

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.126.048.22

Е. В. ПОПОВА

Омский государственный  
педагогический университет

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ АКАДЕМИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена рассмотрению реализации модели академического консультирования (АК) студентов в Омском государственном педагогическом университете; раскрыто определение АК; представлена модель АК; отражены особенности реализации этой модели. Материал может быть полезен для организации образовательного процесса в университете с использованием системы зачетных единиц: организации АК студентов.

**Ключевые слова:** академическое консультирование студентов университета, модель академического консультирования студентов университета, реализация академического консультирования в Омском государственном педагогическом университете.

В связи с необходимостью организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием зачетных единиц особую актуальность приобретает академическое консультирование студентов. В данной статье рассмотрим особенности реализации модели академического консультирования студентов в Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ), которая включала в себя апробацию модели академического консультирования студентов университета; подготовку преподавателей к выполнению функций академического консультанта; проведение академического консультирования студентов университета.

Отметим, что под *академическим консультированием* понимаем целенаправленное взаимодействие академического консультанта и студента, ориентированное на оказание содействия студентам, в разрешении проблем, возникающих в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов, исходя из их жизненных и профессиональных планов.

Основываясь на системном подходе, модель академического консультирования рассматриваем в качестве системы. Она включает в себя ряд взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, которое обладает интегративными свой-

ствами. Модель академического консультирования отражает общий процесс академического консультирования студентов университета (от целей к результатам, от их анализа к новым целям), раскрывает взаимосвязи между системообразующими (субъектами взаимодействия, целью, ожидаемым результатом и рефлексией) и переменными компонентами (содержанием их деятельности, построенного в соответствии с принципами академического консультирования студентов университета, средствами и формами). Связь и взаимообусловленность между системообразующими и переменными компонентами зависят от цели академического консультирования и его результата.

Модель включает в себя **цель** академического консультирования (*содействие студентам в разрешении академических проблем в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута*), **субъектов** академического консультирования, **содержание** взаимодействия (представлено направлениями (*адаптация в университете, самоорганизация в образовательном процессе университета, самостоятельная работа в университете, выбор в образовательном процессе университета*), функциями деятельности академического консультанта (*содействия образованию студентов, рефлексии и самообразования, проектирования индивидуального образовательного маршрута, управления*) и функциями деятельности студента (*осуществления своего образования; проектирования ИОМ; управления; саморазвития и рефлексии*)), **формы** (тренинг, коучинг, модерация, собственно консультирование), **средства** (личный контакт, электронная почта, форум, телефон), **ожидаемый результат, рефлексия** полученного результата и **оценку результативности** академического консультирования.

В процессе экспериментальной работы на ее формирующем этапе была апробирована модель академического консультирования студентов университета посредством публикаций материалов исследования, выступлений на конференциях и аспирантских семинарах, реализована *дополнительная модель организации академического консультирования студентов университета*, согласно которой непосредственное взаимодействие со студентами по поводу содействия им в разрешении академических проблем в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) осуществляется факультетскими преподавателями — академическими консультантами, а специальная служба (в рамках эксперимента функции этой службы выполнял Ресурсный центр кадрового обеспечения ОмГПУ) оказывает *методическую и информационную помощь педагогам*.

Поскольку на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы у преподавателей был выявлен информационный дефицит в области академического консультирования студентов университета, оказания содействия студентам в разрешении академических проблем, то на формирующем этапе специалистами Ресурсного центра кадрового обеспечения ОмГПУ была составлена и реализована модульная программа подготовки профессорско-преподавательского состава исторического и химико-биологического факультетов к выполнению функций академического консультанта.

Эта программа способствовала расширению представлений преподавателей об академическом консультировании студентов университета, формирова-

нию интереса к опытно-экспериментальной работе, направленной на реализацию модели академического консультирования, способствующую профессиональному развитию студентов университета. При этом в процессе совместной работы были сформулированы рекомендации для академического консультанта, уточнена цель и содержание академического консультирования студентов ОмГПУ, составлена совокупность вопросов для разрешения академических проблем (согласно пятиэтапной технологии IDEAL, включающей в себя следующие шаги: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный), с которыми студенты сталкиваются в процессе проектирования и реализации ИОМа.

Следующим шагом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало осуществление академического консультирования студентов исторического и химико-биологического факультетов ОмГПУ преподавателями — академическими консультантами.

Прежде всего отметим, что встречи студентов и академического консультанта могут носить запланированный и незапланированный характер. Отметим, что в течение года студент и академический консультант встречаются на запланированной основе не менее четырех раз (в начале и конце каждого семестра) для совместного проектирования ИОМа студента, отслеживания его достижений, проведения рефлексии полученного опыта, анализа возникших проблем, внесения поправок в намеченный маршрут профессионального развития студента. Более того, студент может обратиться за советом, помощью в разрешении академической проблемы по личной инициативе студента.

Согласно данным, полученным в процессе анализа сайтов зарубежных университетов, два часа в неделю (фиксированное время в расписании академического консультанта, о котором студенты знают заранее) отведено на незапланированные встречи со студентами. При этом взаимодействие между академическим консультантом и студентами может осуществляться с помощью ТКТ (электронной почты, чата, форума, созданного для внутреннего пользования исторического и химико-биологического факультетов), таким образом они находятся в режиме постоянного диалога.

Благодаря исследованию Б. Робинсон (B. Robinson) [1] и анализу сайтов зарубежных университетов (Великобритании, Америки, частично Германии), мы приходим к выводу, что длительность встреч академического консультанта со студентами сильно разнится: в зависимости от университета и принятой модели академического консультирования, а также типа встреч: запланированной или незапланированной (от восьми минут до одного академического часа). В большинстве своем, как отмечает Дж. У. Салакьюз (J. W. Salacuse) [2], запланированные встречи длятся от тридцати минут до часа.

Особого внимания требуют студенты-первокурсники: им необходима помощь в адаптации к университетской среде, т.к. они начинают новый этап своей жизни, особенность которого заключается в необходимости проявления большей инициативы, ответственности и самостоятельности для организации своего времени, выполнения различного рода самостоятельной, научно-исследовательской работы, осуществления выбора и др. Это требует специально запланированной работы со студентами в начале учебного года, т.е. адаптационной программы академического консультирования студентов университета. Целью данной программы является содействие студентам в адап-

тации в образовательном процессе университета, ориентации в новых условиях образования и предупреждение появления академических проблем в процессе проектирования и реализации ИОМа.

В ОмГПУ академическое консультирование студентов-первокурсников осуществлялось в рамках непрерывной педагогической практики. При этом в рамках эксперимента запланированные встречи студентов и академического консультанта проводились по два академических часа в день в течение одной недели (адаптационная программа). В основе программы лежит принцип практико-ориентированности, т.е. она направлена на предупреждение академических проблем, с которыми студенты сталкиваются в процессе проектирования и реализации ИОМа: адаптация в университете, самоорганизация в образовательном процессе; самостоятельная работа в университете; выбор в образовательном процессе университета; общение в образовательном процессе университета.

Взаимодействие академического консультанта и студентов строилось на основе сотрудничества субъектов академического консультирования (студентов между собой и студентов и академического консультанта), объектом в этом случае выступало содержание программы, такое взаимодействие основано на принципах академического консультирования: приоритета гуманистических ценностей; индивидуальности; гибкости; равноправия активностей академического консультанта и студентов; актуализации субъектной позиции; добровольности и кооперации.

