфических для различных специализаций профиля – обеспечивать профильную дифференциацию за счет специально отобранного содержания обучения – способствовать развитию компенсаторных умений и рефлексивной деятельности учащихся 	Могут охватывать как филологический и гуманитарный профили, так и иные профили (математический, исторический и др.), обеспечивая их языковую поддержку
10	Учебные материалы по элективным курсам	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способствовать реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку, – содержать материалы на изучаемом иностранном языке для подготовки учащихся адекватно выбранному профилю – обеспечивать развитие и поддержание познавательного интереса к изучению иностранного языка, интеллектуальных и творческих способностей школьников – способствовать развитию самоконтроля и самостоятельности учащихся 	Могут быть разнообразны по содержанию и продолжительности, обслуживать курс в целом или его отдельные разделы
11	Контрольные измерительные материалы, в частности в форме используемой в ЕГЭ	<p>Должны:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быть адекватными оцениваемым объектам контроля, в том числе коммуникативным умениям, языковым навыкам – способствовать освоению учащимися тех типов заданий, которые используются для итогового контроля – содержать тренировочные задания, соответствующие (по формату и уровню сложности) заданиям, которые включены в итоговые проверочные работы (например, в ЕГЭ) 	Материалы могут содержать дополнительные задания по всем коммуникативным умениям, задания лексико-грамматического характера, тесты и др.
12	Грамматический справочник	<p>Должен:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быть ориентирован на самообразование, развитие самостоятельности и самоконтроля у учащихся – содержать обобщенные сведения об изучаемом иностранном языке, излагаемые в виде грамматических правил, таблиц и др., снабженных примерами 	Может включать упражнения для закрепления сформированных лексико-грамматических навыков

Рис.4. Краткое описание традиционных учебно-методических материалов (продолжение)

13	Портфолио	Должно: – предоставлять возможности для реализации личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, развивать умения самоконтроля и самостоятельности – осуществлять постоянный мониторинг личных успехов каждого ученика в процессе овладения иностранным языком. – содержать сведения об индивидуальном продвижении ученика и по всем видам речевой деятельности	Портфолио может быть представлено виде отдельного электронного/мультимедийного приложения, которое сопровождается рекомендациями в книге для учителя. Заполняется учеником, контролируется учителем
----	-----------	--	---

Рис.4. Краткое описание традиционных учебно-методических материалов (окончание)

Учебно-методические материалы в цифровом формате должны также отвечать требованиям, изложенным в общей части данного документа.

Независимо от формы предъявления все перечисленные материалы должны быть снабжены аппаратом ориентировки, принятом в учебных материалах соответствующего жанра, способствующим выделению объектов, обязательных для усвоения, организации самостоятельной работы, организации поиска нужной информации во всех доступных учащемуся информационных источниках.

Для создания качественных учебно-методических материалов, разумно сочетающих возможности традиционных материалов (на печатной основе, аудио/видео материалов) и цифровых обучающих материалов, потребуются дальнейшая исследовательская и опытно экспериментальная работа с последующим анализом полученных результатов.

3.5. Реализация возможностей социально-педагогического проектирования в процессе профилизации преподавания иностранного языка

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, использование проектного метода признано перспективным со всех отраслей деятельности: приоритетные национальные проекты «Образование», «Здоровье» и др., инвестиционные проекты, проектно-ориентированное финансирование деятельности учреждений, проекты жилищного строительства, международные информационные молодежные проекты, экологические проекты, проекты комплексной реконструкции городской инфраструктуры, проекты по созданию инжиниринговых центров, глобальные технологические проекты и т.д.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» принципы проектной деятельности также выделяются в качестве ведущих:

«В основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование», как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров ... Ключевыми механизмами реализации инициативы должны стать как проектные, так и программные методы работы»

Принимая во внимание ключевые идеи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», к настоящему времени накоплен значительный опыт организации специальной проектной деятельности обучающихся: проектные часы, проектные сессии, проектные недели, конкурсы проектов и пр. «Проектность должна пронизывать всю жизнь современной школы, включая управление школой и тип отношений между субъектами образования. Обязательное освоение проектного метода направлено на введение детей в другие типы деятельности: исследовательскую, конструкторскую, организационно-управленческую и др.»

Основываясь на приведенной документации и учитывая перспективы развития образования, социально-педагогическое проектирование являлось одной из основ формирования мотивации развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка.

Рассмотрим цели, задачи и содержание проекта «Образ «Я» в иноязычной культуре» подробнее.

Социально-педагогический проект «*Образ «Я» в иноязычной культуре*», включает в себя следующие этапы: Д. сад → школа → профессиональное училище → техникум → ПГУАС.

Цель проекта: формирование самодостаточной субъектной основы профилизации образовательной среды.

Задачи проекта:

- обеспечение профессиональной ориентации детей и молодежи;
- формирование и развитие профессиональной мотивации и направленности личности;
- формирование эмоционально-ценностного отношения личности к профилю обучения и будущей профессиональной деятельности

Анализ научной психолого-педагогической литературы (И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, А.Л. Луговая, З.Н. Никитенко, Е.В. Рощина и др.) и результаты нашей опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что решение данных задач проекта осуществляется на основе использования возможностей предметной подготовки в профильной образовательной среде.

Нами были разработаны и реализованы мероприятия, направленные на формирование и развитие профессиональной мотивации, профессиональной направленности и эмоционально-ценностного отношения личности к профилю обучения и будущей профессиональной деятельности (как

качеств личности, характеризующих ее самодостаточность) на основе использования возможностей преподавания иностранного языка.

Этапы реализации проекта и их содержание:

1. Начальным этапом реализации данного проекта является дошкольное образование, где в игровой форме дошкольники знакомятся с названиями профессий: *der Maler* (художник), *der Architekt* (архитектор), *der Künstler* (художник); со сферой деятельности людей творческих профессий: *die Malerei* (живопись), *die Architektur* (архитектура), *die Kunst* (искусство); с действиями людей творческих профессий: *malen* (рисовать), *zeichnen* (чертить), *schaffen* (творить, создавать); с результатами их деятельности: *das Gemälde*, *das Bild* (картина), *das Haus* (дом), *das Gebäude* (здание) и др. Дошкольники не только формируют словарный запас по профессионально-ориентированной тематике, но и учатся идентифицировать свой образ «Я» с определенной профессией (в традиционной образовательной среде дошкольники средствами иностранного языка учатся идентифицировать себя как личность: *der Junge* (мальчик), *das Mädchen* (девочка), *der Sohn* (сын), *die Tochter* (дочь) и др).

2. Вторым этапом реализации социально-педагогического проекта «Образ «Я» в иноязычной культуре» является общее образование, включающее в себя:

– профессионально направленное изучение иностранного языка в учреждениях общего образования Ассоциации «Университетский учебный комплекс». Если учащийся ориентирован на строительные специальности, что соответствует профилю университета архитектуры и строительства, то дисциплину иностранного языка целесообразно связать именно с этим направлением. Это предполагает изучение названий элементарных строительных материалов на иностранном языке. Такие слова, как: «песок, глина, кирпич...» изучаются в традиционной средней школе, но они практически не привязаны к определенной специализации и даются учащимся бессистемно, что не дает практических результатов для формирования профессиональной мотивации будущего специалиста. Подобная ситуация складывается с такими тематическими системами лексических единиц, как: «Элементы здания» (стены, пол, потолок, лестница...), «Строительные профессии» (рабочий, строитель, каменщик...), «Машины на строительной площадке»: (подъемный кран, экскаватор, грузовик...) и другие. Следует еще раз подчеркнуть, что данные тематические лексические единицы должны даваться учащимся УУК с учетом профессионально-направленных знаний, умений и навыков, полученных на предыдущих этапах обучения в Ассоциации;

– использование активных форм и приемов организации учебного процесса: проектных методик, деловых игр, направленных на развитие личностной и профессиональной компетенции;

– учет уровня языковых способностей учащихся в использовании материала разного уровня сложности, в дифференциации объема изучаемого материала, домашних заданий;

– участие в реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» на основе организации ежегодного открытого научного конкурса учащихся «Юные таланты», секция «Юный филолог». В качестве одного из заданий конкурса участникам предлагалось обосновать средствами иностранного языка «Как ассоциируется глобус с моей будущей профессией?». Учитывая специфику направлений обучения в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства (строительство, архитектура, дизайн среды, дизайн костюма, искусство интерьера, землеустройство, инженерная экология и др.), каждое из них можно связать со словом «глобус», «земной шар» и обосновать эту связь в контексте выбранной профессии. В качестве творческого задания участники создавали макет земного шара с использованием различных средств и материалов. Данный вид задания носит также профессионально-направленный характер, т.к. профессиональная деятельность архитектора, дизайнера, строителя с одной стороны требует значительной доли творческих качеств (макеты глобуса создавались участниками конкурса с использованием необычных материалов, которые выбирались участниками самостоятельно: глина, бисер, воздушный шары, пластилин и др.), с другой стороны, предполагает умение обращения с различными видами материалов;

– оказание помощи педагогическим коллективам общеобразовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс», в разработке и реализации учебно-воспитательных планов, программ профильного обучения по иностранному языку в соответствии с требованиями вуза (ПГУАС), возглавляющего Ассоциацию;

3. Следующим этапом реализации социально-педагогического проекта «Образ «Я» в иноязычной культуре» является этап профессионального образования, включающий в себя:

– разработка нормативно-методической документации по иностранному языку на этапе высшего образования в вузе Ассоциации «Университетский учебный комплекс»;

– экспертиза и рецензирование учебных планов, программ авторских курсов, пособий по иностранному языку для учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования в соответствии с профилем обучения в качестве заместителя заведующего кафедрой немецкого языка ПГУАС по учебно-методической работе;

– создание серии учебных пособий по немецкому языку (с грифом УМО вузов РФ по образованию в области транспортных машин и транспортно-технологических комплексов) с профильно-ориентированным отбором содержания образования для студентов автотранспортных специаль-

ностей: «Транспорт. Автомобили. Дороги», «Основы автомобильной теории», «Автомобили: сервис, эксплуатация», «Основы безопасности движения». Использование данных пособий направлено на соотнесение образа «Я» учащихся с определенной сферой профессиональной деятельности и формирование навыка профессионального общения на иностранном языке;

– обеспечение информационно-содержательного согласования дисциплины «Немецкий язык» с учебными дисциплинами общей и профессиональной подготовки на основе ежегодного подписания «Протокола согласования рабочей программы дисциплины «Немецкий язык» с другими дисциплинами» по каждой из изучаемых специальностей. Так, для автодорожных специальностей такими дисциплинами являются: «Автомобили», «История автомобильного транспорта», «Автомобильные двигатели», «Организация движения», «Технические средства организации движения» и др. На основе предложений об изменениях, вносимых педагогическими коллективами профильных кафедр, производится корректировка учебно-методического обеспечения кафедры немецкого языка;

– продолжение использования активных форм и приемов обучения иностранному языку, в частности деловых игр (игра-сотрудничество, игра-соревнование, игра-конфликт и т.д.), позволяющих включать в процесс обучения модель будущей профессиональной деятельности учащихся. Примером контекстной организации профильной учебной деятельности на занятиях по немецкому языку служит деловая игра «Поездка по улицам Германии», разработанная на основе материалов таких учебных дисциплин, как ПДД (Правила дорожного движения), управление транспортом, немецкий язык. В качестве района путешествия выбраны автострады Германии, отличающиеся сложной дорожной обстановкой, отсутствием ограничения скорости на автостраде, интенсивностью автомобильного потока, большим количеством дорожных знаков. Для безопасного проезда по автостраде обучаемому необходимо понять иноязычную информацию «дорожного радио» (один из студентов), предупреждения «полицейского» (роль которого выполняет также один из студентов) и дорожных знаков и соотнести ее с дорожной обстановкой, определить оперативные задачи на основе принятой информации и найти способы их решения. В организованной таким образом совмещенной учебной деятельности иноязычная речевая деятельность включается в контекст профессионально-предметных задач и является средством их решения. В деловой игре создаются условия для формирования образа «Я» в иноязычной профессиональной культуре, а также для развития у обучаемых гибких и прочных профессиональных навыков, деловых качеств и социальных установок;

– воспитание культуры учебного труда на основе формирования у учащихся навыков самостоятельной работы над иностранным языком. Нами накоплен некоторый опыт управления самостоятельной деятельностью

студентов при обучении чтению по специальности и создано пособие «Die Grundlagen der Autotheorie» («Основы автомобильной теории»), включающее ряд оригинальных текстов из немецких газет и журналов по автодорожной специальности. Конечная цель данного пособия - подготовить студентов к пониманию оригинальной иноязычной литературы по специальности. В книге сделан акцент на особенности инженерно-технического профиля вуза. Лексический материал уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности.

– обмен опытом профильного обучения по иностранному языку с вузами России (ГОУ ВПО «Московский автодорожный институт», ГОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» и др.) на основе совместного издания учебных пособий и монографий, посвященных проблемам профилизации образовательной среды как основы развития личности, преподаванию иностранного языка на профильной основе;

– обмен опытом профильного обучения по иностранному языку с вузами Германии («Университет техники, экономики и культуры г. Лейпциг, Германия) – вышеперечисленные пособия соискателя представлены по запросу немецкой стороны в Немецкой национальной библиотеке г. Лейпциг, Германия.

3.6. Возможности учебно-методического обеспечения профилированного процесса обучения иностранному языку

На повышение качества мотивации развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка направлено содержание учебно-методического обеспечения профилированного процесса обучения иностранному языку. В частности, нами создан ряд учебно-методических пособий по иностранному языку, содержащих основы профильного профессионально-ориентированного обучения данной дисциплине на этапе профессионального образования в профильной образовательной среде.

Представим некоторые из них:

1. *Автомобили: сервис, эксплуатация [Текст]: учебное пособие по немецкому языку. – 3-е изд., испр. / О.В. Варникова, Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2008. – 140 с. (с грифом УМО вузов РФ по образованию в области транспортных машин и транспортно-технологических комплексов).*

Изложены тексты по автомобильной тематике с грамматическими и лексическими упражнениями. Приведен краткий грамматический справочник, немецко-русский терминологический словарь.

Учебное пособие подготовлено на кафедре «Иностранные языки» и предназначено для подготовки дипломированных специалистов в рамках специальностей: 190601 «Автомобили и автомобильное хозяйство», 190603

«Сервис транспортных и технологических машин и оборудования» (Автомобильный транспорт) направления подготовки 190600 «Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования». Пособие представляет собой систематический курс обучения немецкому языку студентов технических вузов II, III этапов обучения.

Авторы пособия ставят цель – помочь учащимся выработать умения и навыки самостоятельного чтения и понимания оригинальной литературы на основе выполнения лексических и грамматических упражнений к текстам.

Предполагается, что студенты активно владеют немецкой грамматикой и лексикой в пределах средней школы и первого этапа обучения. В задачи данного учебного пособия не входит закрепление и активизация грамматических структур, поэтому небольшое число заданий в пособии, нацеленных на привлечение внимания к грамматическим явлениям, наиболее часто встречающимся в литературе по автомобильно-дорожной тематике, носит чисто вспомогательный характер, приучая студентов анализировать текст, разбираться в структуре предложения, что особенно важно при так называемом аналитическом чтении.

Лексический материал уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности.

Учебное пособие предназначено для работы со студентами автомобильно-дорожного института. Оно рекомендуется для II и III этапов обучения немецкому языку и может быть использовано на заочном отделении, а также в аспирантуре в качестве учебного материала, подготавливающего к чтению и пониманию оригинальной литературы по специальности.

Текстовый материал пособия носит профессионально-направленный характер и способствует формированию профессиональной мотивации будущего специалиста в сфере сервиса и эксплуатации автомобилей. К каждому уроку прилагаются тексты, знакомящие студентов с последними разработками в мире автомобильной техники, автомобильного сервиса, например: «Финансовый договор компании Мерседес-Бенц», «Автомобили А-Класса», «Моторы А-Класса», «Сервис» и другие. Иллюстрации с изображением современных автомобилей способствуют формированию у студентов наглядного представления о внешнем виде и параметрах моделей А-класса, информация о которых предложена в текстовом материале.

Пособие содержит также материал для разговорных тем по автомобильно-дорожной специальности, что способствует развитию практического владения немецким языком. Авторами предлагаются следующие коммуникативно-ориентированные темы: «Советы путешественникам», «На автозаправочной станции», «В автопрокате», «Автомобильный сервис» и другие. Тематические ситуации максимально приближены к жизни, что обеспечивает студентам способность общаться с носителями языка в подобных случаях.

2. *Транспорт. Автомобили. Дороги [Текст]: учебное пособие по немецкому и английскому языкам / О.В. Варникова, Е.М. Каргина, Т.Г. Куликова. – 3-е изд., испр. – Пенза: ПГУАС, 2008. – Ч. I. Autoverkehr. Autos. Autobahnen. Ч. II. Transport. Automobiles. Roads. – 50–54 с. (с грифом УМО вузов РФ по образованию в области транспортных машин и транспортно-технологических комплексов).*

Представлен тематический лексический материал для факультетов, готовящих специалистов автомобильной промышленности. Лексика организована в наиболее часто употребляемые грамматические конструкции. Лексико-грамматические единства (фразы, диалоги) помогают формированию навыков устной разговорной речи с использованием специализированной лексики с целью осуществления профессиональной межкультурной коммуникации.

Учебное пособие подготовлено на кафедре «Иностранные языки» для студентов специальностей 190601 – «Автомобили и автомобильное хозяйство», 190603 – «Сервис транспортных и технологических машин и оборудования», направления подготовки 190600 «Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования». Пособие представляет собой систематический курс обучения немецкому языку студентов технических вузов II, III этапов обучения.

Авторы пособия ставят цель – помочь учащимся выработать умения и навыки общения в профессионально-ориентированных ситуациях на основе выполнения коммуникативно-направленных лексических и грамматических упражнений к основным текстам.

Лексика организована в наиболее часто употребляемые грамматические конструкции. Лексико-грамматические единства (фразы, диалоги, тексты) способствуют формированию навыка устной разговорной речи с использованием специализированной лексики с целью осуществления профессиональной межкультурной коммуникации. Информация страноведческого характера способствует приобретению фоновых знаний о развитии автомобилестроения за рубежом. Представленный наглядный иллюстративный материал способствует активному усвоению лексики и совершенствованию навыка разговорной речи.

Лексический материал уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности.

Учебное пособие предназначено для работы со студентами автомобильно-дорожного института. Оно рекомендуется для II и III этапов обучения немецкому языку и может быть использовано на заочном отделении.

Учебное пособие состоит из 2-х частей, имеющих однотипную структуру, включающих материал на немецком и английском языках.

В первой части пособия предлагаются для изучения 4 темы на немецком языке: «Eine Fahrt im Auto», «Einige Informationen und Ratschläge für die Reisenden», «Der Umweltschutz», «Das Auto».

Во второй части пособия рассматриваются темы на английском языке: «The Drive in an Automobile», «Some Information and Advices for Drivers and Travellers», «At a Filling Station», «A Car Service», «The Automobile», «The Automobile General Characteristics», «The Enviroment».

Структура всех уроков однотипна. Она основана на методике интенсивного обучения иностранному языку, разработанной проф. Лозановым и Китайгородской. Метод антиципации дает возможность усваивать материал путем сравнения лексических единиц на немецком, английском и русском языках.

Каждый урок представляет собой:

1. Слова и выражения к уроку. Новая лексика предьявляется по принципу «Части речи».

2. Задания 2, 3, 4 выполняются на основе принципа интенсивного метода и принципа антиципации.

3. В заданиях 5, 6 предлагаются коммуникативные единицы. Эти упражнения направлены на использование тематических схем и рисунков с целью найти выход из проблемной ситуации средствами изученной лексики.

Материал всех уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности. Лексико-грамматические единства (фразы, диалоги, тексты) способствуют формированию навыков устной разговорной речи с использованием специализированной лексики с целью осуществления профессиональной межкультурной коммуникации.

Авторы полагают, что структура учебного пособия «Транспорт. Автомобили. Дороги» с одновременным предьявлением двуязычного материала (немецкий и английский) оправдана с точки зрения методики обучения второму иностранному языку, более того, с изучением профессиональной лексики. Цель создания учебного пособия авторы определили следующим образом: языковой опыт студентов в профессиональном общении на одном иностранном языке дает им возможность усвоения подобной профессиональной лексики на втором иностранном языке. Учебное пособие рассчитано на последующее изучение второго иностранного языка с опорой на знания первого с целью формирования навыка профессионального общения.

Пособие содержит материал для разговорных тем по автомобильно-дорожным специальностям, что способствует развитию практического владения немецким языком. Авторами предлагаются следующие коммуникативно-ориентированные темы. Тематические ситуации максимально приближены к жизни, что обеспечивает студентам возможность общаться с носителями языка в подобных случаях.

Авторы надеются, что предложенное пособие окажет реальную помощь будущим специалистам в плане коммуникации в вышеперечисленных областях профессиональной деятельности.

3. *Die Grundlagen der Autotheorie [Текст]: учебное пособие по немецкому языку / О.В. Варникова, Е.М. Каргина, И.А. Шамшина. – 3-е изд., испр. – Пенза: ПГУАС, 2008. – 182 с. (с грифом УМО вузов РФ по образованию в области транспортных машин и транспортно-технологических комплексов).*

Приведены оригинальные тексты из немецких изданий, дополненные лексическими и грамматическими упражнениями. Отдельно прилагаются тексты, которые могут быть использованы для внеаудиторного чтения. Представлен тематический лексический материал для факультетов, готовящих специалистов автомобильной промышленности. Лексика объединена в наиболее часто употребляемые грамматические конструкции. Лексико-грамматические единства (фразы, диалоги) помогают формированию навыков устной разговорной речи с использованием специализированной лексики с целью осуществления профессиональной межкультурной коммуникации.

Учебное пособие подготовлено на кафедре «Иностранных языков» для студентов I–II курсов специальностей 190601 «Автомобили и автомобильное хозяйство», 190603 «Сервис транспортных и технологических машин и оборудования», направления подготовки 190600 «Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования».

Данное учебное пособие предназначено для студентов технических вузов специальности «Автомобильный транспорт». В значительном объеме пособие может быть использовано для самостоятельной работы студентов заочной формы обучения.

Цель пособия – подготовить студентов к пониманию оригинальной литературы по специальности, а также развить навыки самостоятельного перевода с немецкого языка на русский и научить составлять аннотацию к тексту.

Пособие содержит аутентичные тексты средней степени трудности, а также тексты со сложным научно-техническим содержанием. Материал дан с пояснением и переводом наиболее трудных слов.

Предполагается, что студенты активно владеют немецкой грамматикой и лексикой в пределах средней школы и первого этапа обучения. В задачи данного учебного пособия не входит закрепление и активизация грамматических структур, поэтому небольшое число заданий в пособии, нацеленных на привлечение внимания к наиболее частым в литературе по автомобильно-дорожной тематике грамматическим явлениям, носит чисто вспомогательный характер, приучая студентов анализировать текст, разбираться в структуре предложения, запоминать сложную профессиональную лексику.

Лексический материал уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности.

В основу пособия положены такие принципы, как информативность, новизна, доступность и соотнесенность с задачами обучения языку в техническом вузе.

Пособие состоит из уроков, имеющих однотипную структуру и включающих:

- список слов по предложенной тематике;
- оригинальные тексты;
- практические задания, предусматривающие анализ текста и работу со словарем.

Пособие содержит предисловие, последовательно изложенный лексический материал, сформированный в 11 разделов. Восемь разделов представлены рядом тематических текстов, раскрывающих определенную профессиональную тему, кратким словарем, упражнением для развития навыков устной речи и заданием на усвоение новой лексики (отдельно для каждого раздела). Девятый раздел представлен рядом конструкций, включающих краткий словарь и упражнение на активное усвоение профессиональной лексики. Десятый раздел включает текстовый комментарий на тему «Транспортные средства», одиннадцатый раздел представлен терминологическим словарем.

В книге сделаны акценты на особенности инженерно-технических специальностей вуза. Осмысление рассмотренного в предлагаемом учебном пособии краткого обзора исторического возникновения и развития автомобильного транспорта, а также тенденций современного автомобилестроения, должно позволить будущему специалисту в данной области народного хозяйства разумно подходить к оценке не только тех или иных элементов автомобилестроения прошлого, но и многих сейчас столь модных «инноваций» в техническом мире наших дней.

Информация, полученная из текстового материала предлагаемого пособия, может быть использована в качестве дополнительной при изучении профильных предметов по специальности «Автомобильный транспорт».

Разнообразие предлагаемых тематических разделов, характер учебного материала, особенности его подачи позволяют рекомендовать его всем, чьей областью профессиональной деятельности является автомобильный транспорт: от студента указанной специальности до работающего специалиста, трудовая деятельность которого требует общения с немецко-язычными партнерами и чтения технической литературы на немецком языке.

4. Безопасность дорожного движения (Straßenverkehrs-Ordnung): учебное пособие по немецкому языку / Е.М. Каргина, О.В. Варникова. – Пенза: ПГУАС, 2007. – 140 с. (с грифом УМО вузов РФ по образованию в области транспортных машин и транспортно-технологических комплексов).

Содержит аутентичные тексты на немецком языке из оригинальных источников профессиональной направленности. Отдельно прилагаются

тексты, которые можно использовать для внеаудиторного чтения. Приведен тематический лексический материал для факультетов, готовящих специалистов автотранспортной промышленности. Лексика объединена в наиболее часто употребляемые грамматические конструкции. Тестовые задания в конце каждого урока позволяют реально оценить уровень полученных на занятиях знаний.

Подготовлено на кафедре немецкого языка и предназначено для студентов специальностей 240400 «Организация безопасности дорожного движения», 653300 «Эксплуатация наземного транспорта», может быть полезно магистрам, бакалаврам, аспирантам, обучающимся по этому же профилю.

Учебное пособие по немецкому языку позволяет учащимся углубить свои знания по иностранному языку и получить дополнительную информацию из области организации дорожного движения.

Конечно, данное пособие не сможет (и не имеет своей целью) полностью заменить профессионально-ориентированный курс данного профиля, читаемый на русском языке по Вашей основной специальности, однако он поможет Вам получить достаточный багаж знаний для будущей профессии именно на немецком языке.

Издание предназначено для студентов 1-2 курсов технических вузов, обучающихся по специальностям «Организация безопасности дорожного движения», «Эксплуатация наземного транспорта». Оно может быть использовано для аудиторных занятий в вузах при любой форме обучения. Может быть полезно магистрам, бакалаврам, аспирантам.

Цель пособия – подготовить студентов к пониманию оригинальной литературы по специальности, а также развить навыки самостоятельного перевода с немецкого языка на русский (более сложных текстов – со словарем, а средней трудности – без словаря) и аннотирования иноязычного текста.

При составлении текстов данного пособия и упражнений авторы использовали оригинальную современную немецкую техническую литературу: учебники и периодические издания. В пособии рассматриваются следующие тематические аспекты:

- Правила дорожного движения Российской Федерации и Германии;
- основы безопасного управления транспортным средством;
- законодательство Германии в части, касающейся обеспечения безопасности дорожного движения.

Лексический материал уроков согласован с тематикой основных дисциплин по специальности. В основу пособия положены такие принципы, как информативная новизна, профильная направленность материала и соответственность с задачами обучения иностранному языку в техническом вузе.

В пособии сделаны акценты на особенности инженерно-технических специальностей.

Пособие содержит предисловие, последовательно изложенный лексический материал, сформированный в 6 разделов. Каждый из разделов имеет однотипную структуру и включает в себя:

1. Список слов по предложенной тематике, предъявляемый по принципу «Части речи»;
2. Оригинальные тексты для аудиторной работы;
3. Тексты для самостоятельного перевода и реферирования;
4. Тестовые задания, состоящие из теоретических вопросов и практических заданий. Проверить правильность выполнения данных заданий Вам поможет ключ с ответами в конце пособия.

Авторы рекомендуют при изучении тем уроков придерживаться предложенной в пособии последовательности, так как учебный материал организован по принципу «от простого – к сложному» с постепенной детализацией информации (от основных правил дорожного движения на первом уроке до исключений и частных рекомендаций участникам дорожного движения в заключительных уроках).

Учебное пособие составлено в соответствии с вузовской программой по немецкому языку и имеет своей целью научить студентов работать с научной и технической литературой широкого профиля.

Курс рассчитан на студентов, которые владеют основами грамматики немецкого языка. Для лучшего закрепления лексики после каждого рассматриваемого раздела Правил дорожного движения даются тестовые задания по изученной тематике, состоящие из теоретических вопросов и практических заданий.

Тесты учебного пособия содержат сложную профессиональную лексику и согласуются с учебным и научным содержанием основных дисциплин по специальности. Задания к тестам дают студентам возможность самостоятельно запоминать сложную профессиональную лексику, анализировать содержание текста и реферировать текст по специальности на немецком и русском языках.

Тестовые задания позволяют за короткий промежуток времени контролировать знания, умения, навыки всех учащихся группы и дать объективную оценку полученных результатов. Поурочная систематизация тестов позволяет проводить проверку уровня понимания текстового материала после каждого раздела.

5. Немецкий язык для аспирантов и соискателей: учебное пособие по немецкому языку / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2011. – 346 с.

Изучение иностранных языков является необходимой и неотъемлемой составной частью общеобразовательной профессиональной подготовки научных и научно-педагогических кадров. Это обусловлено интернационализацией научного общения, развитием сотрудничества специалистов и ученых на глобальном уровне и расширением сферы научного дискурса в

современной коммуникации. Знание иностранного языка облегчает доступ к научной информации, использование ресурсов Интернета, помогает налаживанию международных научных контактов и расширяет возможности повышения профессионального уровня ученого.

В связи с процессами глобализации усиливаются интеграционные тенденции в науке, культуре и образовании, что повышает роль иностранного языка как посредника всех интеграционных процессов. Именно язык воплощает единство процессов общения, познания и становления личности. В этих условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами профессиональной подготовки и становления аспиранта (соискателя) как ученого, т.е. язык постигается одновременно и вместе с наукой как форма, в которую облекается научное знание в соответствии с условиями научного общения. Современное понимание науки как дискурсивной практики требует при изучении языка приоритетного знания структур и стратегий научного дискурса, форм и средств коммуникации, а также умения ими оперировать. Курс изучения иностранного языка носит, таким образом, профессионально-ориентированный и коммуникативный характер. Его целевая разработка обусловлена необходимостью модернизации отечественного образования и конкретизации его содержания на каждом уровне обучения иностранным языкам.

Целью данного пособия является обучение немецкому языку как средству межкультурного, межличностного и профессионального общения в различных сферах научной деятельности.

В процессе достижения этой цели реализуются коммуникативные, когнитивные и развивающие задачи.

Коммуникативные задачи включают обучение следующим практическим умениям и навыкам:

- свободного чтения оригинальной литературы соответствующей отрасли знаний на иностранном языке;
- оформления извлеченной из иностранных источников информации в виде перевода, реферата, аннотации;
- устного общения в монологической и диалогической форме по специальности и общественно-политическим вопросам (доклад, сообщение, презентация, беседа за круглым столом, дискуссия, подведение итогов и т.п.);
- письменного научного общения на темы, связанные с научной работой аспиранта (научная статья, тезисы, перевод, реферирование и аннотирование);
- различения видов и жанров справочной и научной литературы;
- использования этикетных форм научного общения.

Когнитивные (познавательные) задачи включают приобретение следующих знаний и навыков:

- развития рациональных способов мышления: умения производить различные логические операции (анализ, синтез, установление причинно-

следственных связей, аргументирование, обобщение и вывод, комментирование);

– формулирования цели, планирования и достижения результатов в научной деятельности на иностранном языке.

Развивающие задачи включают:

– способность четко и ясно излагать свою точку зрения по проблеме на иностранном языке;

– способность понимать и ценить чужую точку зрения по научной проблеме, стремиться к сотрудничеству, достижению согласия, выработке общей позиции в условиях различия взглядов и убеждений;

– готовность к различным формам и видам международного сотрудничества (совместный проект, гранд, конференция, конгресс, симпозиум, семинар, совещание и др.), а также к освоению достижений науки в странах изучаемого языка;

– способность выявлять и сопоставлять социокультурные особенности подготовки аспирантов в стране и за рубежом, достижения и уровень исследований крупных научных центров по избранной специальности.

Формы контроля уровня знаний аспирантов и соискателей включают:

1. Текущий контроль осуществляется на каждом занятии проверкой выполнения домашних заданий (чтение, перевод, аннотирование и реферирование текстов, выполнение заданий);

2. Промежуточный контроль включает доклады на семинарах и проверку терминологических глоссариев;

3. Итоговый контроль состоит из двух этапов. Первый этап – подготовка письменного перевода текста по специальности в объеме 20000 печатных знаков, второй этап – сдача кандидатского экзамена.

Кандидатский экзамен по иностранному языку включает в себя следующие три задания:

1. Письменный перевод научного текста по специальности. Объем текста – 2500-3000 печатных знаков. Время выполнения работы – 45-60 минут.