Академический консультант создавал условия для того, чтобы студенты заняли позицию субъектов, деятелей: сами смогли определить то, что им необходимо сделать, поставить цель, определить способы, с помощью которых они смогут достичь желаемого, выбрать наиболее эффективный способ действия и сами смогли составить план действий, найти необходимую информацию, осуществляя самостоятельную деятельность по организации собственного образовательного процесса, взаимодействия с другими участниками образовательного процесса (студентами, академическими консультантами, тьюторами, лекторами, деканатами и др.) с целью решения поставленных задач, познанием своих образовательно-профессиональных потребностей и возможностей. Кроме того, студенты научались творчески решать профессиональные и личностные проблемы (задачи) (умение видеть свои проблемы, находить условия и варианты решения), управлять своей деятельностью в университете, оценивать свои достижения, осуществлять рефлексию осуществленной деятельности, а также проектирование и реализацию возможных путей достижения образовательных результатов. Академический консультант помогал студентам, направляя их, но не давая готового ответа, мотивируя и стимулируя их самостоятельную деятельность, помогая расставить ориентиры для совершения выбора и осуществления намеченного пути.

Ресурсным центром кадрового обеспечения ОмГПУ разработано учебно-методическое пособие «Учись учиться», которое помогает студентам включиться в процесс собственного образования. В пособии собрана и адаптирована информация об университете, возможностях выбора, самоорганизации студента в университете, особенностях выполнения самостоятельной работы. Вся информация представлена в виде практических советов. Учебно-методическое пособие предоставляет действительную возможность использования его студентами при проектировании и реализации ИОМа. В связи с этим презента-

ция информации в учебно-методическом пособии имеет свои особенности:

— конкретно-ориентировочный характер рубрик, т.е. они имеют небольшой объем, дают возможность получить ответ на конкретный вопрос, сориентироваться в проблеме и при желании рассмотреть ее более глубоко, поскольку текст содержит ссылки на другие источники информации;

— диалоговый, вопросно-ответный характер рубрик учебно-методического пособия. Информация конструируется как ответ на задаваемый вопрос;

— индивидуальный характер: подача информации организуется как непосредственный диалог со студентом.

Отметим, что в дальнейшем студенты и академический консультант встречались при появлении академических проблем в процессе проектирования и реализации ИОМа, а также для подведения итогов, рефлексии полученного опыта и планирования дальнейшего пути. В такой ситуации основная задача академического консультанта — научить студентов действовать при появлении академических проблем в процессе проектирования и реализации ИОМа, что, бесспорно, способствует более успешному переходу студентов на следующий уровень профессионального развития.

В начале консультирования каждому студенту выдавался Дневник академического консультирования, который позволял им определить свои жизненные и профессиональные цели, выявить факторы, способствующие и препятствующие достижению намеченных целей, спланировать конкретную работу, подвести ее итоги, отразить особенности продвижения, оценить и проанализировать полученный им опыт обучения в университете и взаимодействия с академическим консультантом, в частности, ставя студентов в позицию деятелей, творцов своего образования.

Академическое консультирование включало наглядное моделирование деятельности студентов в образовательном процессе, т.е. сопровождение студентов в процессе проектирования ИОМов. Таким образом, результатом этого этапа академического консультирования являлось проектирование студентами ИОМов. На следующем этапе студенты реализовывали намеченный план, вносили коррективы в свою деятельность.

Важно отметить, что при появлении у студентов сходных академических проблем в процессе проектирования и реализации ИОМа академический консультант проводил групповые встречи. Кроме того, студенты имели возможность вступать в диалог с академическим консультантом с помощью электронной почты и форума, созданного для внутреннего пользования исторического и химико-биологического факультетов.

При этом выбор той или иной формы академического консультирования: модерации, коучинга, тренинга, консультирования, зависит от личности академического консультанта, студентов и характера академических проблем.

Таким образом, осуществление академического консультирования условно можно разделить на три этапа (стадии): (1) помощь в адаптации студентов в университете (адаптационная программа для первокурсников; «Учись учиться»), (2) содействие студентам в разрешении академических проблем в процессе проектирования ИОМов (форум и общение по электронной почте, личные встречи с академическим консультантом, заполнение Дневника академического консультирования) и (3) создание условий для разре-

шения студентам проблем в процессе реализации их ИОМов (форум и общение по электронной почте, личные встречи с академическим консультантом, заполнение Дневника академического консультирования). При этом на каждом из этапов взаимодействие академического консультанта и студентов может быть охарактеризовано посредством пяти шагов разрешения проблем: диагностического, поискового, договорного, деятельностного и рефлексивного. При этом благодаря академическому консультированию студенты научились быть субъектами по отношению к своему образованию, осуществлять проектирование и реализацию ИОМов, в основе которых лежали их жизненные и профессиональные планы, и управление своей деятельностью, осуществлять взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в университете, а также использовать полученный опыт и выявлять возможные пути самообразования, что, безусловно, способствовало профессиональному развитию студентов университета.

Важно отметить, что представленный материал может быть полезен для организации образовательного процесса в университете с использованием сис-

темы зачетных единиц, организации академического консультирования студентов; для преподавателей университета, которым предстоит выполнять роль академических консультантов, кроме того, для разработчиков программ учебных курсов для различных ступеней системы непрерывного педагогического образования.

#### Библиографический список

1. Robinson, B. An Investigation into the Implementation of Advisory Programs in New Hampshire Middle Schools / B. Robinson. - Plymouth State College: Master's Thesis. Dec. 1992. — 55 p.
2. Salacuse, Jeswald W. (CB). Wise Advisor: What Every Professional Should Know about Consulting & Counseling. / Jeswald W. Salacuse. - Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — 144 p.

**ПОПОВА Елена Викторовна**, аспирантка кафедры педагогики.

Статья поступила в редакцию 18.03.2009 г.

© Е. В. Попова

УДК 378.147

**И. В. ТЮТЕРЕВА**

Омский экономический институт

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

**В статье рассмотрены педагогические условия, при которых иностранный язык становится фактором развития социально-коммуникативной компетентности менеджера. Дано определение и описание педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности с учетом возможностей иностранного языка в вузе.**

**Ключевые слова:** педагогическая технология, социально-коммуникативная компетентность, интерактивные методы обучения, модульный принцип.

Современные образовательные тенденции в мировом масштабе основаны на компетентностной модели образования. Идея компетентностно-ориентированного образования — один из ответов на вопрос о направлениях модернизации профессионального образования. Формирование ключевых компетентностей студентов относится к числу наиболее актуальных проблем подготовки современного специалиста.

Одним из результатов процесса профессиональной подготовки менеджеров является формирование социально-коммуникативной компетентности человека как успешного субъекта — организатора и руководителя совместной профессиональной деятельности. В связи с этим вопросы, связанные с социально-коммуникативной компетентностью приобретают особую актуальность как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Изменение положения профессии менеджера на современном рынке труда выдвинуло социально-коммуникативную компетентность на одно

из основных мест в профессиональной деятельности менеджера, как качество, интенсивно влияющее на процесс профессионального становления.

Большие возможности в развитии социально-коммуникативной компетентности современного специалиста дает изучение в вузе иностранных языков, которые как учебный предмет обладают большим потенциалом для создания условий профессионального и культурного развития личности, а владение языками всегда является важным критерием профессиональной компетентности специалиста. В свою очередь, развитие социально-коммуникативной компетентности можно отнести к числу основных задач обучения иностранным языкам, поскольку язык есть средство общения, а сам термин «коммуникация» обозначает умение взаимодействовать с людьми других взглядов и национальностей.