2. Беглое (просмотровое) чтение оригинального текста (газетной статьи) по специальности. Объем – 1000-1500 печатных знаков. Время выполнения – 2-3 минуты. Форма проверки – передача извлеченной информации на иностранном языке.

3. Беседа с экзаменаторами на иностранном языке по вопросам, связанным со специальностью и научной работой аспиранта (соискателя).

На кандидатском экзамене аспирант (соискатель) должен продемонстрировать умение пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения в научной сфере.

В учебном пособии изложены тексты по профессиональной тематике с контрольными заданиями. Приведен краткий грамматический справочник, терминологический словарь.

Структура пособия предусматривает преемственность вузовской программы и экзаменационных требований к уровню подготовки аспирантов и соискателей в области иностранного языка.

Учебное пособие подготовлено на кафедре иностранных языков и предназначено для подготовки аспирантов и соискателей к сдаче вступительного и кандидатского экзамена по немецкому языку. Пособие представляет собой систематический курс обучения немецкому языку студентов и аспирантов различного профиля подготовки.

Основной целью данного пособия является совершенствование и дальнейшее развитие полученных в высшей школе знаний, навыков и умений по немецкому языку в различных видах речевой коммуникации, что даёт возможность:

- 1) свободно читать оригинальную литературу на немецком языке в соответствующей отрасли знаний;
- 2) оформлять извлечённую из немецких источников информацию в виде перевода и резюме;
- 3) делать сообщения и доклады на немецком языке на темы, связанные с научной работой аспиранта (соискателя);
- 4) вести беседу по специальности.

При работе над лексикой учитывается специфика лексических средств по специальности аспиранта (соискателя), многозначность служебных и общенаучных слов, механизмы словообразования (в том числе терминов и интернациональных слов), явления синонимии и омонимии.

Учебное пособие предназначено для работы с аспирантами и соискателями различного профиля обучения. Оно рекомендуется как для подготовки к сдаче вступительного экзамена в аспирантуру, так и непосредственно для подготовки к сдаче кандидатского экзамена.

Окончившие курс обучения по данной программе должны владеть орфографической, орфоэпической, лексической, грамматической и стилистической нормами изучаемого языка в пределах программных требований и правильно использовать их во всех видах речевой коммуникации, в научной сфере в форме устного и письменного общения.

При обучении различным видам речевой деятельности (чтению, говорению, письму) использован принцип их совокупности и взаимной связи с учетом специфики каждого из них. Управление процессом усвоения обеспечивается четкой постановкой цели на каждом конкретном этапе обучения. Определяющим фактором в достижении установленного уровня того или иного вида речевой деятельности является требование

профессиональной направленности практического владения иностранным языком.

Текстовый материал пособия носит профессионально-ориентированный характер. В качестве учебных текстов и литературы для чтения была использована оригинальная монографическая и периодическая литература по тематике широкого профиля вуза, по узкой специальности аспиранта (соискателя), а также статьи из журналов, издаваемых за рубежом.

6. Пособие по переводу немецкой научно-технической документации: учебное пособие по немецкому языку / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2012. – 404 с.

Укрепление международных отношений, значительный по объему двусторонний поток технической информации свидетельствуют о необходимости конкретизации целей и задач обучения иностранному языку в технических вузах. В этой связи особое внимание уделяется обучению переводу научно-технических текстов с иностранного языка на русский. Выпускник технического вуза должен уметь извлекать и передавать информацию из научно-технической литературы, а именно: из инструкций, описаний станков или приборов, патентов, каталогов, спецификаций и т.п., необходимых ему в работе.

Настоящее учебное пособие предназначено студентам, получающим дополнительное (к высшему) образование по направлению подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также студентам, магистрантам и аспирантам, приступающим к чтению оригинальной научной литературы на немецком языке по техническим дисциплинам.

Пособие содержит:

1. Теоретические аспекты перевода немецкой научно-технической литературы. Представлен анализ функциональных стилей в немецком языке, стилистических особенностей немецких научно-технических текстов. Рассматривается вопрос эквивалентности и адекватности перевода научно-технических текстов. Даются общие указания по переводу технических текстов в целом, а также патентов и инструкций – как разновидностей технического перевода.

2. Анализ особенностей и стратегий компьютерного перевода научно-технических текстов. Рассматриваются ошибки, возникающие в процессе компьютерного перевода текстов научно-технического характера.

3. Практические аспекты перевода немецкой научно-технической литературы. Принцип моделирования (словоизменительные и словообразовательные модели), используемый в данной части пособия, позволяет систематизировать и конкретизировать лексические и грамматические знания учащихся, полученные на предыдущих этапах обучения. В данную часть пособия включены предложения для перевода, содержащие лексические и грамматические трудности; образцы перевода немецких

научно-технических текстов. Работа с этими текстами создает условия для накопления технических терминов, а также приобретения умения и навыков в области чтения и перевода научно-технических текстов. Тексты сопровождаются упражнениями на активизацию усвоения специальной лексики. В заключение данной части пособия – в качестве итогового контрольного задания – приводятся научно-технические тексты на немецком языке для чтения и перевода.

4. Список глаголов, наиболее употребительных в немецкой научно-технической литературе; список сокращений, используемых в немецкой научно-технической литературе; немецко-русский словарь научно-технических терминов; правила чтения основных математических в немецком языке.

5. Приложение, которое состоит из образца таможенной декларации на немецком языке; клише для написания делового письма на немецком языке; образца делового письма на немецком языке.

В пособии использованы оригинальные общетехнические тексты из книг и статей немецких авторов. Материал в большинстве случаев сокращен и адаптирован применительно к уровню требований, предусмотренных программой по немецкому языку для высших учебных заведений. При сокращении и адаптации стиль подлинника по возможности сохранялся. Тексты в пособии расположены не по нарастанию языковой трудности, а по тематическому принципу.

В пособии изложены теоретические и практические аспекты перевода немецкой научно-технической документации. Даны образцы перевода научно-технических текстов с немецкого языка на русский. Приведен немецко-русский словарь научно-технических терминов; список сокращений, используемый в немецкой научно-технической литературе.

Пособие содержит характерный для функциональной лексики немецкой научно-технической литературы материал в виде моделей немецко-русских соответствий, а также указания по их применению в практике самостоятельного чтения и перевода. Предложенные в пособии словоизменительные и словообразовательные модели позволяют быстро распознавать производные слова и грамматические формы немецкого научно-технического текста.

Учебное пособие подготовлено на кафедре иностранных языков и предназначено для реализации программы дополнительного (к высшему) образования по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Материал пособия может быть также использован на основных курсах обучения немецкому языку для систематизации грамматических знаний студентов, магистрантов и аспирантов различного профиля подготовки.

Основной целью данного пособия является формирование комплекса теоретических знаний в области перевода немецкой научно-технической

литературы, а также развитие навыков техники перевода немецкой научно-технической документации.

Пособие предназначено для студентов, магистрантов и аспирантов, получающих дополнительное (к высшему) образование по направлению подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и даёт учащимся возможность свободно читать оригинальную научно-техническую литературу на немецком языке в соответствующей отрасли знаний; оформлять извлечённую из немецкой научно-технической документации информацию в виде перевода и резюме.

При работе над лексикой учитывается специфика лексических средств по специальности студента, многозначность служебных и общенаучных слов, механизмы словообразования (в том числе терминов и интернациональных слов).

Учебное пособие рекомендуется также для факультативных занятий по немецкому языку для студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся по основному направлению подготовки.

Технические тексты, являясь частью общенационального языка, имеют свои специфические особенности: как лексические, так и грамматические.

Для немецких технических текстов наиболее характерно использование следующих категорий: терминов, интернационализмов, различного рода сокращений, терминов с различными значениями, математических символов.

Техническая литература имеет также ряд грамматических особенностей: причастные, деепричастные и инфинитивные обороты, распространённые определения, обособленные причастные обороты, бессоюзные условные придаточные предложения, рамочные конструкции, которые представляют для студентов определённые затруднения как в плане их узнавания, так и в плане их понимания в тексте.

Теоретические и практический материал, содержащийся в пособии, способствует формированию у студентов навыков распознавания указанных конструкций в тексте, умений правильно передавать их значения на русский язык.

Текстовый материал пособия носит профессионально-ориентированный характер. В качестве учебных текстов и литературы для чтения была использована оригинальная монографическая и периодическая литература по научно-технической тематике.

Учебное пособие окажет реальную помощь студентам, магистрантам и аспирантам в вопросе изучения теоретических и практических аспектов перевода немецкой научно-технической литературы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенных нами теоретических исследований, на основе анализа существующих теорий по изучению мотивации, можно заключить, что мотивационная сфера человека очень сложна и неоднородна.

В современной психологии в настоящее время существует множество различных теорий, подходы которых к изучению проблемы мотивации настолько различны, что порой их можно назвать диаметрально противоположными. Тем не менее, мы не ставили перед собой задачи привести качественный анализ отдельных теорий, мы лишь пытались рассмотреть основные направления в современных исследованиях. На наш взгляд, сама сложность данного понятия, многоуровневая организация мотивационной сферы человека, сложность структуры и механизмов ее формирования, открывает широкие возможности для применения всех упомянутых нами теорий. Утверждения отдельных теорий могут направляться на различные элементы мотивационной структуры и именно в этих направлениях будут наиболее компетентными и валидными. Целостная картина может сложиться только при интегрированном подходе к изучению проблемы мотивации на современном этапе развития психологической мысли, с учетом прогрессивных идей различных теорий.

При изучении различных теорий мотивации, при определении механизма и структуры мотивационной сферы профессиональной деятельности, мы пришли к заключению, что мотивация человека является сложной системой, имеющей в своей основе как биологические, так и социальные элементы, поэтому и к изучению мотивации профессиональной деятельности человека необходимо подходить, учитывая данное обстоятельство.

Сформировавшаяся система мотивации человека оказывает большое влияние не только на его поведенческие особенности, но и, как динамическая характеристика личности, на структуру личности человека в целом. Определяет общую направленность личности, стремления человека, его жизненный путь, и профессиональную деятельность.

Психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостности личности студента. Изучения учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента.

Проведенное исследование процесса мотивации профессионального выбора и развития личности, показали новые процессы взаимосвязи профилизации изучения иностранного языка и формирования у обучающихся новых целей и потребностей.

Реализация концепции профилизации изучения иностранного языка является одной из основ профессиональной подготовки специалистов, что

предполагает, в частности, соответствие содержания и технологии профильного обучения иностранному языку тем профессионально-личностным потребностям, которые обусловлены своеобразием деятельности будущего специалиста.

Одной из основных задач образования является, на наш взгляд, развитие личности будущего специалиста, основанное на подготовке его к мобильной социальной и профессиональной самореализации в условиях любого учебно-воспитательного и образовательного учреждения.

Каждый учебный предмет (в том числе иностранный язык) должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет будущей профессиональной деятельности студента. В данном случае усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте профиля этой деятельности, где знания будут выполнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

Профильное обучение не только помогает выбору будущей профессии, профессиональному становлению и развитию личности, но и способствует сохранению и развитию мотивации изучения иностранного языка. Это достигается благодаря формированию осознания реальной ценности практического владения иностранным языком в выбранной сфере профессиональной деятельности, в том числе, владение разными видами чтения, соответствующей терминологией и т.д., что помогает не только понять, к примеру, научно-технический текст, инструкции к бытовой технике, но и является основой для обсуждения и оценки полученной информации, и передаче ее другим. Это обеспечивает повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в целом.

В условиях профилизации изучения иностранного языка во многом снимаются трудности мотивационного обеспечения учебной работы. Она приобретает для студента личностный смысл, поскольку в учебной деятельности просматриваются контуры будущей профессии, создаются реальные возможности для переходов от познавательной мотивации к профессиональной и обратно.

Профилизация образовательной среды в контексте связи обучения иностранному языку с изучением специальных дисциплин обеспечивает высокую информативность учебного материала, его актуальность, фактологическую наполняемость. Работа с профилизированной иноязычной информацией способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
2. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1979. – 150 с.
3. Бим, И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №5. – С.7-8.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 404 с.
5. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – 1951. – №36. – С. 9.
6. Борисова, О.И. Исследование мотивационной сферы детей / О.И. Борисова, А.С. Потапов, Э.Д. Пфляумер // Педагогика. – 1992. – №5-6. – С. 61-65.
7. Васильева, М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку / М.М. Васильева // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред. С.К. Фоломкиной. – Вып.20. – М.: Высш. шк., 1987. – 143 с. – С.23.
8. Васючкова, О.И. К вопросу интенсификации учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе / О.И. Васючкова, Н.А. Гончарова, Л.В. Хведченя // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское. – 1989. – №3. – С.239.
9. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-22.
10. Вербицкий, А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А. Вербицкий, В. Кругликов // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 101-107.
11. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – 2-е изд., допол. и перераб. – Киев: Вища школа, 1985. – 175 с.
12. Веревкин, Л.П. Выбор профессии: планы и реальность / Л.П. Веревкин, Н.М. Бердыклычева // Педагогика. – 1990. – №6. – С. 82-87.
13. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
14. Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение / Е.В. Воронина. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с. – («Методическая библиотека»). – С.169.

15. Гитма, М.Х. Ценности, влияющие на выбор профессии / М.Х. Гитма // Вопросы философии. – 1969. – №4.
16. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – №6.
17. Горлова, Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия / Н.А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5.
18. Гребенюк, О. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / О. Гребенюк; под ред. М. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 152 с.
19. Григорьева, З.Г. Отраслевая корпорация «вуз – школа» в трудовой подготовке школьников / З.Г. Григорьева // Педагогика. – 1990. – №7. – С. 88-92
20. Дармодехин, С.В. Учебная и профессиональная ориентация учащихся / С.В. Дармодехин // Педагогика. – 1992. – №9-10. – С. 113-118.
21. Долженко, О.В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: метод. пособие / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. – М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.
22. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. (Сер. Практикум по психологии).
23. Жильцов, П.А. Учебно-воспитательный комплекс с дифференцированным обучением / П.А. Жильцов, М.А. Асирян // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 57-62.
24. Зотеева, И.Н. Пути реализации и перспективы использования межпредметных связей при обучении французскому языку в средней школе / И.Н. Зотеева // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С.16-21.
25. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с. (Сер. Мастера психологии).
26. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // Alma mater. – 2001. – №8. – С.11.
27. Каганов, А.Б. Формирование ведущих компонентов личности студента как будущего профессионала / А.Б. Каганов // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск «Университетское». – 1990. – №4. – С.22
28. Калинин, Е.В. Высшая школа в системе непрерывного образования: научно-теоретическое пособие / Е.В. Калинин. – М.: Высшая школа, 1990. – 144 с.
29. Калугин, Н.И. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Н.И. Калугин [и др.]. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.

30. Каптерев, А.И. Модель управления профессионализацией / А.И. Каптерев // Педагогика. – 1990. – №3. – С. 37-40.

31. Карапетян, Л.М. Ведущая роль университета в интеграции образования, науки и производства / Л.М. Карапетян // Совр. высшая школа. – 1992. – №1-4. – С. 20-23.

32. Каргина, Е.М. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на профильной основе / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2006. – 91 с.

33. Кирсанов, А.А. Понятийно-терминологическая специфика инженерной педагогики / А.А. Кирсанов // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 21-27.

34. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: Книга для учащихся ст. классов средней школы / Е.А. Климов. – 2-е изд., доп. и дораб. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

35. Колесникова, Г. О профессиональном самоопределении / Г. Колесникова // Alma mater. – 2000. – №2. – С. 33.

36. Колосова, Л. Учебно-воспитательный профориентационный комплекс / Л. Колосова // Педагогика. – 1992. – №7-8. – С. 122-123.

37. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение. – 1989. – 255 с. – С. 186.

38. Кондаков, И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М. Кондаков // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 122-130.

39. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р). – 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации.

40. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 и 28.06.2002. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май-июнь 2002), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002).

41. Корнилова, Т.В. Мотивационная регуляция принятия решений / Т.В. Корнилова, И.И. Каменев, О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 55

42. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.

43. Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4. – С. 22-26

44. Кухарчук, А.М. Проявление профессиональной направленности личности в процессе обучения в вузе / А.М. Кухарчук, Г.И. Анискевич //

Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское. – 1989. – №3. – С.82.

45. Кухарчук, А.М. Профессиональная направленность – важное условие эффективной учебной деятельности студентов / А.М. Кухарчук, Н.А. Ярошевич // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское. – 1988. – №2. – С.84

46. Леонтьев, А.Н. Потребность, мотивы, эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ. – 1971. – 256 с.

47. Леонтьев, А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранного языка / А.Н. Леонтьев// *Alma mater*. – 1998. – №12. – С. 13-18.

48. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Известия АПН РСФСР. – №7. – 1947. – С.37.

49. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образцов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1.

50. Лихолетов, В. Инвариантные компоненты деятельностных знаний в профессиональном образовании / В. Лихолетов // *Alma mater*. – 2002. – №2. – С.10.

51. Ломакина, Н.Т. Социолого-экономическое направление профильного обучения: состояние и проблемы: учеб. пособие / Н.Т. Ломакина, Д.В. Бочков, Д.Г. Бикбулатова. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2003. – 21 с.

52. Лушников, А.М. Преемственность средней школы и вуза в формировании личности учащегося / А.М. Лушников// Преемственность школы и вуза в формировании личности учащегося: сб. науч. тр. – Свердловск. – 1987. – Т.310. – С. 3-24.

53. Малышева, А.Н. Профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе: цель, задачи и организация обучения / А.Н. Малышева // Иностранные языки в школе. – 1992. – №1. – С.20-22.

54. Мараев, В.А. Профессионализация памяти студентов / В.А. Мараев, Г.П. Холопова // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 94.

55. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

56. Методика формирования у студентов профессиональных умений / Формирование у студентов профессиональных умений: методические рекомендации для преподавателей, аспирантов и соискателей / Сост. В.В. Сохранов, О.В. Варникова, Н.А. Лупанова. – Пенза: ПГПУ, 1999. – С. 29-41.

57. Мешалкина, К.Н. Профильная дифференциация образования / К.Н. Мешалкина // Педагогика. – 1990. – №1. – С. 60-64.

58. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
59. Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян. – Самара: Учебная литература, 2006. – 48 с.
60. Монахов, В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Педагогика. – 1990. – №8. – С. 43-47.
61. Мусаев, Ш. На пути к профессии / Ш. Мусаев, А.Р. Исмаилов // Педагогика. – 1990. – №9. – С. 158.
62. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена президентом РФ Д.А. Медведевым // Послание Федеральному собранию, 5 ноября 2008 г.
63. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 11-17.
64. Осницкий, А.К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1995. – №3.
65. Осницкий, А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С.52.
66. Петрушевская, Н.Н. Формирование и расширение лексического запаса для чтения специальных текстов / Н.Н. Петрушевская // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие; под ред. Н.С. Чемоданова. – М.: Высш. шк., 1987. – Вып. 19. – С.121-126.
67. Пиняева, С.Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.Е. Пиняева, Н.В. Андреев // Вопросы психологии. – 1998. – №2.
68. Поляков, В.А. Профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 33-37.
69. Поташник, М.М. Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 3-11.
70. Резник, С.Д. Опыт непрерывной практической подготовки студентов, управления дипломным проектированием и трудоустройством выпускников в Институте экономики и менеджмента Пензенской ГАСА / С.Д. Резник. – Пенза, 2002. – 51 с.
71. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М., 1996. – 529 с.
72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.-Л., 1946. – 385 с.

73. Рычкова, Г.Б. Готовы ли выпускники школы к продолжению образования / Г.Б. Рычкова // Педагогика. – 1990. – №9. – С. 32-37.

74. Савотина, Н.А. Проблема формирования будущего специалиста / Н.А. Савотина // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 58-67.

75. Саланович, Н.А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах / Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1998. – №1. – С.15-17.

76. Самоукина, Н.В. Активизация школьников в профессиональном самоопределении / Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 69.

77. Серова, Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе / Т.С. Серова // Иностранные языки в высшей школе: учеб.-метод. пособие; под ред. Н.С. Чемоданова. – М.: Высш. шк., 1985. – Вып. 18. – 152 с. – С.109.

78. Симонов, П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов – М.: Наука, 1987. – 267 с.

79. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2001. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).

80. Сманцер, А.П. Преемственность обучения в системе «средняя школа – вуз» / А.П. Сманцер // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское. – 1989. – №3. – С.18

81. Собкин, В.С. Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере / В.С. Собкин, А.М. Грачева, А.А. Нистратов // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 23.

82. Содружество института и школы: Об организации факультатива для школьников / А.А. Козлов [и др.] // Химия в школе. – 1985. – №5. – С. 39-42.

83. Татаринов, В.А. Составление локальных терминологических словарей как один из примеров подготовки специалистов по иностранному языку / В.А. Татаринов // Иностранные языки в высшей школе. учеб.-метод. пособие; под ред. Н.С. Чемоданова. – М.: Высшая школа. – 1982. – Вып. 17. – 159 с. – С.117.

84. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

85. Фонарев, А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 88-93.

86. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М., 1986. – Т.1.

87. Цветкова, Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку / Т.К. Цветкова // Вопросы психологии. – 2001. – №4.

88. Шамова, Т.И. Управление профильным обучением на основе лично-ориентированного подхода / Т.И. Шамова [и др.]. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
89. Шаранда, Г.И. Формирование положительной мотивации в процессе профессионально-направленного обучения иностранному языку / Г.И. Шаранда, О.А. Волмянская // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское. – 1989. – №3. – С.103
90. Шестоперова, Л. Языковая профессиональная подготовка в техническом университете / Л. Шестоперова // Высшее образование в России. – 1995. – №3. – С. 103-108.
91. Якиманская, И.С. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения / И.С. Якиманская, С.Г. Абрамова, Е.Б. Шиянова, Н.И. Юдашина // Педагогика. – 1991. – №4. – С. 44-52.
92. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
93. Atkinson J. W. An Introduction to Motivation. – N.Y., 1964.
94. Davis, K., Moore, W.E. Some principles of stratification. American Sociological Review, 1945, 10, 242-249.
95. DeCharms R. Enhancing motivation: change in the classroom. – N.Y., 1976.
96. Durkheim E. Education and society (S. Fox, trans.) New York: Free Press, 1956. (Original published in various sources, 1903-1911)
97. Durkheim E. The division of labor in society (G. Simpson, trans.) Glencoe, Ill.: Free Press, 1964. (Original published in 1893)
98. Frankl, Viktor. Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy, Beacon Press, Boston, MA, 2006.
99. Jap. Economic journal. 1986. Apr. 26. P. 24; Yoke. 1987. Jan. P.9.
100. Maslow A. H. Motivation and Personality. – N.Y., 1954.
101. Mc Clelland D. C. Assessing Human Motivation. – N.Y., 1971.
102. Mowrer O. H. Preparatory set (expectance) a determinant in motivation and learning // Psychol. Rev. – 1938. – V. 45, N 1.
103. Murrey H. A. Exploration in Personality. – N.Y., 1938.
104. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. – Berlin, 1973.
105. Tumin, M. Some principles of stratification: A critical analysis. American Sociological Review, 1953, 18, 387-394.
106. Wahrnehmung und Gegenstandswelt. Grundlegung einer Psychologie von Gegenstand. Wien: Deutcke, 1934.
107. Warner, W.L, Lunt, P/S/ The social life of a modern community. New Haven: Yale University Press, 1941.
108. Weber, M. Class, status, party. In H.H. Gerth, C.W. Mills (Eds.), From Max Weber: Essays in sociology. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования

(Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002 Москва №2783)

Министерство образования Российской Федерации
Российская академия образования

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 г. и 28.06.2002 г. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май-июнь 2002 г.), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002 г.).

Цели профильного обучения

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. N1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательного школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

Прежде всего следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако, перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Общественный запрос на профилизацию школы

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу, историю и т.д.)» поддерживают около четверти старшеклассников.

К 15-16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. Так, по данным социологических опросов, проведенных в 2002 году Центром социологических исследований Минобразования России, «профессиональное самоопределение тех, кто в дальнейшем намерен учиться в ПТУ или техникуме (колледже), начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м, а

Продолжение прил. 1

профессиональное самоопределение тех, кто намерен продолжить учебу в вузе, в основном складывается в 9-м классе». При этом примерно 70-75% учащихся в конце 9-го класса уже определились в выборе возможной сферы профессиональной деятельности.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

Большинство старшеклассников считают, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. В этом отношении нынешний уровень и характер полного среднего образования считают приемлемым менее 12% опрошенных учащихся старших классов (данные Всероссийского центра изучения общественного мнения).

Зарубежный опыт профильного обучения

Реформы образования происходят сейчас в большинстве развитых стран мира. При этом особое место в них отводится проблеме профильной дифференциации обучения.

В большинстве стран Европы (Франции, Голландии, Шотландии, Англии, Швеции, Финляндии, Норвегии, Дании и др.) все учащиеся до 6-го года обучения в основной общеобразовательной школе формально получают одинаковую подготовку. К 7-му году обучения ученик должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. Каждому ученику предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: «академический», который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, и «профессиональный», в котором обучаются по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины. При этом многие ученые-педагоги европейских стран считают нецелесообразной раннюю профилизацию (в основной школе).

В США профильное обучение существует на последних двух или трех годах обучения в школе. Учащиеся могут выбрать три варианта профиля: академический, общий и профессиональный, в котором дается предпрофессиональная подготовка. Вариативность образовательных услуг в них осуществляется за счет расширения спектра различных учебных курсов по выбору. При этом, прежде всего учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих профиль для своих детей.

Продолжение прил. 1

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить следующие общие для всех изученных стран черты организации обучения на старшей ступени общего образования:

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным.

2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70 %.

4. Количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. Например, два в англоязычных странах (академический и неакадемический), три во Франции (естественно-научный, филологический, социально-экономический) и три в Германии («язык – литература – искусство», «социальные науки», «математика – точные науки – технология»).

5. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов (Франция, Германия) до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения (Англия, Шотландия, США и др.). Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 и не более 25 учебных курсов продолжительностью до одного семестра. Аналогами таких курсов в России можно было бы считать учебные модули, из которых возможно строить множество самостоятельных курсов.

6. Количество обязательных учебных предметов (курсов) на старшей ступени по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

7. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей – во Франции, гимназия – в Германии, «высшая» школа – в США.

8. Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной школы) обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения за некоторыми исключениями, например во Франции прием в медицинские и военные вузы проходит на основе вступительных экзаменов.

9. Весь послевоенный период количество профилей и учебных курсов на старшей ступени школы за рубежом постоянно сокращалось, одновременно росло число обязательных предметов и курсов. При этом все более отчетливо проявлялись влияние и возрастающая ответственность центральной власти за организацию и результаты образования. Это отражается на всех этапах проведения экзаменов, в разработке национальных образовательных стандартов, уменьшении разнообразия учебников и др.

Отечественный опыт профильного обучения

Российская школа накопила немалый опыт по дифференцированному обучению учащихся. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Соответствующий указ предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классическая (цель – подготовка в университет) и реальная (цель – подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения).

Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915-1916 годах реформы образования, осуществлявшейся под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева. По предложенной структуре 4-7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную.

В 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения и было разработано Положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет Народных комиссаров СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агроническому; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

В конце 80-х – начале 90-х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные и др. школы.

Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ.

Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе в основном соответствует мировым тенденциям развития образования.

Вместе с тем сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов (гимназии, лицеи и др.) пока развита недостаточно. Для большинства школьников они малодоступны. Это ведет к таким негативным явлениям, как массовое репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т.п. Профилизация обучения в старших классах школы должна внести позитивный вклад в разрешение подобных проблем.

Возможные направления профилизации и структуры профилей

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой – ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена, утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.

Очевидно, что любая форма профилизации обучения ведет к сокращению инвариантного компонента. В отличие от привычных моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов, когда один-два предмета изучаются по углубленным программам, а остальные – на базовом уровне, реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала непрофильных предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных предметов: математика, история, русский и иностранные языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология – профильные предметы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранные языки – в гуманитарном профиле; история, право, экономика и др. – в социально-экономическом профиле и т.д. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание указанных двух типов учебных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

Достижение выпускниками уровня требований государственного образовательного стандарта по базовым общеобразовательным и профильным предметам определяется по результатам единого государственного экзамена.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Например, элективный курс «Математическая статистика» поддерживает изучение профильного предмета экономики. Другие элективные курсы служат для внутрiproфильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. Например, курсы «Информационный бизнес», «Основы менеджмента» и др. в социально-гуманитарном профиле; курсы «Химические технологии», «Экология» и др. в естественно-научном профиле. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам единый государственный экзамен не проводится.

При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

Предлагаемая система не ограничивает общеобразовательное учреждение в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника в выборе различных наборов базовых общеобразовательных, профильных предметов и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию. Во многих случаях это потребует реализации нетрадиционных форм обучения, создания новых моделей общего образования.

В приложении в качестве примера реализации одной из моделей профильного обучения предлагаются варианты учебных планов для четырех возможных профилей: естественно-математический, социально-экономический, гуманитарный, технологический. Следует отметить, что возможно

такое построение образовательного процесса, когда комбинации общеобразовательных и профильных предметов дадут самые различные формы профилизации для общеобразовательного учреждения, для отдельных классов, для групп учащихся.

Возможные формы организации профильного обучения

Предлагаемая концепция профильного обучения исходит из многообразия форм его реализации.

Возможна такая организация образовательных учреждений различных уровней, при которой реализуется не только содержание выбранного профиля, но и предоставляется учащимся возможность осваивать интересное и важное для каждого из них содержание из других профильных предметов. Такая возможность может быть реализована как посредством разнообразных форм организации образовательного процесса (дистанционные курсы, факультативы, экстернат), так и за счет кооперации (объединения образовательных ресурсов) различных образовательных учреждений (общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного, начального и среднего профессионального образования и др.). Это позволит старшекласснику одного общеобразовательного учреждения при необходимости воспользоваться образовательными услугами других учреждений общего, начального и среднего профессионального образования, обеспечивая наиболее полную реализацию интересов и образовательных потребностей учащихся.

Таким образом, можно выделить несколько вариантов (моделей) организации профильного обучения.

1) Модель внутришкольной профилизации

Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения).

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять школьникам (в том числе в форме многообразных учебных межклассных групп) в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

2) Модель сетевой организации

В подобной модели профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного

учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.).

Предложенный подход не исключает возможности существования и дальнейшего развития универсальных (непрофильных) школ и классов, не ориентированных на профильное обучение и различного рода специализированных общеобразовательных учреждений (хореографические, музыкальные, художественные, спортивные школы, школы-интернаты при крупных вузах и др.).

Решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления.

Взаимосвязь профильного обучения со стандартами общего образования и единым государственным экзаменом

Важна связь профильного обучения на старшей ступени с общей установкой на введение государственного стандарта общего образования. Если модернизация образования предусматривает введение института единого государственного экзамена, если речь идет о становлении общенациональной системы контроля качества образования, то, очевидно, объективность и реализуемость подобной системы может быть обеспечена только введением соответствующих образовательных стандартов не только для базовых общеобразовательных, но и для профильных общеобразовательных предметов.

В связи с этим профилизация обучения в старшей школе должна быть прямо соотнесена с вводимым единым государственным экзаменом.

Предпрофильная подготовка (на второй ступени общего образования)

Курсы по выбору

Реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности.

Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени, является введение предпрофильной подготовки через организацию курсов по выбору.

В этих целях необходимо:

– увеличить часы вариативного (школьного) компонента Базисного учебного плана в выпускном классе основной ступени общего образования;

– при организации обязательных занятий по выбору ввести деление класса на необходимое число групп;

– образовательным учреждениям использовать часы вариативного компонента, прежде всего на организацию предпрофильной подготовки.

Особенности организации курсов по выбору

Основная функция курсов по выбору – профориентационная. В этой связи число таких курсов должно быть по возможности значительным. Они должны носить краткосрочный и чередующийся характер, являться своего рода учебными модулями. Курсы по выбору необходимо вводить постепенно. Единовременное введение целого спектра разнообразных курсов по выбору может поставить ученика (семью) перед трудноразрешимой задачей. Необходима целенаправленная, опережающая работа по освоению учеником самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности».

Итоговая аттестация выпускников основной школы и организация поступления в старшую профильную школу

В существующей практике число желающих продолжить образование в старших классах определенного общеобразовательного учреждения (лицея, гимназии) больше, чем реальные возможности приема в эти классы. Возникает ситуация конкурсного приема, которая может стать особенно актуальной в условиях перехода на профильное обучение. Поэтому необходимо решить вопрос об открытой, гласной процедуре проведения подобного конкурсного набора.