Иностранный язык может стать фактором развития социально-коммуникативной компетентности



менеджера в случае соблюдения следующих условий преподавания: ориентация преподавания на специализацию и уровень изучения иностранного языка в соответствии с потребностями профессиональной деятельности будущего специалиста; использование современных интерактивных образовательных технологий, отвечающих контекстному подходу в обучении; ориентация преподавателя в оценке результативности обучения иностранному языку не на общий уровень владения иностранным языком, а на развитие социально-коммуникативной компетентности будущего специалиста; формирование социально-коммуникативной компетентности на основе обновления содержания учебно-методического комплекса, имеющего целью обеспечить формирование социально-коммуникативной компетентности как необходимого условия повышения профессиональной компетентности будущих менеджеров.

Опираясь на определения интерактивных технологий, данные исследователями-педагогами, и конкретизируя признаки рассматриваемого понятия, технологию интерактивного обучения, используемую с целью развития социально-коммуникативной компетентности, мы понимаем как комплекс обеспечивающих поставленную цель методов, средств и организационных форм учебного процесса, наполняющих его профессиональным содержанием с учетом возможностей иностранного языка.

При проектировании обучающей технологии формирования социально-коммуникативной компетентности мы отталкивались от того, что специфика предмета «Иностранный язык» диктует следующие модели интерактивных методов:

— модель учебной дискуссии, характерными чертами которой являются, прежде всего, ознакомление каждого участника с теми сведениями, которые есть у других; поощрение разных подходов к одному и тому же предмету обсуждения; сосуществование различных точек зрения по обсуждаемым вопросам; возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового, как правило компромиссного, соглашения в виде общего решения;

— организация обучения на основе игровой модели, предполагающей включение в учебный процесс имитационного и ролевого моделирования, тренингов и упражнений.

Обе эти модели обучения тесно взаимосвязаны, так как практически все игровые технологии строятся на внутригрупповой и межгрупповой дискуссии. На таком игровом «фундаменте» осуществлять обучение удобно и интересно, интерактивные технологии, по нашему мнению, хорошо вписываются в учебную программу, не мешая традиционному способу обучения.

С целью проверки нашего утверждения о том, что успешность формирования социально-коммуникативной компетентности менеджера в целом и отдельных ее компонентов (мотивационного, когнитивного, интерактивного и перцептивного) в частности зависит от применения в образовательном процессе интерактивных технологий, нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Омского экономического института.

На основе данных об особенностях формирования и функционирования компонентов социально-коммуникативной компетентности менеджера, полученных на констатирующем этапе исследования, нами был сделан вывод о возможности достижения успешности ее формирования как одной из составляющих профессиональной компетенции в рамках изучения

дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык». Анализ полученных результатов констатирующего этапа эксперимента позволил выделить основные проблемы, которые необходимо было решить в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров в условиях учебного процесса в вузе на преобразующем этапе эксперимента, а также определить педагогические средства формирования социально-коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку.

Мы посчитали необходимым ознакомить студентов с результатами диагностики исходного уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров. Наше мнение по этому вопросу совпадает с мнением А. П. Панфиловой [1], которая считает, что на уровне личности управление компетенцией предполагает самооценку индивидом своих возможностей (наличие адекватных знаний, умений и навыков) в соответствии с требованиями профессии или занимаемой должности и принятие решения о повышении своей квалификации или переподготовке. Таким образом, мы помогли студентам осознать противоречие между существующим уровнем их социально-коммуникативной компетентности и требованиями квалификационной характеристики менеджера, а также мотивировать студентов на работу по овладению профессией.

Главной задачей формирующего этапа эксперимента стало создание взаимодополняющих педагогических условий, активизирующих вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс; обеспечение успешности учебной деятельности студента; осознания студентами, где и каким образом они могут применить полученные в процессе совместной работы умения. Поэтому программа формирующего этапа строилась таким образом, чтобы рефлексия как процесс самопознания закладывалась в основу любой учебной деятельности студентов и была направлена на повышение уровня самостоятельности учебно-профессиональной деятельности студентов, развитие способности к сотрудничеству и готовности к решению учебно-профессиональных задач. Нами была предпринята попытка конструирования смыслового содержания обучения согласно ГОС ВПО и при учете личностных и профессиональных потребностей студентов, их коммуникативного опыта на основе включения ситуаций и жанров, личностно-значимых для студентов, одновременно удовлетворяя их потребности в изучении иностранного языка и приобретении ими профессионально значимых социально-коммуникативных навыков.

Особые требования предъявлялись к учебному материалу, направленному на развитие рефлексии студента. Учитывая важность формирования интерактивного и перцептивного компонентов социально-коммуникативной компетенции, особый смысл приобретают структурные формы общения (диалог, монолог, монолог в диалоге, диалог в монологе, полилог), речевые жанры общения (сообщение, рассуждение, доказательство и др.), техника общения в определенных социальных ситуациях, а также ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно и тематически обусловленных актах общения.

Содержательно-деятельностной основой обучения на основе интерактивных технологий может стать модульный принцип [2,3], определяющий «отбор целей содержания, форм и методов обучения» [4], требующий «неизбежного соблюдения приори-



Рис. 1. Модули процесса обучения при использовании интерактивных технологий для формирования социально-коммуникативной компетентности

тетных субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе» [4, с. 23]. На рис. 1 нами сделана попытка представить возможные модули процесса обучения при использовании интерактивных технологий для развития социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Мы предполагаем, что основным модулем могут выступать знание норм, правил, законов коммуникации; знание языка, особенностей деловой речи; знание норм осуществления и управления деловым общением, ценностей общения.

Объединяющий модуль составляет совокупность интерактивных технологий, используемых в процессе обучения.

Организационно-коммуникативный модуль представлен самостоятельной работой студентов. Организационные формы работы при использовании интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку выбираются с учетом личностного интереса и возможностей участия студентов в социально-коммуникативных ситуациях путем последовательности и комбинации различных форм взаимодействия: индивидуальная работа, парная работа, малая группа, разделение группы на две команды, вся группа.

Специализированный модуль, или факультативный (не обязательный, расширяет и углубляет развивающиеся компетенции) составляют факультативы или курсы по выбору, которые могут быть включены в учебный план специальности. В Омском экономическом институте на протяжении нескольких лет студенты-менеджеры изучают курс по выбору «Деловой иностранный язык». При разработке программы по дисциплине по выбору «Деловой иностранный язык» мы руководствовались ГОС ВПО по специальностям 080500 «Менеджмент», 080505 «Управление персоналом», 080502 «Экономика и управление на предприятии» с целью выявления требований к социально-коммуникативной компетентности менеджера как одной из составляющих профессиональной компетентности и результатами диагностики исходного уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров.

Основной и специализированный модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знаний и умений, развитие способностей, формирующихся как социально-коммуникативные компетенции (освоение данных модулей обеспечивает развитие когнитивного компонента социально-коммуникатив-

ной компетентности); организационно-коммуникативный — как направленный на самообучение и самоорганизацию; а объединяющий — как обеспечивающие перенос знаний на практику. Два последних модуля обеспечивают развитие интерактивного компонента социально-коммуникативной компетентности.

Таким образом, формирование социально-коммуникативной компетентности менеджера предусматривает реализацию специальной модели, составляющие которой находятся во взаимодействии и направлены на решение конечной цели — подготовку специалиста-менеджера, обладающего знаниями и умениями в области управления и коммуникации, коммуникативными способностями, позволяющими специалисту самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные коммуникативные действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия в управленческой деятельности.

Основными педагогическими условиями формирования социально-коммуникативной компетентности менеджера являются использование интерактивных методов обучения, развитие творческой деятельности студентов при решении профессионально значимых задач, динамичность, ситуативность, функциональность.