Следует отметить, что конкурсный набор в старшие классы отдельных общеобразовательных учреждений не входит в противоречие с законодательно закрепленным правом получения каждым ребенком общего (полного) среднего образования (ст. 16, п.1, абз. 2 Закона Российской Федерации «Об образовании»). Закон гарантирует гражданам право получения образования этого уровня, что, однако, не есть синоним права получения его в конкретном общеобразовательном учреждении. В связи с этим представляется целесообразным наряду с итоговой аттестацией выпускников основной школы предусмотреть определенную форму, позволяющую объективно оценить уровень готовности учащихся к продолжению образования по тому или иному профилю, а также создать основу для внедрения в массовую практику механизмов рационального и прозрачного конкурсного набора в старшую профильную школу.

Важную роль должно сыграть введение накопительной оценки (портфолио – «портфель достижений»), которая учитывает различные достижения учащихся по исполнению тех или иных проектов, написанию рефератов, творческих работ, реальные результаты на курсах по выбору и т.п.

Муниципальные органы управления образованием должны обеспечить возможность получения общего среднего (полного) образования каждому школьнику, изъявившему желание в его получении.

Профильная общеобразовательная подготовка в системе начального и среднего профессионального образования

Необходимость одновременного усвоения учащимися учреждений начального и среднего профессионального образования учебного материала, определяемого двумя стандартами (общего среднего и профессионального образования), приводит к перегрузкам и снижению качества как общего образования, так и профессиональной подготовки выпускников. Сохраняется жесткая видовая структура образовательных программ, учащиеся и студенты ограничены в выборе образовательной траектории.

Важной предпосылкой модернизации общеобразовательного цикла в программах начального и среднего профессионального образования является относительная завершенность программы основной школы по большинству основных образовательных областей (например, курс естествознания должен быть достаточно завершенным для будущих филологов, а курс истории – для будущих математиков).

Предлагается следующая модель общеобразовательной составляющей образовательной программы начального и среднего профессионального образования для выпускников 9-го класса общеобразовательной школы:

Обязательные общеобразовательные модули:

– Основной (профессионально ориентированный) общеобразовательный модуль объемом примерно 500-700 часов, в рамках которого учащиеся, во-первых, получают и закрепляют знания по тем предметам и разделам общего образования, которые непосредственно обеспечивают успешное усвоение специальных предметов, и, во-вторых, проходят интегрированный гуманитарный курс, обеспечивающий общекультурное развитие.

– Модули общих навыков (объемом до 300 часов). Термин «общие навыки» вводится как рабочий для обозначения совокупности навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования на рынке труда.

После изучения обязательных общеобразовательных модулей обучаемые делятся на два потока с учетом их собственных интересов и результатов обучения. Образовательные программы для этих потоков структурно отличаются соотношением общего и профессионального образования.

Первый поток, основной по численности, продолжает углубленное освоение профессии или специальности (повышение уровня квалификации и освоение дополнительных специализаций), что позволит повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В будущем, по мере формирования устойчивых жизненных приоритетов, часть этих выпускников может пройти дополнительный общеобразовательный курс и сдать единый государственный экзамен, что позволит им поступить в учебное заведение высшего профессионального образования.

Второй поток, включающий учащихся, успешно освоивших обязательные общеобразовательные модули и стремящихся к получению высшего образования, завершает освоение профессии или специальности в рамках стандарта по сокращенной программе, осваивает специализацию на начальном уровне квалификации. При этом они изучают дополнительный общеобразовательный модуль, ориентированный на требования единого государственного экзамена (этот модуль учащиеся могут осваивать как в своем образовательном учреждении, так и в близлежащей школе, по дневной или вечерней форме обучения).

Таким образом, общий срок обучения не увеличивается, но при этом более эффективно используются образовательные ресурсы за счет четкой расстановки акцентов в образовательных программах начального и среднего профессионального образования.

Подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для профильной школы

Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров.

Для реализации данной задачи необходимо разработать модели структуры и содержания подготовки специалистов для профильной школы на основе современных подходов к организации педагогического образования, что должно включать опережающую проработку модели стандартов высшего педобразования третьего поколения.

Новые модели высшего педагогического образования задают необходимую средне- и долгосрочную перспективу. Вместе с тем в ближайшие несколько лет основной объем преподавательской работы в профильной школе будет вести действующий педагогический корпус. В этой связи для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки учителей при переходе на профильную школу предполагается всем учителям, изъявившим желание работать в профильной школе, пройти повышение квалификации или переподготовку и получить соответствующее свидетельство (сертификат). Министерству образования Российской Федерации следует инициировать вопрос о возможности аттестации педагогов профильной школы по 15-му разряду ЕТС.

Важным представляется организовать на базе педагогических вузов профессиональную подготовку специалистов (учителей, педагогов), а также магистров образования с целью обеспечения профильной школы высококвалифицированными кадрами. Следует в рамках подготовки по специальностям и направлениям педагогического образования ввести необходимые специализации и магистерские программы с учетом потребностей профильной школы.

Упорядочение видов общеобразовательных учреждений

При разработке нормативной базы развития профильного обучения на старшей ступени общего образования необходимо решить следующие вопросы:

- 1) изменение видовой номенклатуры общеобразовательных учреждений;
- 2) разработка механизмов финансирования профильного обучения.

Определенное Концепцией модернизации российского образования введение профильного обучения требует уточнения набора различных видов общеобразовательных учреждений и изменения действующего Типового положения об общеобразовательном учреждении.

Соответственно требуют разработки вопросы нормативного финансирования профильного обучения с учетом различных источников бюджетного финансирования.

Этапы введения профильного обучения

При планировании введения профильного обучения следует принять во внимание объективную необходимость подготовительной работы по обновлению содержания образования и его обеспечения (стандарты, учебные планы, примерные программы, учебники и методические пособия, переподготовка кадров и проч.). Следует также учитывать необходимость соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых общесистемных нововведений в образовании. В частности, введение единого государственного экзамена. С учетом реально складывающейся ситуации предлагаются следующие этапы перехода на профильное обучение в среднесрочной перспективе.

Предварительным этапом введения профильного обучения является начало перехода на предпрофильное обучение в последнем классе основной ступени.

При содействии муниципальных и региональных органов управления образованием необходимо организовать повышение квалификации учителей и администрации общеобразовательных учреждений, принять меры по обеспечению школ учебными пособиями и при необходимости учебниками, отвечающими задачам профильного обучения.

Перед введением профильного обучения в общеобразовательных учреждениях должен быть проведен значительный объем работ по обеспечению предстоящего выбора учащимися профилей обучения (анкетирование, беседы с родителями и др.).

Параллельно должна быть осуществлена разработка процедуры приема выпускников предпрофильных классов в профильные школы (классы, группы). Органам управления образованием различных уровней целесообразно разработать предложения по сетевому взаимодействию образовательных учреждений, обеспечивающему наиболее сбалансированный

Окончание прил. 1

спектр возможностей получения старшеклассниками полного среднего образования на профильном уровне, а также в непрофильных (общеобразовательных) школах, классах и группах.

На основе примерных нормативов и расчетов субъекты Российской Федерации должны представить предложения в проекты территориальных бюджетов с целью дополнительного бюджетного финансирования работы старших классов общеобразовательных учреждений, планирующих переход на профильное обучение.

На следующем этапе должна быть продолжена работа по созданию нового поколения учебной литературы, уточнению базисных учебных планов, разработке и принятию примерных учебных планов профилей и ежегодному расширению числа школ и обучающихся, переходящих на профильное обучение на основе соответствующих региональных программ.

Положение об элективных курсах предпрофильной подготовки обучающихся IX классов

Приложение
к информационному письму
№14-51-277/13 от 13/11/2003

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение разработано в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, приложением к письму Минобрнауки России от 20.08.03 № 03-51-157ин /13-03 «Рекомендации об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/04 учебный год», информационным письмом Минобрнауки России от 13.11.03 № 14-51-277/13-03 «Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования», БУП-2004.

1.2. Элективные курсы (курсы по выбору, обязательные для посещения обучающимися) составляют компонент образовательного учреждения базисного учебного плана и являются важной содержательной частью предпрофильной подготовки и профильного обучения. Элективные курсы призваны удовлетворять индивидуальные образовательные интересы, потребности и склонности каждого школьника, являясь важным средством построения индивидуальных образовательных программ в профильной школе.

1.3. Настоящее Положение определяет виды и задачи, особенности организации элективных курсов по выбору.

2. Виды и задачи курсов по выбору

Курсы по выбору в предпрофильной подготовке:

2.1 Предметно-ориентированные курсы.

Задачи курсов данного вида:

– создать условия школьнику для реализации личных познавательных интересов в выбранной им образовательной области;

– уточнить готовность и способности осваивать предмет на повышенном уровне;

– создать условия для сдачи экзаменов по выбору, т.е. к наиболее вероятным предметам будущего профилирования.

2.2 Межпредметные (ориентационные) курсы.

Задачи курсов данного вида:

– формировать у школьников способности и умения ориентации в мире современных профессий;

– знакомить на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям;

– поддерживать мотивацию к тому или иному профилю.

3. Организация работы элективных курсов

3.1. При проведении курсов по выбору допускается деление класса на группы. Количество учащихся в одной группе должно быть не менее 12 человек. Группы могут быть скомплектованы учащимися из различных 9-х классов, а также временно только на период отдельного курса по выбору.

3.2. Базовый минимальный объем предпрофильной подготовки в 9-х классах составляет 105 часа, из них 2 часа в неделю (т.е. 70 часов в год) определяются на краткосрочные (от месяца до полугодия) курсы, 35 часов отводятся на информационную и профориентационную работу с обучающимися.

3.3. Набор элективных курсов, предлагаемых школьнику в рамках предпрофильной подготовки, носит вариативный характер, их число является избыточным.

3.4. Приоритетными формами обучения на элективных курсах являются: проектная и исследовательская деятельность, практики, игровые технологии, лаборатории и иные формы, ориентированные на инновационные педагогические технологии.

3.5. Содержание элективных курсов не дублирует содержания предметов, обязательных для изучения.

3.6. Методическое обеспечение элективного курса включает в себя:

– программу курса;

– учебно-тематическое планирование;

– учебную литературу для учителя и обучающихся;

– систему творческих и методических наработок учителя и творческих работ школьников и другие педагогические средства, необходимое оборудование.

3.7. Реализация содержания предпрофильного обучения обеспечивается программами, утвержденными Министерством образования и науки РФ, программами, рекомендованными [...можно добавить программы местных органов управления образованием...]. В случае отсутствия программы преподавание элективных курсов в рамках предпрофильного обучения ведется по программам, составленным педагогами школы и других образовательных учреждений, утвержденным методическим советом школы.

3.8. Программа элективного курса должна удовлетворять следующим условиям:

Продолжение прил. 2

- учитывать особенности учащихся, интересующихся профилями школы;

- знакомить с методами научных исследований, применяемых в науках и интересующих учащихся;

- опираться на школьную программу, но не дублировать ее, а дополнять и способствовать формированию исследовательских умений;

- нацеливать на подготовку к ЕГЭ, олимпиадам;

- уделять внимание формированию таких умений, как конспектирование учебного материала, наблюдение, анализ, обобщение, рефлексия, систематизация.

3.9. В качестве учебной литературы по элективным курсам используются учебные пособия, научно-популярная литература, справочные издания.

3.10. Курсы предпрофильной подготовки и профильного обучения включают в себя пробы по ведущим для данного профиля видам деятельности (работа с текстами, анализ источников, использование правовых документов и иные).

3.11. Администрация школы предоставляет возможность ученику менять наполнение индивидуального учебного плана курсами по выбору как минимум два раза за учебный год, а также создает условия для реализации познавательных потребностей школьников, используя ресурсы образовательной сети.

3.12. Преподавание элективных курсов ведется по специальному расписанию, составленному с учетом требований СанПиНов, в соответствии с нормативами учебного времени.

3.13. Преподаватель элективных курсов несет ответственность за жизнь и здоровье школьников во время проведения занятий и экскурсий в соответствии с приказом об охране труда и техники безопасности.

3.14. Преподаватель элективных курсов своевременно ведет записи (темы занятий, учет посещаемости) в специальном журнале, который хранится в учительской.

3.15. Для учета достижений обучающихся, достигнутых при изучении элективного курса, педагогами, ведущими курсы, разрабатываются критерии оценивания достижений обучающихся в диапазоне от 1 до 3 баллов, в соответствии с программой своего курса.

3.16. Изучение курса для каждого ученика завершается зачетной работой (презентацией, защитой, демонстрацией (и иными формами) результатов своей работы), оценка за которую выставляется в «Зачетную книжку девятиклассника».

3.17. По результатам курсов учащиеся получают «Свидетельство об окончании элективных курсов».

3.18. Записи в документы государственного образца об изучении курсов производятся в соответствии с нормативно-правовыми документами Министерства образования и науки РФ.

3.19. Мониторинговые исследования результативности преподавания конкретного элективного курса осуществляются:

- через анализ отметок по предметам, связанных с элективом;
- через количественный анализ набранных учащимися баллов;
- через анкетирование школьников, педагогов, родителей, целью которого является анализ уровня удовлетворенности школьников элективными занятиями;
- результаты участия школьников в олимпиадах, конференциях, конкурсах и пр.

**Рекомендации по организации профильного обучения на основе
индивидуальных учебных планов обучающихся**

Общие положения

Введение на третьей ступени общего образования двухуровневого федерального компонента государственного образовательного стандарта (базовый, профильный уровни), нового федерального Базисного учебного плана, утвержденного приказом Минобразования России от 09.03.2004 № 1312, предполагает, что региональные и муниципальные органы управления образованием, каждое общеобразовательное учреждение будут строить свои модели организации профильного обучения старшеклас- сников.

Использование индивидуального учебного плана при профильном обучении позволяют реализовывать различные образовательные потребности обучающихся, их семей, работодателей, учреждений профессионального образования в общеобразовательных учреждениях различных видов.

Под индивидуальным учебным планом (ИУП) понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального Базисного учебного плана. В рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при составлении ИУП возможно использование учебных предметов (курсов) нескольких образовательных учреждений (организаций).

Эффективность использования ИУП подтверждается международным опытом. Во многих странах (Великобритания, Соединенные Штаты Америки, страны Скандинавии и др.) в образовательных учреждениях общепринятой является практика предоставления школьнику права самостоятельного формирования индивидуального учебного плана, определения сроков и способов его освоения, прохождения процедур промежуточной и итоговой аттестации, соответствующих особенностям индивидуального плана.

Нормативно-правовой основой обучения по индивидуальным учебным планам являются:

– Федеральный Закон «Об образовании», который указывает, что «...Обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на ускоренный курс обучения. Обучение граждан по индивидуальным учебным планам в пределах государственного образовательного стандарта <...> регламентируется уставом данного образовательного учреждения» (п.1 ст. 50);

– концепция профильного обучения на третьей ступени общего образования исходит из многообразия форм его реализации. Наряду с созданием профильных классов и групп, на основе примерных учебных планов профилей важно предоставить обучающемуся право освоения образовательных программ на основе ИУП;

– федеральный Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобрнауки России от 09.03.2004 № 1312);

– уставы общеобразовательных учреждений, реализующих практику ИУП.

В соответствующих разделах уставов данных общеобразовательных учреждений целесообразно прописать:

- наличие прав обучающихся на обучение по ИУП;
- возможность организации образовательного процесса для обучающихся по ИУП (в том числе с использованием ускоренных курсов обучения, экстерната);
- особый порядок оценивания, промежуточной и по некоторым дисциплинам итоговой аттестации при обучении по ИУП;
- порядок разработки, утверждения и периодической корректировки ИУП учащихся (это также может быть отнесено к компетенции администрации школы, педагогического совета, органов школьного самоуправления и пр.).

Модели организации профильного обучения на основе ИУП

В различных моделях профильного обучения может вводиться ИУП обучающихся следующим образом:

1. Модель внутришкольной профилизации.

Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения).

Кроме того, общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, однако за счет значительного увеличения числа предлагаемых профильных и элективных курсов предоставлять обучающимся (в том числе, в форме учебных межклассных групп) в полной мере реализовать свои индивидуальные профильные образовательные программы через ИУП.

2. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций.

В данной модели профильное обучение обучающихся конкретного общеобразовательного учреждения осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения и использования образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций. Оно может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, способного стать «ресурсным центром» для других школ. В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых учебных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на паритетной кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями общего, дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора способов профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (заочные школы, дистанционные курсы, учреждения профессионального образования и др.).

Выбор конкретной модели организации профильного обучения определяется, прежде всего, ресурсами, которыми располагает школа и ее партнеры, муниципальная система образования в целом.

Возможна реализация смешанных моделей, когда часть обучающихся старших классов реализуют свои ИУП в одном общеобразовательном учреждении, а другая часть старшеклассников использует образовательные возможности сети.

Порядок и механизм построения индивидуальных учебных планов в рамках модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций в настоящий момент разрабатывается и будет направлен в субъекты Российской Федерации отдельным письмом. Однако предварительно при организационной разработке вышеназванных вариантов необходимо решать вопросы обеспечения безопасности жизни и здоровья детей, их сопровождения к различным местам обучения взрослыми, нормативных документов об ответственности учредителей и руководителей учреждений.

Принципы организации профильного обучения с предоставлением выбора на основе индивидуального учебного плана

Построение обучения на основе индивидуальных учебных планов меняет принципы формирования учебного плана общеобразовательного учреждения, равно как и составления школьного расписания занятий. Сначала общеобразовательное учреждение определяет общий набор учебных предметов и курсов, предлагаемых для освоения, затем формируются индивидуальные учебные планы каждого ученика, и лишь затем их совокупность определяет учебный план и расписание занятий для данного учреждения в целом.

В общеобразовательных учреждениях, работающих на основе ИУП, изменяется практика изучения обучающимися всех учебных предметов в составе одного и того же класса. Совокупность индивидуальных учебных планов обучающихся старших классов становится основой для их распределения по учебным группам, классам.

Новая структура федерального Базисного учебного плана позволяет вводить ИУП по всем базовым, профильным предметам и элективным курсам.

В Пояснительной записке к проекту нового Базисного учебного плана говорится, что «...выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, установленные СанПиНами, каждое общеобразовательное учреждение, а в принципе и каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план...».

Составление учебного плана общеобразовательного учреждения и школьного расписания, основанного на индивидуальных учебных планах учеников, может осуществляться в три этапа.

Этап 1. Формирование списка учебных предметов и курсов, предлагаемых обучающимся.

Данный этап начинается с составления предварительного варианта учебного плана общеобразовательного учреждения, включающего в себя

Продолжение прил. 3

набор учебных предметов, которые данное учреждение может предложить ученикам на выбор. В соответствии с федеральным Базисным учебным планом определяется перечень обязательных предметов на базовом уровне (федеральный компонент).

Далее перечень дополняется профильными предметами, которые школа предлагает обучающемуся для выбора.

Затем учебный план общеобразовательного учреждения дополняется предметами, включая предметы регионального компонента, и элективными курсами. Перечень и содержание элективных курсов определяется школой (компонент образовательного учреждения).

Этап 2. Составление индивидуальных учебных планов, учебного плана общеобразовательного учреждения и расписания занятий.

Обучающиеся выбирают предметы, которые хотят изучать на профильном уровне (их должно быть не менее двух). Следует обратить особое внимание на следующие положения федерального Базисного учебного плана:

– если предметы «Математика», «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «История», входящие в инвариантную часть БУПа, изучаются на профильном уровне, то на базовом уровне эти предметы не изучаются;

– в случае, если на базовом или профильном уровне изучаются три учебных предмета естественнонаучного цикла, то интегрированный курс «Естествознание» на базовом уровне не изучается;

– учебный предмет «Обществознание» в старшей школе на базовом уровне включает модули (разделы) «обществоведение», «экономика» и «право», которые могут преподаваться как в составе данного предмета, так и в качестве самостоятельных учебных предметов. На профильном уровне «обществоведение», «экономика» и «право» изучаются как самостоятельные учебные предметы в различных комбинациях в зависимости от выбранного профиля. В случае, если «Обществоведение» и один из учебных предметов социально-экономического цикла («Экономика», «Право») изучаются на профильном уровне, то интегрированный курс «Обществознание» на базовом уровне не изучается.

После предложений обучающихся по выбору предметов и курсов производится подсчет суммарного объема часов, составляющих индивидуальный учебный план и, если потребуется, приведение его в соответствие с объемом учебной нагрузки, предусмотренной базисным учебным планом и СанПиНами.

Необходимо пояснить обучающимся механизм составления индивидуального учебного плана, возможности и правила его изменения за время обучения в старшей школе, формы отчетности по изученным курсам.

Продолжение прил. 3

При составлении ИУП следует обратить внимание на то, чтобы обучающиеся и их родители понимали, что имеет место ситуация выбора, при которой изменить набор предметов можно только при выполнении определенных условий, получении соответствующих оценок при промежуточной аттестации.

Далее ведется работа по составлению расписания общеобразовательного учреждения.

Составление расписания с учетом ИУП.

Разработана компьютерная программа «ИУП-профиль», которая с учетом нормативов федерального Базисного учебного плана, объемов допустимой учебной нагрузки, возможностей и интересов школы, объема и содержания регионального компонента учебного плана помогает школе и учащимся вести работу по созданию индивидуальных учебных планов обучения на третьей ступени. Программа «ИУП-профиль» прилагается к данному письму на CD-ROM.

Администрация общеобразовательного учреждения делает сводную таблицу, в которой суммируются индивидуальные учебные планы обучающихся старших классов. Ниже приводится пример такой таблицы для общеобразовательного учреждения, имеющей в параллели 10-х классов 50 учеников (2 класса).

Таблица общеобразовательного учреждения №__ города N
по выбору учебных предметов базового и профильного уровня
(10-е классы; первое полугодие)

Учебный предмет	Базовый уровень			Профильный уровень		
	Учебных часов в неделю	Кол-во обучающихся, выбравших данный предмет	Учебных групп ⁴⁰⁶	Учебных часов в неделю	Кол-во обучающихся, выбравших данный предмет	Учебных групп
Русский язык	1	35	1	2	15	1
Литература	4	30	1	5	20	1
Математика	4	20	1	6	30	1
История	2	50	2	-		
Информатика и ИКТ	2	17	1	4	33	3
Иностранный язык	4	-		6	50	4
...						
Физика	2	45		5	5	
Всего учебных групп						

⁴⁰⁶ Данная колонка заполняется в последнюю очередь.

Из таблицы видно, что по учебным предметам «Русский язык», «Литература» и «Математика» возможно создание учебных групп по параллелям.

Предмет «история» школа предлагает изучать только на базовом уровне. Это означает, что формируются две подгруппы.

На занятиях по «Информатике» класс делится на подгруппы. Здесь может быть выбран, например, такой вариант: 1 подгруппа базового уровня; три – профильные.

При изучении иностранного языка класс также делится на подгруппы, следовательно, возможно создание 4 подгрупп. Сложнее обстоит дело с изучением учебного предмета «Физика». Простым перераспределением обучающихся в данном случае вопрос не решить. Группа из пяти человек может изучать физику на профильном уровне только в том случае, если на это найдутся дополнительные средства. Их источниками могут стать: увеличение бюджетного финансирования, часы факультативов, кружков, родительские средства и т.д. Эта позиция может стать предметом переговоров общеобразовательного учреждения как с учредителем, так и с родителями обучающихся.

Таким же образом ведется работа по предметам регионального и школьного компонентов.

После анализа возможности общеобразовательного учреждения (расписание, кадры, средства и т.д.), в режиме переговоров с семьей старшеклассника возможна коррекция индивидуальных учебных планов.

Подготовка расписания фактически предполагает составление расписаний учителей и каждого обучающегося. Также это предполагает изменение способа ведения классного журнала.

Возможны иные варианты составления школьного расписания и ИУП, например, если общеобразовательное учреждение работает в режиме «учебных погружений», предоставляет ученику возможность некоторые курсы 11-го класса завершить в 10-м, практикует ускоренные курсы обучения и т.д. При сетевом взаимодействии образовательных учреждений и организаций также следует учитывать, что ИУП обучающегося может предполагать прохождение некоторых учебных предметов в учреждениях дополнительного образования, заочных школах, сторонних общеобразовательных учреждениях; в рамках семейного образования, самообразования, экстерната и пр.

Примеры создания ИУП и разработки расписания общеобразовательного учреждения, опытный образец компьютерной программы и перечень проблемных вопросов относительно организации практики ИУП и сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций представлены на сайте «Профильное обучение в старшей школе» в Интернете по адресу: www.profile-edu.ru.

Заключение

Поддержка образовательных учреждений, реализующих профильное обучение через ИУП, – важная часть обеспечения введения профильного обучения, поэтому деятельность по созданию ИУП может стать частью региональных и муниципальных программ перехода к профильному обучению.

Опыт ряда регионов, участвующих в эксперименте по профильному обучению, показывает, что в учреждениях повышения квалификации, педагогических вузах, в общеобразовательных учреждениях создаются собственные варианты механизмов создания индивидуальных образовательных программ. В этой связи можно рекомендовать региональным и муниципальным органам управления образованием создавать банки данных по различным способам организации индивидуальных форм образования, организовать информационную поддержку и обмен опытом введения ИУП.

**О комплектовании 10-х классов общеобразовательных учреждений,
участвующих в эксперименте по профильному обучению**

ПИСЬМО

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

**6 мая 2004 г.
№14-51-123/13**

Комплектование 10-х классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по профильному обучению (далее – эксперимент), осуществляется на основании Закона Российской Федерации «Об образовании», Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 19.03.2001 № 196.

При комплектовании 10-х классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте, безусловным остается выполнение требования законодательства о бесплатности и общедоступности среднего (полного) общего образования.

Ответственность за реализацию этого права граждан несут органы местного самоуправления (муниципалитеты), которые обычно и являются учредителями образовательных учреждений. Они должны обеспечивать общедоступность среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях, учрежденных ими на данной территории (однако это не равнозначно праву беспрепятственной записи на обучение в конкретное образовательное учреждение).

Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения), открывая профильные классы и профильные группы. Также общеобразовательные учреждения могут открывать на старшей ступени классы (группы) универсального (непрофильного) обучения.

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного числа предлагаемых к выбору предметов и курсов предоставлять обучающимся (в том числе, в форме многообразных учебных межклассных групп) возможности обучения по индивидуальным учебным планам, включая в них те или иные профильные и элективные предметы и курсы («Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся», письмо Департамента общего и дошкольного образования Минобразования России от 20.04.2004 № 14-51-102/13).

Продолжение прил. 4

Профильные классы, созданные на третьей ступени общего образования, являются структурными единицами общеобразовательного учреждения, открываются, реорганизуются и закрываются соответствующим решением Учредителя общеобразовательного учреждения (далее – Учредитель).

Учредитель осуществляет контроль за реализацией права граждан на получение среднего (полного) общего образования в профильных классах.

Комплектование профильных классов должно осуществляться на объективной, справедливой и прозрачной для общества основе.

Прием обучающихся в профильные классы осуществляется приемной комиссией общеобразовательного учреждения, в состав которой могут входить представители Учредителя данного учреждения.

Наполняемость профильных классов, как правило, в городских общеобразовательных учреждениях составляет 25 человек, в сельских – 20 человек.

При наличии необходимых условий и средств для организации профильного обучения, в том числе изучения элективных курсов, возможно деление классов на группы с меньшей наполняемостью.

В профильные классы общеобразовательных учреждений принимаются обучающиеся, успешно сдавшие экзамены по обязательным предметам и экзаменам по выбору, независимо от их места проживания. Преимущественным правом поступления в профильные классы пользуются:

- выпускники 9-х классов, наиболее успешно прошедшие государственную (итоговую) аттестацию за курс основного общего образования;
- победители по соответствующим профильным предметам районных, региональных и федеральных окружных олимпиад;
- обладатели похвальной грамоты «За особые успехи в изучении отдельных предметов» (профильных предметов);
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
- выпускники IX классов, получившие аттестат об основном общем образовании особого образца.

Наряду с результатами государственной (итоговой) аттестации по решению местного (муниципального) органа управления образованием рекомендуется использовать портфель индивидуальных учебных достижений (портфолио) в качестве одной из составляющих образовательного рейтинга выпускников IX классов.

Портфолио выпускника – это комплект документов, представляющих совокупность сертифицированных индивидуальных учебных достижений, выполняющих роль индивидуальной накопительной оценки.

Продолжение прил. 4

В случае если количество мест в профильном классе (общеобразовательном учреждении) соответствует количеству поданных заявлений, а также в условиях малокомплектной сельской школы, портфолио позволяет более обоснованно предложить направление (профиль) обучения, в зависимости от характера представленных материалов.

В случае если количество поданных заявлений превышает количество мест в профильном классе (или общеобразовательном учреждении в целом) прием выпускников 9-х классов осуществляется на основании рейтинга образовательных достижений, включая портфолио.

Учредителем (муниципальным органом управления образованием) устанавливаются единые критерии построения образовательного рейтинга для всех подведомственных общеобразовательных учреждений на данной территории и заблаговременно объявляются выпускникам 9-х классов, их родителям (законным представителям).

Для решения вопроса о зачислении в профильный класс выпускники IX классов или их родители (законные представители) представляют в общеобразовательное учреждение заявление о приеме на имя директора общеобразовательного учреждения, аттестат об основном общем образовании. По решению местного (муниципального) органа управления образованием может учитываться портфель учебных достижений.

Документы, представленные выпускниками IX классов или их родителями (законными представителями), регистрируются через секретариат общеобразовательного учреждения в журнале приема заявлений в 10 класс. После регистрации заявления заявителю выдается документ, содержащий следующую информацию: входящий номер заявления; перечень представленных документов и отметка об их получении, заверенная подписью секретаря или ответственного за прием документов и печатью общеобразовательного учреждения; сведения о сроках уведомления о зачислении в 10-й профильный класс; контактные телефоны для получения информации; телефон органа управления образованием, являющегося учредителем.

Все представленные документы рассматриваются на заседании приемной комиссии. Принятое решение оформляется протоколом заседания комиссии. Время работы приемной комиссии устанавливает общеобразовательное учреждение.

Комплектование профильных классов завершается 1 июля. В исключительных случаях осуществляется дополнительный прием в период с 1 до 30 августа. Для осуществления дополнительного приема директору общеобразовательного учреждения разрешается иметь резерв в количестве 5 мест в каждом профильном классе.

Окончание прил. 4

После окончания приема заявлений зачисление в профильный класс общеобразовательного учреждения оформляется приказом руководителя школы не позднее 30 августа текущего года и доводится до сведения заявителей.

Всех обучающихся, зачисленных в профильные классы, и их родителей (законных представителей) общеобразовательное учреждение обязано ознакомить с Уставом общеобразовательного учреждения, лицензией на право ведения образовательной деятельности, свидетельством о государственной аккредитации и другими документами, регламентирующими деятельность учреждения.

За учащимися профильных классов (при отсутствии академической задолженности) сохраняется право перехода в универсальные (непрофильные) классы по заявлению родителей (законных представителей) и по согласованию с Учредителем общеобразовательного учреждения.

Обучающимся в 10-х профильных классах может быть предоставлено право изменения профиля обучения в течение учебного года при следующих условиях:

- отсутствия академических задолженностей за прошедший период обучения;
- самостоятельной сдачи зачетов по ликвидации пробелов в знаниях по предметам вновь выбранного профиля;
- письменного ходатайства родителей (законных представителей).

Руководитель Департамента
общего и дошкольного образования

А.В.Баранников

6 мая 2004 г.
N 14-51-123/13

**Детская архитектурная школа Казанского государственного
архитектурно-строительного университета⁴⁰⁷**

Основные направления деятельности:

работа по довузовскому архитектурному просвещению и образованию

Дополнительные сведения

Детская архитектурно-дизайнерская школа «ДАШКА» является подразделением Института архитектуры и дизайна; занимается профессионально направленным дополнительным образованием, ведет работу по довузовскому архитектурному просвещению и образованию. Главными задачами школы являются: развитие творческих способностей и способности к самовыражению; развитие образного, пространственного мышления у детей; развитие умения воплощать свой замысел в графических и объемных композициях; профессиональная ориентация и знакомство с профессиями архитектора, дизайнера, связанными с эстетической организацией окружающей искусственной среды; начальная подготовка к дальнейшему профессиональному обучению.

Детская архитектурная школа зародилась на архитектурном факультете в 1987 году, первоначально как небольшая студия детского творчества, созданная преподавателем архитектурного факультета Лином М.Т. Студия была преобразована с 1990 году в школу «ДАШКА» при архитектурном факультете.

В разные годы школой руководили: доцент, кандидат архитектуры Лин М.Т. (1987-1993); архитектор Котельников К.В. (с декабря 1993 по 1995 гг.); архитектор Артамонова Ю.И. (1995-1996); архитектор Устинов А.В. (1996-1998); доцент, кандидат архитектуры Забурскова М.Ю. (с 1998 г. по настоящее время).

С 1998 года в названии школы появилось слово «дизайнерская», что было продиктовано созданием факультета дизайна в КГАСА и проявлением большого интереса к профессии дизайнера.