Основными критериями оценки сформированности социально-коммуникативной компетентности являются владение лингвистическими умениями иноязычного общения, умение ориентироваться в социальной и деловой ситуации, коммуникативной задаче, умение видеть и осуществлять нестандартные способы решения задач коммуникации.

Итоги проведенного теоретического исследования, констатирующего, формирующего и контрольных этапов опытно-экспериментальной работы позволяют сделать выводы о результативности педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности менеджеров с использованием интерактивных методов обучения. Это подтвердилось положительной динамикой в качественном и количественном изменении социально-коммуникативной компетентности.

Результаты исследования расширяют представления об использовании интерактивных технологий применительно к формированию социально-коммуникативной компетентности будущих менеджеров и позволяют конкретизировать понятие социально-коммуникативной компетентности с учетом специфики профиля.

## Библиографический список

1. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. — М. : ИВЭСЭП, Знание, 2003. — 536 с.
2. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. [Текст] : метод, пособие / М. А. Чошанов. — М. : Нар. образование, 1996. — 157 с.
3. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас : Швиеса, 1989. — 272 с.

4. Андреев В. И. Педагогика : учебн. курс для творческого саморазвития. — 3-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.

**ТЮТЕРЕВА Ирина Викторовна**, преподаватель кафедры русского и иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 27.01.2009 г.

© И. В. Тютерева

УДК 371.3:51: 63

**О. И. ФЕДОТОВА**

Омский государственный педагогический университет

## ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассмотрена одна из ключевых проблем системы высшего профессионального образования — формирование профессиональной компетентности студентов-агров, проведен анализ литературы по проблеме задач в обучении математике, а также приведены примеры профессионально ориентированных задач по математике для студентов агрономического направления подготовки, которые можно использовать в процессе изучения раздела «Теория вероятностей».

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, задача, профессионально ориентированная задача.

Важной задачей математического образования в аграрном вузе в условиях модернизации российского образования является формирование профессиональной компетентности в процессе обучения математике.

«Для специалистов-агров, — отмечает Т. Н. Романова, — важно иметь твердые знания по математике, которые помогут отчетливо увидеть влияние математики на способы получения биологических истин, на методологию исследования. Место неопределенных и легко поддающихся влиянию аргументов займет строгий бесстрастный математический вывод. Этот вывод (если он сделан квалифицированно) не может быть отвергнут ни красноречием, ни ссылкой на авторитет. Он существует объективно и, рано или поздно, с ним придется считаться. Так, вывод Г. Менделя о генах-носителях наследственных свойств, полученный именно в результате статистического анализа, прошел через десятилетия забвения, а порой и неприязни, прошел и утвердился как замечательное биологическое открытие. Большинство биологических закономерностей (таких как закон Менделя, биогенетический закон, закон увеличения численности популяции по S-образной кривой и т.д.) установлены именно экспериментальным путем. Ясно поэтому,

насколько важно умение математически обрабатывать результаты наблюдений» [1].

Традиционно важнейшим видом учебной деятельности студентов при обучении математике является решение задач.

Проблема использования задач в обучении — это широко обсуждаемая проблема, которая остается актуальной и сегодня. В последнее время принцип обучения через задачи получил достаточно широкое признание как в школьной, так и в вузовской практике. В процессе решения задач студенты не только овладевают необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и устанавливают взаимосвязи с различными понятиями, суждениями, находят точки соприкосновения между отдельными разделами. Решение задач приучает к аргументации своих высказываний, правильным обобщениям и аналогиям. Переосмысление математического образования и его роли ведет к пересмотру традиционного отношения к математическим задачам в процессе вузовского обучения.

Наиболее широкое определение понятия задача встречается в Большой советской энциклопедии: «Задача — 1) поставленная цель, которую стремятся достигнуть; 2) поручение, задание; 3) вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и раз-

мышлений; 4) один из методов обучения и проверки знаний и практических навыков учащихся, применяемых во всех типах общеобразовательных и специальных учебных заведений» [2].

В психолого-педагогической, методической литературе существуют различные трактовки понятия «задача». Ряд ученых — Н. В. Метельский [3], А. А. Столяр [4], Р. С. Черкасов [5] рассматривают понятие «задача» как неопределяемое и в самом широком смысле означающее то, что требует исполнения, решения.

Термин «задача» может использоваться в еще более узком значении, характеризующем ее содержание и очерченную ею область действительности: «математическая задача», «физическая задача» и т.д.

По мнению А. А. Столяра, «математическая задача — это задача, сформулированная в математических терминах» [4].

А. М. Фридман и Е. Н. Турецкий определяют задачу как «требование или вопрос, на который надо найти ответ, опираясь и учитывая те условия, которые указаны в задаче» [6]. Авторы называют задачи, в которых хотя бы один объект является реальным предметом, практическими (житейскими, текстовыми, сюжетными), и задачи, все объекты которых являются математическими (числа, фигуры, функции и т.д.) — математическими. Авторы отмечают, что в курсе математики решаются лишь такие практические задачи, которые сводимы к математическим.

Г. А. Балл [7] выделяет три возможных подхода к характеристике понятия «задача»:

— задача представляет собой определенную ситуацию, которая требует от субъекта некоторого действия;

— задача есть определенная ситуация действия, направленного на нахождение неизвестного посредством его существующей связи с известным;

— задача есть такая ситуация, в которой от субъекта требуется отыскать действие, направленное на установление связи неизвестного с известным, но в тех условиях, когда субъект не владеет способом этого действия.

Кроме понятия «задача» Г. А. Балл [7] предлагает также термин «задачная ситуация», которая задачей не является, это лишь некоторая сумма объектов, допускающая системное представление в виде задачи, но еще не получившая такого представления.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследователи соглашались в том, что любая задача всегда содержит условие и требование, которое надо выполнить, чтобы решить задачу. В общем случае задача — это определенная ситуация, требующая от субъекта некоторой деятельности, направленной «на установление связи неизвестного с известным».

В методической литературе встречаются различные названия задач: задачи с производственным, практическим, прикладным, профессиональным, физическим и другим содержанием.

Прикладные задачи повышают интерес студентов к самой математике, поскольку для подавляющего большинства студентов ценность математического образования состоит в ее практических возможностях. Но, так как невозможно разработать задачи, одинаково интересные, с профессиональной точки зрения, будущим специалистам всех отраслей, то следует создавать комплексы профессионально направленных задач для блоков направлений подготовки специалистов.

И. А. Рейнгард [8] при составлении прикладных задач предлагает использовать данные, взятые из современной научно-технической литературы. Первый

период работы с литературой может состоять в выявлении роли математики в отдельно взятой научной области. Осуществляется изучение справочной литературы с целью выяснения, где целесообразно искать сюжеты для составления задач. Далее, в процессе изучения учебной и научно-методической литературы отбираются в качестве материала для составления задач наиболее характерные и доступные для учащихся факты математического характера. На последнем этапе уделяется особое внимание вопросу формулирования условия задач и снабжение их соответствующими чертежами и рисунками.

С точки зрения И. А. Рейнгарда, возможны два основных способа формулирования условия задачи прикладного характера: при формулировании условия задачи существенную роль играет описательная часть задачи, раскрывающая ее практическое содержание. При этом способе вначале излагается описательная часть, а потом ее математическое содержание. При другом способе формулирования задачи описательная часть не существует как самостоятельный абзац формулировки, в результате чего достигается ее лаконичность. Недостатком второго способа, по мнению автора, является то, что при первом прочтении задача хуже воспринимается учащимися, но в то же время автор указывает, что первым способом следует пользоваться на начальном этапе знакомства с прикладными задачами вообще.

В отличие от прикладной направленности, профессиональная направленность обучения математике подразумевает точное определение той области деятельности, с которой связано обучение, поэтому можно говорить о векторе профессиональной направленности, который действительно направлен в сторону определенного сектора практической деятельности.

Вектор профессиональной направленности обучения математике в большей степени, чем прикладная направленность, способствует усилению мотивации студентов к изучению математики. Последнее обстоятельство через усиление познавательной активности положительно влияет на качество математических знаний. Таким образом, реализация профессиональной направленности оказывает положительное воздействие на формирование качеств знаний, а это обеспечивает повышение качества математической подготовки студентов.

А. В. Васяк под профессионально ориентированной математической задачей понимает задачу, условие и требование которой «определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности инженера, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики и способствует профессиональному развитию личности специалиста» [9]. Комплекс таких задач по математике для студентов определенного направления аграрного образования позволяет эффективно моделировать математический аспект профессиональной деятельности специалиста. Разработка этих комплексов задач по всему курсу математики для применения их на лекциях, практических занятиях и в самостоятельной работе студентов в единстве с традиционными математическими задачами является одним из путей формирования содержания профессионально направленного обучения математике.

Приведем примеры профессионально ориентированных задач по математике для студентов агрономического направления подготовки, которые можно использовать в процессе изучения раздела «Теория вероятностей»:



1. Из 30 зерен гречихи 10 заражены мучным клещом. Какова вероятность того, что выбранные наудачу 3 зерна гречихи заражены клещом?

2. Известно, что всхожесть риса составляет 90 %. Сколько необходимо взять зерен, чтобы взойшло 360 растений?

3. Вероятность выхода картофелекопалки из строя при эксплуатации сроком до одного года равна 0,13, а при эксплуатации сроком до 3 лет — 0,36. Найти вероятность выхода картофелекопалки из строя при эксплуатации сроком от 1 года до 3 лет.

4. По статистическим данным ремонтной мастерской, в среднем на 20 остановок высевающего аппарата приходится: 10 — из-за прекращения подачи зерна в лоток, 5 — из-за неисправности привода. Остальные остановки происходят по другим причинам. Найти вероятность остановки высевающего аппарата по другим причинам.

5. Вероятность того, что саженец некоторого дерева привьется, равна 0,7. Найти вероятность того, что саженец не привьется.

6. Для некоторой местности среднее число солнечных дней в июле составляет 25. Найдите вероятность того, что первые 2 дня июля солнечные.

7. На опытном поле, в посевах ржи, имеется 20 % растений, пораженных грибами рода склероспора. Выбирают два растения. Определить вероятность того, что среди них хотя бы одно окажется здоровым.

8. Для посева заготовлены семена пшеницы сорта I, содержащие небольшое количество примесей других сортов — II, III, IV. 1 % от общего числа составляют зерна сорта II, 2 % — сорта III и 1 % — сорта IV. Вероятность того, что из зерна вырастет колос, содержащий не менее 50 зерен, равна: 0,5 — из зерен сорта I, 0,15 — сорта II, 0,2 — сорта III, 0,05 — сорта IV. Найти вероятность того, что случайно взятое зерно даст колос с не менее чем 50 зернами.

9. Известно общее положительное действие удобрений на рост, развитие и урожайность сельскохозяйственных растений. Азотное удобрение поступает на склад хозяйства из пункта 1 и пункта 2, причем, из 1-го пункта в 2 раза больше, чем из 2-го. Вероятность того, что удобрение из первого пункта удовлетворяет стандарту, равна 0,9, а соответствующая вероятность для второго пункта — 0,7. Взятое для пробы на складе хозяйства удобрение удовлетворяет стандарту. Какова вероятность события, состоящего в том, что удобрение поступило на склад хозяйства из пункта 1?

10. Вероятность того, что стебли кустов томатов поражены грибами рода фитофтора равна 0,8. Найти вероятность того, что из 100 кустов томатов будут поражены: а) не менее 75 кустов и не более 90 кустов; б) не менее 75 кустов; в) не более 74 кустов.

В. А. Далингер отмечает, что «решая профессионально ориентированные задачи различного уровня сложности в определенной последовательности, студенты оперируют профессиональными терминами, приобретают умение анализировать ситуации характерные для будущей профессиональной деятельности» [10].

По нашему мнению, создание профессионально ориентированных учебников и задачников для студентов широких направлений аграрного образования является актуальной задачей современного компетентностного подхода к обучению математике студентов аграрных вузов.

#### Библиографический список

1. Романова, Т.Н. Реализация модульно-рейтинговой системы обучения математике студентов аграрного вуза : монография / Т.Н. Романова. — Омск : Изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ, 2006. — С. 7.
2. Большая советская энциклопедия. Т.9. — М. : Советская энциклопедия, 1972. — С. 119.
3. Метельский, Н.В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы : учеб. пособие для вузов / Н.В. Метельский. — 2-е изд., перераб. — М. : Белорусский гос. ун-т, 1982. — 256 с.
4. Столяр, А.А. Методы обучения математике : учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ун-тов и мат. фак. ун-тов / А.А. Столяр. — М. : Высш. шк., 1966. — С. 150.
5. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. Р.С. Черкасов, А.А. Столяр. — М. : Просвещение, 1985. — 336 с.
6. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи : книга для учащихся старших классов средней школы / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. — М. : Просвещение, 1989. — С. 6.
7. Балл, Г.А. Общая теория задач / Г.А. Балл. — М. : Просвещение, 1990. — 78 с.
8. Рейнгард, И.А. Сборник задач по геометрии и тригонометрии с практическим содержанием / И.А. Рейнгард — М. : Учпедгиз, 1960. — 116 с.
9. Васяк, Л.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Васяк. — Омск, 2007. — С. 9.
10. Далингер, В.А. Математическое моделирование как системообразующий фактор интеграции курсов математики и спецдисциплин финансово-экономических специальностей / В.А. Далингер // Математическое образование в вузах Сибири : сб. науч. тр. — Красноярск : ИПЦ КГТУ, 2002. — С. 19.

**ФЕДОТОВА Ольга Ивановна**, аспирантка кафедры «Теория и методика обучения и воспитания математики» Омского государственного педагогического университета, ассистент кафедры высшей математики Омского государственного технического университета.

Статья поступила в редакцию 27.04.2009 г.

© О. И. Федотова

## Книжная полка

**Актуальные вопросы филологии. Теория и методика преподавания иностранных языков [Текст] : межвуз. сб. науч. ст. / Рост. ин-т иностр. яз. — Ростов н/Д : Изд-во РИНЯЗа, 2006. — 280 с. : ил. — Библиогр. в конце ст. — ISBN 5-85216-066-0.**

**Киселева, М. П. Новые информационные технологии в системе профильного обучения [Текст] / М. П. Киселева // Актуальные проблемы дидактики высшей школы: современные технологии обучения : межвуз. сб. науч. ст. по материалам проекта повышения квалификации преподавателей вузов / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — СПб., 2005. — С. 427–432. — ISBN 5-0864-0959-7.**

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ И МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ИНСТИТУТА

**В статье представлены результаты педагогического исследования, направленного на комплексное развитие составляющих информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в процессе обучения в военно-инженерном вузе.**

**Ключевые слова:** компетентностный подход, модель развития и диагностики.

Происходящие изменения в отечественной системе образования, связанные с переходом к новому компетентностному подходу в профессиональном образовании, предполагающему формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля» [1] непосредственным образом затрагивают систему военно-профессионального образования, совершенствование которой осуществляется одновременно с модернизацией Вооруженных сил и в тесной взаимосвязи с мероприятиями по развитию отечественной системы образования.