В этом же году состоялся знаменательный для «ДАШКИ» выпуск архитектурного факультета, в котором были представлены первые лучшие выпускники школы. В их числе были и те, которые сами уже преподавали в ней, например Бурова (Марулина) Т.Ю. Более трех сотен ребят, прошедших через школу за годы ее работы, уже стали специалистами или обучаются в настоящее время в Институте архитектуры и дизайна. В 1999-2000 учебном году выпущены 12 человек; 2000-2001 – 25; 2001-2002 – 50; 2002-2003 – 50; 2003-2004 – 49 человек. В качестве выпускников рассматриваются только ребята 15-16 лет, выполнившие дипломные работы, прошедшие серьезную защиту перед комиссией.

⁴⁰⁷ <http://www.kgasu.ru/>

Продолжение прил. 5

В 1999-2000 учебном году в школе обучались около 120 человек; в 2004-2005 – около 230 человек, работает 19 групп. Для сравнения: на двух факультетах Института архитектуры и дизайна КГАСУ обучаются около 550 студентов.

Процесс обучения в школе строится следующим образом. Предусмотрены группы для детей в возрасте от 5 до 16 лет, принимаются практически все желающие (при наличии мест) и всем предоставляется возможность начать заниматься в любом возрасте. По программе школы ведутся занятия с профильным архитектурно-дизайнерским 10 классом лицея №5. Имеется воскресная студия для взрослых.

«СТУДИЯ»

(5-10 лет, количество лет обучения – по желанию).

Цель: комплексное эстетическое развитие; развитие синэстетического восприятия, включая музыкальное, образного мышления, воображения, фантазии; простейших умений графического изображения и объемного моделирования; развитие способности к самовыражению.

«ШКОЛА»

(11-13 лет, 3 года обучения), КОЛЛЕДЖ и архитектурно-дизайнерский класс лицея №5 (14-16 лет, 12 года обучения).

Цель: формирование умений в области графики, техники акварели и гуаши, развитие образного и объемно-пространственного композиционного мышления, знакомство с историей архитектуры, искусства, музыки; знакомство с профессиями архитектора и дизайнера. Предметы: композиция, графика, живопись, моделирование, история искусства, архитектуры и дизайна, черчение, музыкальная эстетика, эвристика. Проводится летняя практика с целью занятий живописью и рисунком на пленэре, знакомства с памятниками архитектуры города.

«СТУДИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ»

Практические занятия рисунком, живописью (гуашь, акварель), художественной композицией; даются основы композиционной грамоты.

Важнейшими направлениями деятельности являются:

– Республиканская творческая олимпиада старшеклассников «Юный зодчий», проводимая школой при поддержке КГАСУ, Союза архитекторов РТ, Союза дизайнеров РТ;

– детские театрализованные праздники;

– популяризация детского творчества (организация выставок и акций, публикаций в журналах, издание открыток и календарей);

– участие в республиканских и Всероссийских конкурсах, выставках, фестивалях творческих союзов (Союз архитекторов и Союз дизайнеров России и Татарстана, включая фестиваль СА РТ международного уровня «Зодчество»), на Всероссийском фестивале «Миры дизайна», всероссийской олимпиаде-конкурсе детского архитектурно-художественного творчества им. В.Е. Татлина, всероссийском конкурсе детских проектов «Третьяковка – музей будущего»;

– учебно-методический центр довузовского образования (практические занятия, лекции, семинары, конференции для учителей изобразительного искусства общеобразовательных школ и системы дополнительного образования в сотрудничестве с Институтом повышения квалификации работников образования РТ).

К результатам деятельности ДАШКИ следует отнести творческую группу специалистов-преподавателей, обладающих ярко выраженной индивидуальностью, имеющих свою направленность профессиональных интересов, которая преломляется в их авторских методиках.

В разное время в школе, начиная со студенческих лет, преподавали: Абушаева С.Л., Васильева Т.А., Давлетбаев А., Данилова Е.Е., Жирков Е.Е., Загидуллина Д.Н., Зверко Т.С., Зияфутдинова Н.А., Ишмяков А.П., Каримова Э.Ш., Киносьян Н.В., Котельников К.В., Литке М.Н., Перельштейн Б.Е., Перельштейн Р.М., Петрова И.А., Раузеев И.З., Семенова М.В., Сорока О.Н., Устинов А.В. и др.

В настоящее время ядро коллектива составляют преподаватели кафедр Института архитектуры и дизайна: старший преподаватель, завуч школы «ДАШКА» Абрамова Н.Н., ассистенты Смирнова Т.В., Терегулов Э.А., Артамонова Ю.И., Рябов Н.Ф., Разувалова Е.В., Бурова Т.Ю., Мустафина А.А., Мухаметзянов Т.Ф., Ахтямов И.И., а также студенты старших курсов факультета: Кавеев К.М., Митяшин И.В. и многие другие.

Особую живую «струи» в жизнь школы вносят представители других профессиональных сфер: преподаватели музыканты – Галиакберова Д.Р. и Строганова О.О., занимающиеся музыкальным развитием детей и ведущие подготовку школьных праздников; преподаватель эвристики, математик Шер С.Ю., известная казанская художница Данилова М.М.

Методика школы базируется на оригинальных авторских разработках преподавателей, вбирающих накопленный школой собственный опыт и опыт коллег из подобных школ и студий страны. Первоначально учебный процесс школы методически прорабатывался в нескольких дипломных работах студентов-архитекторов. Так, под руководством кандидата архитектуры Лина М.Т. выполнены работы: Перельштейн Р. «Общая концепция детской архитектурной школы» (1990); Каримова Э. «Программа художественно-эстетического воспитания в ДАШ для детей 7-9 лет»

(1994); под руководством кандидата архитектуры Кузнецова С.В.: Авилова С. «Исторический аспект в детей 11-16 лет» (1995); Абрамова Н. «Семантика в преподавании архитектурной композиции для ДАШ» (1995).

Помимо профессиональных методик, с 1998 г. школа ориентируется на общеметодические принципы развивающего обучения по системе Эльконина-Давыдова. Это отражено в Проект-программе довузовского архитектурно-дизайнерского образования «Юный зодчий» (руководитель коллектива авторов – Забрускова М.Ю.), получившей диплом I степени на II Республиканском конкурсе образовательных программ 1998 года, проводимом Институтом повышения квалификации работников образования РТ.

Авторские методики Смирновой Т.В. по архитектурной композиции и Рябова Н.Ф. по интегрированному курсу истории искусства и композиции отмечены дипломами I степени на III Республиканском конкурсе (2001 г.).

Преподаватели Абрамова Н.Н. и Смирнова Т.В. получили второе высшее педагогическое образование, выполнив работы по методике преподавания соответственно черчения и архитектурной композиции в детской архитектурной школе (2003, 2004 гг.)

Своеобразным и перспективным направлением в методике «ДАШКИ» является направленность на синэстетическое развитие детей: знакомство с музыкальной культурой и использование музыки в процессе изобразительно-художественного обучения, целостное развитие визуальной и аудиосфер восприятия. Этот подход развивает преподаватель-музыкант Галиакберова Д.Р., защитившая диплом на тему «Развитие пространственных представлений детей средствами музыки в детской архитектурной школе» (2004 г.).

Большое значение придается научно-методическому обоснованию и обсуждению в форме семинаров работы преподавателей школы. С 1997 г. на базе школы проводится секция научно-технической конференции вуза, посвященная научно-методическим проблемам довузовского архитектурно-художественного образования.

Школа принимала активное участие во всероссийских семинарах педагогов, посвященных детскому архитектурно художественному творчеству, проходивших в Москве, Екатеринбурге, Пензе, Тобольске. «ДАШКА» входит в Коллективную ассоциацию детского творчества «КАДЕТ» при Союзе архитекторов России.

Профессия архитектора невероятно сложна. Занятие проектной деятельностью требует сочетания в человеке творческих качеств художника, логики ученого, практических знаний инженера, организаторских и коммуникативных навыков. Но и это еще не все! Не случайно знаменитый архитектор XX века Ле Корбюзье писал, что архитектура это не профессия, а образ мышления, а значит, можно добавить, и образ жизни.

Окончание прил. 5

Раньше говорили, что настоящим архитектором становятся лишь к сорока годам. А если сдвинуть начальную точку процесса профессионального становления личности? В нашей стране распространены детские музыкальные, художественные школы дополнительного образования. Что касается архитектурных школ, то они продолжают оставаться единичными. Другой, более значимый аспект деятельности «ДАШКИ», состоит в общекультурном развитии, обогащении наших детей через приобщение их к архитектуре и искусству, творческой деятельности, обучение их способам самовыражения и эстетического познания мира.

Государственный общеобразовательный архитектурно-строительный Лицей на базе ГОУ ВПО «САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»⁴⁰⁸

Государственный общеобразовательный архитектурно-строительный Лицей (далее в тексте – АСЛ или Лицей) организован в 2005 году на базе ГОУВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет». АСЛ работает в тесном контакте с СГАСУ. Он располагается в 1-м корпусе университета, а также использует университетские аудитории, лаборатории, библиотеки и спортивные залы.

Архитектурно-строительный Лицей реализует принцип непрерывного образования в системе «Школа – ВУЗ». Концепция непрерывности образования предполагает, в частности, что при переходе учащегося из лицея в ВУЗ его образовательный процесс не должен претерпевать скачков, т.е. лицейское образование должно обеспечивать преемственность образовательного процесса.

Свидетельством эффективности реализуемых нами подходов мы считаем тот факт, что ежегодно 100 % выпускников АСЛ поступают в вузы, из них 90 % – в СГАСУ.

Лицей ставит своей целью обеспечение высокого уровня образования, позволяющего лицеистам получать широкие теоретические знания, навыки творческого и исследовательского труда, самоопределиться в жизни в соответствии со своими способностями и интересами.

АСЛ ориентируется на работу с учащимися, окончившими 9 классов общеобразовательных средних школ, прошедшими вступительные испытания и готовыми к интенсивному обучению. В Лицей принимаются достойные молодые люди, проявляющие творческие способности и готовые к интенсивному труду, а также юноши и девушки, которые ставят перед собой цель получить хорошее образование и поступить в престижный ВУЗ. Образовательная программа АСЛ составлена таким образом, чтобы Лицей смог выпустить образованных и культурных выпускников, которые в будущем составят элиту нашего общества.

Сегодня Архитектурно-строительный Лицей готовит учащихся по двум основным направлениям:

- Техническое направление;
- Художественно-эстетическое направление.

Учебный план АСЛ охватывает и существенно расширяет содержание программ 10-11 классов общеобразовательной средней школы. Индивидуализация обучения в Лицее охватывает как общеобразовательные, так и специальные дисциплины. По углубленным программам преподаются математика, физика, русский язык, черчение, информатика, мировая художественная культура и иностранные языки. Преподавание ведется по системе, приближенной к вузовской (практикуются лекционно-семинарские занятия, зачеты, коллоквиумы).

⁴⁰⁸ <http://lyceum.sgasu.smr.ru/>

Специальные курсы профильного обучения включают в себя, такие дисциплины как:

- Нестандартные математические методы
- Методы решения задач по физике
- Черчение и основы инженерной графики
- Цветографическое и компьютерное моделирование
- Основы проектной графики
- Основы изобразительного искусства XX века

Одна из исходных целей работы лицея – преодоление «конвейерного» характера образования. Педагогический коллектив помогает лицеистам разобраться в спектре профессий, определяющих облик XXI века, когда решающее значение приобретает социальная и профессиональная мобильность личности. Прежде всего, речь здесь идет о формировании коммуникативной культуры как важнейшего компонента образования.

Учителя Лицея – это опытные преподаватели различных кафедр Самарского государственного архитектурно-строительного университета. Преподаватели и привлекаемые к консультированию проектов эксперты проводят семинары и демонстрации, участвуют в дискуссиях по тематике проектов. Шаг за шагом работа лицеистов приобретает творческий и исследовательский характер.

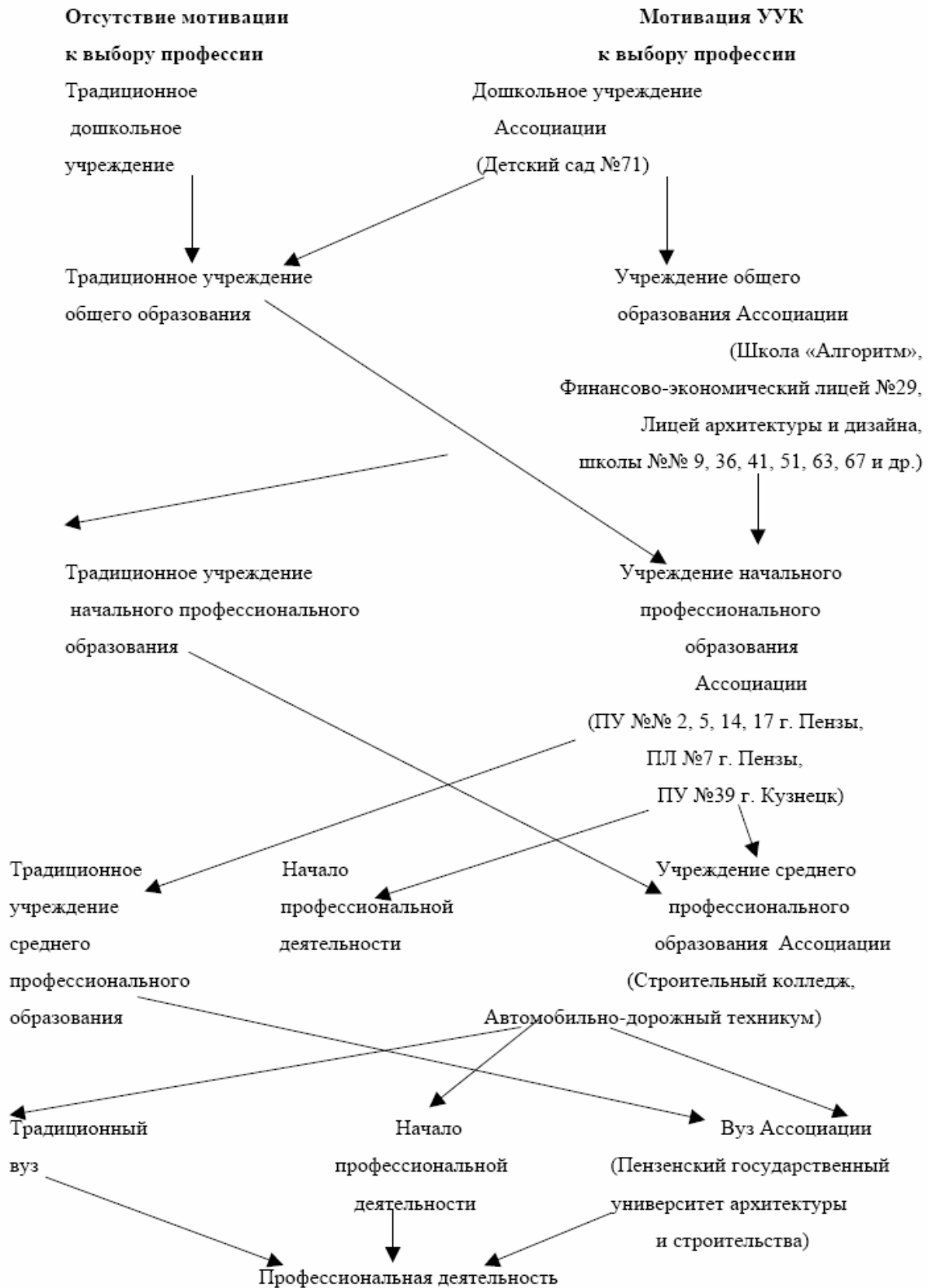
В Лицее большое внимание уделяется нравственному и эстетическому развитию учащихся, воспитанию творческой, самостоятельной личности, способной ценить себя и уважать других.

Воспитательная работа в АСЛ, главным образом, направлена на воспитание личности каждого лицеиста и формирование полноценного и работоспособного коллектива в целом. В результате, характерной особенностью лицея была и остаётся атмосфера творчества, дружбы и взаимопомощи, которая создавалась на протяжении всего времени его существования, поддерживается и развивается из года в год. Эта атмосфера ежегодно привлекает новых лицеистов и позволяют им максимально быстро адаптироваться и стать своими в общей лицейской, а затем и университетской семье.

В течение года проводятся регулярные беседы с учащимися и их родителями, что позволяет держать под контролем как учебную, так и внеучебную деятельность. Родительские собрания проводятся несколько раз в год. Один раз в четверть проводятся методические совещания преподавателей, на которых рассматривается процесс обучения каждого ребенка, составляются и обсуждаются психолого-педагогические характеристики детей.

В дни школьных каникул Лицей организует экспедиции, туристические походы и экскурсионные поездки. За последние годы коллективные походы в театры и музеи уже стали традицией, которая всячески поддерживается и развивается.