Анализ психолого-педагогической и военно-педагогической литературы, работ исследователей по проблемам формирования профессиональной компетентности будущих офицеров, а также анализ основных тенденций модернизации системы военного образования, показывает, что в современных условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированного на определенную специальность, а модель выпускника интегрального (компетентностного) типа. В новой модели цели, содержание и результаты подготовки должны формироваться в компетентностном виде с учетом динамических изменений в военно-профессиональной деятельности и не ограничиваться узкопрофессиональной сферой их применения. Главным ориентиром в военном образовании становится подготовка специалиста широкого профиля, компетентностного профессионала. Компетентностный подход в военном образовании рассматривается как система требований к организации образовательного процесса вуза, способствующего практико-ориентированному характеру военно-профессиональной подготовки военных специалистов, усилению роли их самостоятельной работы по решению боевых задач, имитирующих боевые условия и социально-профессиональные проблемы [2].

Анализ профессиональной деятельности будущего офицера-инженера, использование в описании задач деятельности формулировок (алгоритмы, анализ, моделирование, управление, планирование) и

необходимость использования средств инструментальных компьютерных технологий для решения этих задач, связанная с процессами информатизации Вооруженных сил, позволяет выделить общую составляющую различных видов военно-профессиональной деятельности в виде информационно-аналитической компоненты, которая рассматривается нами как информационно-аналитическая компетентность (ИАК).

Под информационно-аналитической компетентностью будущего офицера-инженера нами понимается обязательная составляющая профессиональной компетентности военного специалиста, которая определяет готовность и способность специалиста эффективно решать профессиональные задачи, в соответствии с этапами информационно-аналитической деятельности, средствами инструментальных компьютерных технологий, с учетом средств и форм информационно-аналитической работы. Выделение информационно-аналитической компоненты в содержании готовности к профессиональной деятельности будущего офицера на современном этапе отвечает требованиям модернизации системы военного образования, потребностям информационного общества и стало предметом пристального изучения и поиска путей ее реализации в учебном процессе Омского танкового инженерного института (ОТИИ).

В рамках исследования, выполнявшегося на базе ОТИИ на кафедре математики, был выделен компонентный состав и уточнено содержание компонентов ИАК. Структура информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера (рис. 1) представляет собой единство когнитивного (знания), функционального (умения, навыки) и личностно-ценностного (личностное отношение к осуществляемой информационно-аналитической деятельности) блоков, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Каждый компонент ИАК представлен общей, базовой и специальной составляющими. Под общей составляющей понимаются компетенции в области информационно-аналитической деятельности, сформированные у курсантов в процессе обучения в общеобразовательной школе, и развитие которых продолжается в военном вузе в процессе изучения дис-

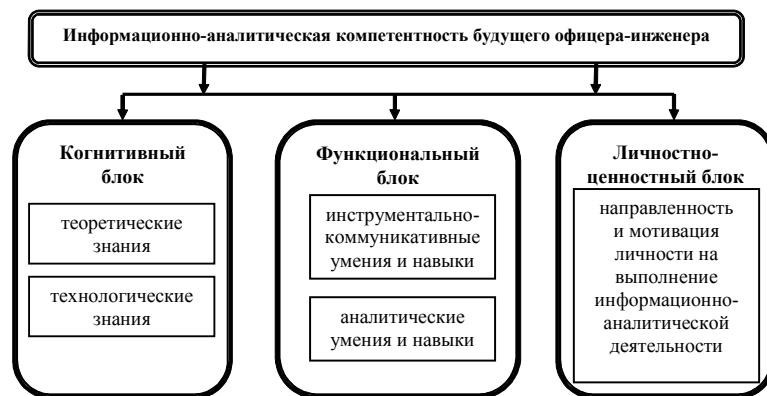


Рис. 1. Компоненты информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера

циплины «Информатика». Развитие базовой и специальной составляющих компонентов ИАК осуществляется в процессе обучения в военном вузе при изучении дисциплин естественно-научного, общепрофессионального и специального циклов. Под базовой составляющей понимаются знания, умения и навыки в области информационно-аналитической деятельности, отражающие специфику военно-профессиональной деятельности будущего офицера, под специальной — знания, умения и навыки информационно-аналитической деятельности, учитывающие специфику получаемой выпускником квалификации — инженер.

Проблема развития ИАК, как важной составляющей профессиональной компетентности будущего офицера-инженера, потребовала построения качественной модели развития и диагностики данного вида компетентности, основу которой составили основные положения компетентностного и деятельностного подходов в обучении. Предлагаемая модель (рис. 2) представляет собой строго детерминированный циклический процесс, в рамках которого взаимодействие преподавателей с курсантами и слушателями за отведенный промежуток времени характеризуется достижением положительной динамики развития ИАК, и в конечном итоге способствует достижению более высокого уровня развития данного вида компетентности. Модель развития ИАК будущего офицера-инженера является динамической информационной моделью, имеет сложную структуру, компоненты которой тесно взаимодействуют между собой, при этом функционирование каждого из них является необходимым условием для эффективного функционирования всех остальных. Блоки построенной модели коррелируют с выделенными структурными компонентами ИАК.

Одним из важных обязательных компонентов предлагаемой модели является диагностика процесса развития ИАК, которая выполняется в течение всего процесса обучения, но особое значение приобретает после завершения ступени обучения.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса [3].

Всеми исследователями компетентностного подхода в образовании отмечается сложность измерения и оценивания уровней развития компетентностей.

Измерение и оценка успехов в обучении требует анализа вопроса о том, что подлежит измерению, а также вопроса о критериях, показателях, шкалах и единицах измерения и, наконец, вопроса об инструментах, приборах измерения. Моделирование критериев диагностики составляет, по существу, процесс измерения уровня усвоения знаний и овладения способами выполнения деятельности и является одной из фундаментальных и труднорешаемых проблем дидактики — проблемой педагогических измерений [4].

Для процесса диагностирования развития ИАК оценивание ставит своей целью получение оценки, содержащей как качественные, так и количественные показатели. Объектом педагогического оценивания является деятельность курсантов и слушателей, предметом — оценивание результатов этой деятельности, выраженное в различных характеристиках. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах и процентах, а качественные — в оценочных суждениях «низкий», «средний» и «высокий».

Для каждого блока разработаны качественные критерии развитости, а именно низкий, средний и высокий. Количественная оценка данных блоков производилась по трехбалльной шкале. Эта количественная оценка рассматривается как индекс элементов ИАК. При количественной оценке составляющих функционального блока, включающего инструментально-коммуникативные и аналитические умения и навыки, введен коэффициент значимости, на основании того, что выполнение основных видов информационно-аналитической деятельности предполагает разные варианты действий и рассматривается как процесс выполнения действий на основе теоретических и технологических знаний, а также учитывая, что освоение курсантами и слушателями методов и способов выполнения информационно-аналитической деятельности в дальнейшей профессиональной деятельности с использованием средств инструментальных компьютерных технологий является одной из основных целей развития информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера. Количественным критерием оценки уровня информационно-аналитической компетентности является ее интегральный индекс, который определяется путем сложения индекса составляющих когнитивного, функционального и личностно-ценностного блоков.

На основании построенной модели развития ИАК будущего офицера-инженера была разработана методическая система обучения информатике и методическое обеспечение процесса обучения, включающее совокупность учебно-методических материалов, учи-

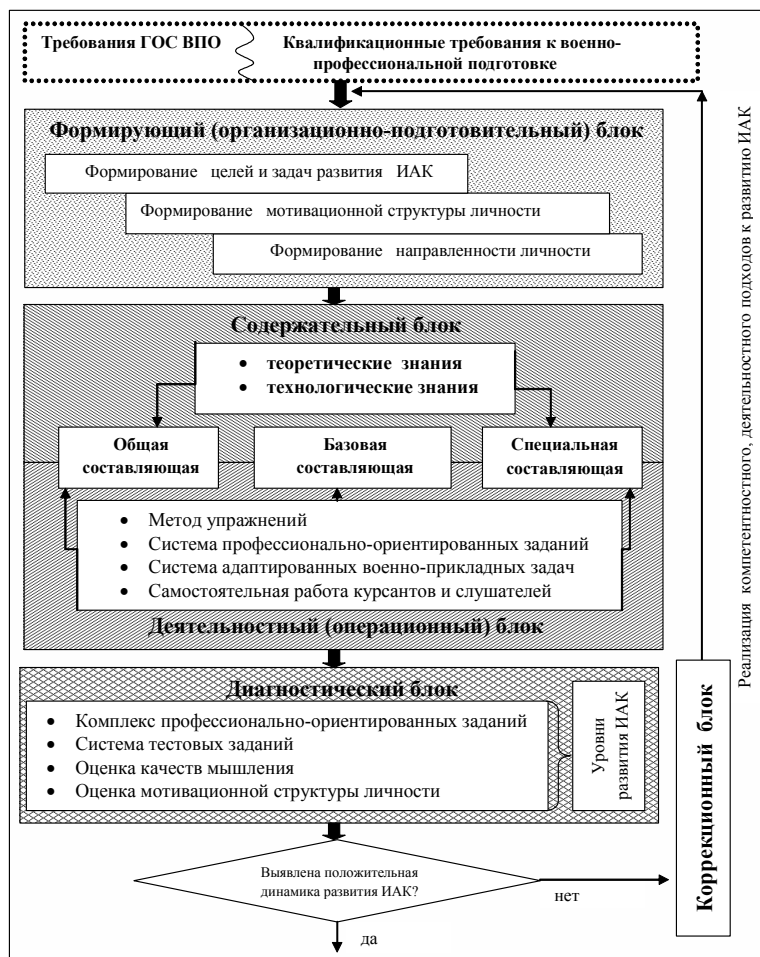


Рис. 2. Модель развития информационно-аналитической компетентности будущих офицеров-инженеров

тывающих специфику и условия профессиональной информационно-аналитической деятельности будущего офицера-инженера.

Практическая реализация разработанной методической системы, обеспечивающей функционирование модели развития информационно-аналитической компетентности будущих офицеров-инженеров, выполнялась в ходе инвариантной части — в процессе обучения базовому курсу «Информатика», который являлся ведущим и доминирующим и в ходе вариативной части на примере изучения раздела «Математическое моделирование» дисциплины «Математика» [5]. Реализации разработанной методической системы способствовало то, что

— организация процесса обучения основывалась на комплексном развитии когнитивной, функциональной и личностно-ценностной составляющих ИАК будущего офицера-инженера;

— процесс обучения выстраивался с учетом особенностей воздействия средств инструментальных компьютерных технологий на развитие ИАК будущих офицеров-инженеров;

— учебно-методическое обеспечение дисциплины «Информатика» было ориентировано на решение профессионально-ориентированных, военно-адаптированных учебных задач, учитывающих специфику профессиональной информационно-аналитической деятельности будущих офицеров-инженеров; организация самостоятельной работы осуществлялась на основе личностно ориентированного подхода, путем рационального сочетания традиционной формы проведения самостоятельной работы в военном вузе

(самостоятельная работа с материалом лекции, учебником и т.д.) и самостоятельной работы с электронным ресурсом, содержание которого направленно на овладение курсантами и слушателями основами профессиональной информационно-аналитической деятельности.

Экспериментальная часть проводимого исследования заключалась в практической проверке эффективности методической системы обучения, разработанной в соответствии с моделью развития ИАК курсантов и слушателей, и осуществлялась по трем критериям:

1) оценка уровня развития мышления, оценка качеств мышления, связанная с выполнением основных операций информационно-аналитической деятельности;

2) оценка динамики развития составляющих (когнитивный, функциональный и личностно-ценностный блоки) ИАК;

3) оценка направленности личности, позволяющая выявлять степень выраженности трех основных ориентаций в профессиональной сфере: направленность на себя, на взаимодействие с партнерами и на задачу, динамику ее изменения.

Исходный уровень развития составляющих блоков ИАК курсантов-первокурсников определялся путем проведения диагностического среза перед изучением дисциплины «Информатика» как в контрольной, так и экспериментальной группах, в состав которых вошли 120 обучаемых. В дальнейшем, диагностические срезы, позволяющие отслеживать динамику развития составляющих данного вида компетентности (общую, базовую и специальную), проводились



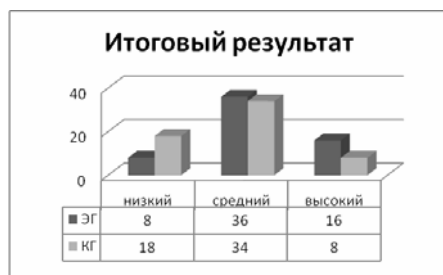


Рис. 3. Уровни сформированности информационно-аналитической компетентности курсантов и слушателей

регулярно в конце каждого семестра на протяжении первых двух лет обучения в вузе.

Динамика развития составляющих когнитивного блока оценивалась методом компьютерного тестирования, проводившегося с помощью компьютерной системы проверки знаний — универсальной интерактивной системы тестирования «УИСТ». Диагностика составляющих функционального блока ИАК проводилась с помощью комплексных профессионально-ориентированных заданий, которые выполнялись курсантами и слушателями в компьютерных классах в течение ограниченного времени. Оценивание производилось экспертами, в качестве которых привлекались преподаватели информатики и профилирующих кафедр, с помощью оценочных листов. Выполнение задания оценивалось в баллах. Для диагностики уровня развития компонентов личностно-ценностного блока информационно-аналитической компетентности были использованы широко применяемые в практике мотивационные тесты, позволившие отслеживать динамику изменения мотивационной структуры личности курсантов и слушателей в процессе обучения информатике и математике в вузе. Параллельно выполнялась диагностика направленности личности курсантов и слушателей с помощью теста, позволяющего выявлять степень выраженности трех основных ориентаций в профессиональной сфере: направленность на себя, на взаимодействие с партнерами и на задачу, динамику ее изменения. Диагностика уровня развития мышления и оценка качеств мышления, связанного с выполнением основных операций информационно-аналитической деятельности, выполнялась с помощью специально разработанных автором тестовых заданий, учитывающих инженерную направленность вуза и основанных на общепризнанных и широко апробированных тестах.

Итоговая оценка результатов эксперимента состояла в расчете интегрального индекса субъективных характеристик (когнитивного, функционального и

личностно-ценностного блоков), на основании которого был сделан вывод о достигнутом уровне развития ИАК курсантов экспериментальной и контрольных групп. Итоговые результаты педагогического эксперимента представлены на гистограмме (рис. 3). Средний показатель достигнутого уровня развития информационно-аналитической компетентности для контрольной группы составил 1,7 балла, а для экспериментальной — 2,1 балла.