**Алгоритм приобретения профессии
в контексте профилизации образовательной среды
в Ассоциации «Университетский учебный комплекс»**



Анализ результатов анкетирования студентов (аспект мотивации)

Для исследования мотивации поступления на конкретную специальность в Пензенский государственный университет архитектуры и строительства студентам контрольной и экспериментальной групп были заданы следующие вопросы анкеты:

- Почему Вы выбрали данную специальность?
- Почему Вы выбрали данный вуз (ПГУАС)?
- Кто оказал влияние на Ваш выбор профессии?

Анализ полученного в ходе анкетирования материала показал, что студенты экспериментальной группы обладают прямой мотивацией профессионального выбора. Зрелость мотивов выбора определенной специальности у учащихся, вышедших из учебных заведений Университетского учебного комплекса ПГУАС (экспериментальная группа), доказывается также тем, что в своей будущей профессиональной деятельности они видят не только собственную выгоду, но и нацелены на реализацию гражданской позиции специалиста.

Студенты экспериментальной группы давали на первый вопрос анкеты ответы такого плана, как: «Я выбрал эту профессию, так как мне хотелось бы улучшить качество дорожного покрытия. Оно не должно отличаться от Европейских стран...» (Максим К., 17 лет, выбранная специальность - 291000 «Автомобильные дороги и аэродромы»), «У нас в России всегда были плохие дороги. Обидно! Настало время решить эту проблему. Я постараюсь внести свой вклад в это дело...» (Алексей В., 19 лет, та же специальность) или «Меня всю жизнь беспокоило состояние наших дорог. Я захотел узнать, как их строят...» (Николай Е., 17 лет, та же специальность).

Во многих ответах прослеживается обеспокоенность положением дел в России. Это подтверждает тот факт, что еще перед поступлением в высшее учебное заведение учащиеся уже достаточно были знакомы со спецификой своей будущей профессиональной деятельности. Это было бы естественно для таких распространенных специальностей, как юрист, экономист, врач, учитель. Но направления обучения в Автомобильно-дорожном институте Пензенского государственного университета архитектуры и строительства являются достаточно новыми и учащемуся, пришедшему сюда случайно, на основе защитной мотивации, было бы трудно объяснить практическое применение своей будущей профессии и тем более связать ее с перспективами развития хозяйства и экономики своей страны.

В экспериментальной группе были даны также такие ответы: «Организация безопасности дорожного движения» – это самая престижная специальность! К тому же она высоко оплачивается...» (Павел Р., 17 лет, выбранная специальность – 240400 «Организация безопасности дорожного движения»), «Это перспективная профессия. Всегда можно найти

работу...» (Юрий Б., 17 лет, та же специальность), «Это нужная специальность в наше время. Я вижу перспективу на будущее. Всегда хотел стать спец. инженером по строительству дорог...» (Евгений Ф., 18 лет, выбранная специальность – 291000 «Автомобильные дороги и аэродромы»), «Я выбрала перспективную профессию. С этой специальностью можно устроиться везде: таможня, милиция и т.д....» (Татьяна П., 17 лет, специальность – 240400 «Организация безопасности дорожного движения»). Ответы показывают, что выбор учащихся осознан. Они знакомы со спецификой своей будущей профессии и видят возможность практического применения знаний, умений и навыков, полученных в учебных заведениях УУК. Перспективна положительная мотивация учащихся, что способствует большей заинтересованности в получении специальности.

В ответе на второй вопрос анкеты «Почему Вы выбрали данный вуз?», абитуриенты были практически единодушны. Преобладали ответы такого направления: «Еще в школе я узнал о специальности «Организация безопасности дорожного движения». Такая специальность есть только в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства...» (Петр П., 17 лет) или «Я закончил автомобильно-дорожный техникум. Захотел расширить полученные знания в автомобильно-дорожном институте ПГУАС...» (Алексей К., 19 лет, специальность – 29100 «Автомобильные дороги и аэродромы»). В ответах учащихся проявляется направленность на конкретную специализацию, определенную в учреждениях общего и начального профессионального образования Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС. Будущие абитуриенты изначально были сориентированы на специальности, существующие в ПГУАС. Реализовать потребность в получении конкретной профессии учащиеся могут в вузе, возглавляющем УУК – Пензенском государственном университете архитектуры и строительства.

В ответе на вопрос анкеты «Кто оказал влияние на Ваш выбор профессии?» в экспериментальной группе были получены следующие ответы:

- учителя в школе, гимназии; преподаватели училища, техникума – 48,7%;
- собственный выбор - 20%;
- родители (сами имеют такую специальность) - 14,5%;
- родственники, знакомые - 10,8%;
- друзья (уже учатся в ПГУАС) - 6%.

Подобные результаты свидетельствуют о том, что в наибольшей степени выбор специальности будущих студентов был сформирован под воздействием обучения в учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС. Именно в учреждениях Ассоциации УУК учащиеся были сориентированы в выборе профессии, получили первые сведения об интересующей их специальности и узнали о

путях дальнейшего образования. Так, в эссе «Моя будущая профессия» студент первого курса Александр Б. написал: «В этом году я закончил школу, но уже задолго до окончания я знал, что мое будущее обучение связано с ПГУАС. После девятого класса я выбрал обучение в профильном классе по автомобильно-дорожной специализации. До этого я имел лишь общие представления о данной специальности. Но мне очень нравились машины и все, что с ними связано. Именно в выпускных классах я узнал, какие конкретно профессии можно получить по данному профилю, что из себя представляет каждая из них. С тех пор я уверен, что мой профиль – это «Автомобили и автомобильное хозяйство». Теперь, став студентом, я в этом убеждаюсь все больше и больше...»

Ответ: «сам, это мой собственный выбор» – второе место по популярности – 20%) в большинстве случаев, как показало дополнительное исследование, не является искренним. Учащиеся испытывали на себе влияние учителей, родителей, друзей, средств массовой информации. Данное влияние привело к тому, что мотив выбора определенной специальности стал истинным, собственным для абитуриента. Это способствует развитию у учащихся чувства самостоятельности и ответственности за свой выбор.

Большое влияние на выбор профессии учащихся оказывают и родители, что видно из результатов исследования – 14,5%. В данной группе можно выделить несколько тенденций:

– некоторые абитуриенты хотят продолжить семейную традицию, связав свою жизнь по советам родителей с автомобильно-дорожной специальностью: «Моя мама закончила ПГУАС и посоветовала мне пойти в него...» (Николай П., 17 лет);

– другая группа абитуриентов последовала не совету, а примеру родителей: «Я всю жизнь провел на дороге с отцом и не представляю свою профессию без машин и дороги. Но мне хочется иметь более глубокие знания по данной специальности, поэтому я решил получить высшее образование...» (Юрий Б., 17 лет).

В меньшей степени на выбор вуза и специальности влияние оказали родственники, знакомые (10,8%) и друзья (6%). «Многие знакомые из моего села учатся здесь. Я тоже решила попробовать... (Екатерина С., 17 лет), то есть в экспериментальной группе также присутствует защитная мотивация в выборе профессии.

Отличны ответы на первые три вопроса анкеты в контрольной группе. Их анализ показывает, что мотивы выбора данной конкретной специальности в большинстве случаев защитные: «Я выбрал эту специальность почти случайно. Я не знал, что это про дороги...» пишет студент первого курса Сергей М. 18 лет. Во многих ответах прослеживается стремление лишь получить высшее образование (подтверждается доминирование мотива

«получить диплом»): «Я выбрал эту специальность, так как мне нужно иметь в жизни высшее образование» (Владимир С., 18 лет). При собеседовании по этому вопросу данный студент затруднился объяснить необходимость получения высшего образования именно по данной специальности. В этом случае проявляется престижность обучения в вузе, однако без осознания возможности конкретного использования полученной специальности в будущей профессиональной деятельности, высшее образование не принесет пользы выпускнику вуза.

Многие абитуриенты, поступая на ту или иную специальность Автомобильно-дорожного института в ПГУАС, ориентировались на ее новизну, необычность: «О такой специальности я услышала впервые. Она меня заинтересовала, так как не похожа на другие ...» (Ольга Ф., 17 лет, выбранная специальность – «Автомобильные дороги и аэродромы»). По этой же причине многие выбрали и данный вуз: «Я остановилась на данном вузе совсем случайно, так как меня почему то привлек автомобильный факультет, а вот другие специальности, например, как экономические есть во всех вузах» пишет Елена В., 18 лет. В данном ответе настораживают выражения: «случайно», «почему-то автомобильный факультет» Студенты, пришедшие в высшее учебное заведение подобным образом, действительно смогут в течение пяти лет «гордиться» своей *необычной* профессией. Но смогут ли они, окончив данный вуз, найти применение своей, выбранной случайно, профессии? Конечно же, преподаватели ПГУАС стремятся заинтересовать студентов в выбранной специальности. Но первоначальная, исходная мотивация студентов играет значительную роль в их профессиональной самореализации.

Ряд поступающих руководствовался при поступлении выбором от противного: «Другие специальности мне просто не нравятся...» (Алексей М., 17 лет) или же невозможностью поступить в другой вуз: «Я собирался поступить в Вольское военное училище. Но мне отказали по состоянию здоровья. Я выбрал ПГУАС, так как здесь есть военная кафедра» (Павел П., 17 лет), «В другой не получилось, да и за учебу цены большие были...» (Евгений Б., 17 лет).

В ответах на второй вопрос анкеты «Почему Вы выбрали данный вуз?» встречаются парадоксальные ответы: от «Этот вуз находится ближе всего к моему дому» (Наталья С, 17 лет) до «Из-за того, что в нем учится много моих друзей из с. Чемодановка» (Александр Ш., 18 лет).

В контрольной группе в ответе на вопрос «Кто оказал влияние на Ваш выбор профессии?» были получены следующие результаты: родители, родственники – 61%; друзья – 20%; учителя в школе – 10%; выбор был совершенно случаен – 9%.

Как показывают полученные результаты, максимальное влияние на будущих студентов имеют родители: «На мой выбор оказала влияние мама. Ей этот вуз понравился» (Роман В., 18 лет), «Эту профессию захотели дать мне родители. Но меня тоже устраивает эта профессия» (Максим И., 17 лет), «На выбор оказал влияние папа, так как он учился здесь» (Елена С., 17 лет). Как показывают подобные ответы, абитуриентам отведена пассивная роль. В первом случае вуз *понравился маме*, во втором – такую профессию *захотели дать* родители. Студент-первокурсник, как бы оправдываясь, пишет, что его тоже устраивает эта профессия. Хотелось бы подчеркнуть, что именно *устраивает*, а не *нравится*.

Подобная тенденция имеет как положительные характеристики, так и отрицательные:

– с одной стороны, положительным моментом является тот факт, что молодые люди в большей степени подвержены влиянию родителей или родственников, а не улицы или случайных людей. Можно быть уверенным, что близкие любящие люди желают детям только успехов в жизни и, следовательно, их советы будут направлены на достижение максимальных успехов для молодого поколения. Кроме того, взрослые, родители имеют достаточно опыта и сами сталкивались в жизни с проблемой выбора профессии и трудоустройства.

– с другой стороны, выбор специальности по совету родителей не может помочь сформировать прямую мотивацию профессиональной деятельности у будущих специалистов. В большинстве случаев советы родителей носят не демократический, рекомендательный характер, а авторитарный. У молодежи не остается шансов выбрать самостоятельно тот вид профессиональной деятельности, где можно себя реализовать.

На втором месте по степени влияния стоят друзья (20%): «На автомобильно-дорожном факультете ПГУАС учатся многие мои друзья. Они мне рассказали, что здесь интересно. Кроме того, они мне всегда помогут...» (Николай В., 17 лет).

Отрицательным является тот момент, что степень влияния учителей идет лишь на третьем месте (10%) после родителей и ... друзей!? Опытная экспериментальная работа показала, что в 63,7% они не используют всех своих возможностей и занимают лишь предпоследнее место в рейтинге факторов влияния на выбор профессиональной специализации учащихся. Необходимо использовать все средства и методы для профессиональной ориентации учащихся и сообщения им элементарных знаний, умений и навыков по выбранной специальности.

Студентам более старших курсов (3-4 курсы) были заданы следующие вопросы анкеты: Не разочарованы ли Вы в своей будущей профессии, проучившись в автомобильно-дорожном институте ПГУАС 3 или 4 года? Какую профессию Вы бы выбрали вновь, заканчивая школу?

В экспериментальной группе 100 % студентов ответили, что они не разочарованы в своей будущей специальности: «Я не разочарован. Я твердо решил на этот выбор. Мне наоборот стало интересней учиться и познавать технические науки особенно по специальности.» (Юрий Б., 3 курс, специальность – «Автомобильные дороги и аэродромы»), «Я не разочарован в данной профессии, потому что эта профессия очень интересна. Мы изучаем интересные дисциплины» (Студент 4 курса Олег С., специальность – «Организация безопасности дорожного движения»).

Будучи удовлетворенными в выборе будущей профессии, в ответе на вопрос о выборе профессии вновь после окончания школы, студенты называли ту же специальность, на которой они обучаются в настоящее время или близкую специальность автомобильно-дорожного профиля. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне готовности студентов экспериментальной группы к профессиональной самореализации.

В контрольной группе получены следующие результаты:

- не разочарованы в выбранной профессии – 75 %;
- разочарованы и не хотели бы работать по специальности – 25 %.

Студенты контрольной группы автомобильно-дорожных специальностей, выразившие удовлетворение будущей профессиональной деятельностью (75 %), более осторожны в своих высказываниях: «На данный момент пока не разочарован, пока профессия мне нравится» (Алексей В., 3 курс), «Нет, не разочарована, но специальность трудноватая. Особенно напрягает сессия» (Марина Г., 3 курс). Проучившись в университете 3 или 4 года, студенты познакомились со спецификой будущей профессиональной деятельности и в их профессиональном мировоззрении преобладает положительная мотивация: «Мне очень нравится здесь учиться. Я думаю, что уже никогда не разочаруюсь в этой профессии» (Юля Г., 4 курс), «Придя в этот вуз, я точно не знал, что из себя представляет моя будущая профессия. Но теперь меня все больше увлекает моя специальность.» (Николай Е., 3 курс). 25 % студентов 3-4 курсов не удовлетворены выбранной профессией и не хотели бы работать по специальности. На вопрос «Какую профессию Вы бы выбрали вновь?» студенты отдавали предпочтение таким специальностям, как:

- Юрист («Это модно», «Хочу разбираться в законах») – 46 %.
- Экономист, финансист («Много платят», «Можно устроиться») – 28 %.
- Военного («Поступал, но подвело зрение») – 16 %.
- Другие профессии – 10 %.

Анализ полученных данных показывает, что, как и в первом случае, преобладает защитная мотивация. Учащиеся ориентируются на престижность, оплачиваемость профессии, имея лишь поверхностное представление об её сущности, что обуславливает их низкую степень готовности к профессиональной самореализации.

О Г Л А В Л Е Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	6
1.1. Анализ понятий «потребность», «мотив», «мотивация»	6
1.2. Виды мотивации и особенности их формирования	39
1.3. Мотивация учебной деятельности на различных этапах обучения	77
1.4. Характеристика мотивационной сферы студентов	91
1.5. Особенности мотивации профессиональной деятельности	134
1.6. Специфика формирования профессиональной мотивации обучающихся в условиях профилизации образовательной среды	152
Глава II. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	171
2.1. Понятие и виды педагогических концепций обучения инострannому языку	171
2.2. Концепция развития современного иноязычного образования ...	190
2.3. Мотивация и её роль в изучении иностранного языка	206
2.4. Современные технологии обучения иностранному языку	216
2.4. Пути повышения мотивации обучения иностранному языку	251
Глава III. ПРОФИЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ...	281
3.1. Анализ сущности процесса профилизации образовательной среды	281
3.2. Обоснование необходимости профилизации преподавания инострannого языка как аспект вопроса профилизации образовательной среды	320
3.3. Профильная предметная подготовка как условие формирования профессиональной мотивации обучающегося	340
3.4. Профилизация обучения иностранным языкам	358
3.5. Реализация возможностей социально-педагогического проектирования в процессе профилизации преподавания инострannого языка	412
3.6. Возможности учебно-методического обеспечения профилизированного процесса обучения иностранному языку ...	417
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	431
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	433
ПРИЛОЖЕНИЯ	440

Научное издание

Каргина Елена Михайловна

**МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА
И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Монография

В авторской редакции
Верстка Н.В. Кучина

Подписано в печать 11.01.13. Формат 60×84/16.
Бумага офисная «Снегурочка». Печать офсетная.
Усл.печ.л. 28,25. Уч.-изд.л. 30,375. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.
Заказ № 26.

Издательство ПГУАС.
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.