Полученные результаты, отраженные на итоговой гистограмме, подтверждают эффективность выбранных педагогических приемов и средств развития и диагностики ИАК будущего офицера-инженера и позволяют сделать вывод о том, что предложенная модель развития и диагностики ИАК, построенная с учетом основных положений деятельностного и компетентностного подходов, реализованная в общеобразовательном процессе военно-инженерного института в ходе инвариантной (изучение дисциплины «Информатика») и вариативной (раздел «Математическое моделирование» дисциплины «Математика») частей обеспечивает комплексное развитие составляющих ИАК будущих офицеров-инженеров, что в итоге позволяет подготовить военного специалиста — компетентностного профессионала.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — №11. — С. 3—13.
2. Тамело В.Ф., Костко Ю.В. Компетентностный подход в подготовке военных специалистов для Вооруженных сил Республики Беларусь // Вестник академии военных наук. — 2007. — № 4 (21). — С. 83—88.
3. Крившенко Л.П. и др. Педагогика : учебник / Под ред. Л.П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. — 432 с.
4. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. сотрудников, занимающихся вопросами методики пед. исследований. — М. : Высш. шк., 1987. — 200 с.
5. Лапчик М.П., Рагулина М.И., Гаранина Т.В., Омельченко В.И. Интеграция математики и информатики в методической системе формирования информационно-аналитической компетентности офицера-инженера // Вестник академии военных наук. — 2008. — № 3(24). — С. 181—185.

**ОМЕЛЬЧЕНКО Валерия Игоревна**, преподаватель кафедры математики.

Статья поступила в редакцию 24.03.2009 г.

© В. И. Омельченко

## Книжная полка

Лафи, С. Г. Психодиагностика [Текст] / С. Г. Лафи. — Омск : Изд-во ОмГМА, 2009. — 148 с.

Учебное пособие по психодиагностике ориентировано, в первую очередь, на студентов заочной, дистанционной и ускоренной форм обучения. Оно в компактной форме раскрывает ключевые, наиболее сложные для теоретического освоения и практической проработки вопросы психодиагностики.

Фоменков, А. И. Методика преподавания социологии в профильных классах: организация и использование деловых игр в учебном исследовании [Текст] / А. И. Фоменков // Актуальные проблемы дидактики высшей школы: современные технологии обучения : межвуз. сб. науч. ст. по материалам проекта повышения квалификации преподавателей вузов / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2005. — С. 406—414. — ISBN 5-0864-0959-7.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Статья посвящена особенностям организации процесса обучения математике в техническом вузе, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего инженера.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, лекция, практическое занятие, самостоятельная работа студентов, лабораторные занятия.

В настоящее время, в условиях перемен, к подготовке молодых специалистов в России предъявляются новые требования. Обществу необходимы высококвалифицированные, профессионально компетентные, творчески мыслящие, способные принимать правильные решения специалисты. А формирование современной профессиональной компетентности становится одной из основных функций всего процесса подготовки будущих инженеров. Поэтому особую актуальность приобретает модернизация системы высшего профессионального образования, которая требует поиска новых организационно-методических средств и технологий повышения качества подготовки специалистов.

Следует отметить, что в науке достаточно эффективно разрабатывается и разносторонне рассматривается проблема компетентности. Но вместе с тем до сих пор продолжаются научные споры о сущности компетентности, ее соотношения с компетенцией; обсуждается проблема ключевых, базовых и специальных компетентностей. С позиции нашего исследования, особый интерес представляют научные поиски путей формирования профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность — это интегральная характеристика личности специалиста, представляемая комплексом компетенций в профессиональной сфере деятельности, включающей его личностное отношение к ней и ее предмету.

Формированию профессиональной компетентности способствует математическое образование. Обязательными требованиями математического образования в вузе являются следующие: непрерывность изучения и применения математики; фундаментальность математической подготовки; ориентированность курса математики на практику; равноценность математической подготовки для всех форм обучения по одной и той же специальности; преемственность математической подготовки на всех ступе-

нях образования. В техническом вузе математика выступает как особая образовательная дисциплина, так как знания, полученные по математике, являются фундаментом для изучения других общеобразовательных, инженерных и специальных дисциплин.

В процессе обучения математике необходимо развивать интеллектуальные способности студентов, ориентироваться на формирование у них продуктивного мышления, профессионально значимых интеллектуальных умений. Приобретаемые студентами знания и умения должны стать инструментом для решения задач других дисциплин и в будущей профессии. Студенты должны быть готовы к самостоятельной деятельности по применению полученных знаний и их совершенствованию, к добыванию новых знаний. Таким образом, организация обучения, реализующего требования профессиональной направленности, предполагает активную учебно-познавательную деятельность студентов, характеризующуюся осознанным мотивированным интересом и самостоятельностью.

В учебном процессе по изучению математики в техническом вузе традиционно реализуются следующие виды занятий: лекции, практические занятия, самостоятельная работа студентов, лабораторные работы.

Лекция продолжает оставаться одной из важнейших форм обучения в вузе. На лекциях по математике студенты получают представления об историческом пути математической науки, об источниках ее понятий, о ее связи с практикой, о неизбежности ее прогресса и многом другом. Перед студентом раскрывается широкая перспектива использования математических методов в различных практических ситуациях, в познании окружающего мира.

Лекция предназначена для того, чтобы облегчить студенту понимание основных идей дисциплины, показать связи одной науки с другими отраслями знания,

с актуальными проблемами наших дней, вселить в его сознание уверенность в собственных силах, а также привить интерес к дальнейшему познанию как уже открытого, так и неизвестного.

Заметим, что известные педагоги и ученые, преподававшие в инженерных вузах, всегда призывали наполнить содержание курса математики знаниями, иллюстрирующими связи теории с практикой. Так, Б. В. Гнеденко в 1981 г. писал: «В значительной степени сейчас лекции используют для того, чтобы систематически сообщать основной материал программы... Я придерживаюсь иной точки зрения и считаю, что лекция ... предназначена в первую очередь для того, чтобы облегчить студенту понимание основных идей дисциплины, развернуть перед ним связи одной науки с ... актуальными проблемами наших дней, вселить в его сознание уверенность в собственных силах, а также привить интерес к дальнейшему познанию как уже открытого, так и неизвестного... Встреча с лектором для студента должна состоять... в создании широкой и глубокой научной концепции, в выяснении места данной науки в системе научных знаний и ее возможностей в прогрессе человеческого знания, в ее связях с практикой» [1]. Как мы видим, Б. В. Гнеденко пишет не только о том, чтобы дополнить лекции, а значит, и весь курс новым содержанием, но также о необходимости формировать такие качества (состояния) личности студента, как уверенность в собственных силах и интерес к дальнейшему познанию, которые, говоря современным языком, являются компетенциями [2, 3].

Современный подход к пониманию роли лекции связан с переменной точки зрения на обучающегося не как на объект, а как на субъект учебно-воспитательного процесса. Лекция должна стимулировать творческую активность студента, формировать у него стремление глубже проникнуть в сущность явления, процесса, потребность в поиске новых решений в том или ином виде деятельности. Сообщение в лекции каких-либо профессиональных сведений должно являться не самоцелью, а средством развития специалиста, формирования у него профессионального стиля мышления, интереса как к дисциплине, так и к профессиональной деятельности.

Лекции по курсу математики призваны формировать необходимый математический аппарат будущего инженера и определять стратегию применения общих математических методов к специальным вопросам. Математические методы не должны существовать в сознании студентов независимо от предстоящей деятельности, ведь нередко эти методы возникали в связи с решением различных практических вопросов.

Для развития продуктивного мышления студентов и для реализации связи излагаемого материала с профессиональными приложениями при введении основных математических понятий и методов, рекомендуется следующая структура лекции или, в зависимости от объема материала, блока лекций:

- постановка нескольких задач прикладного, в том числе профессионального для студентов данной специальности, содержания, описывающих качественно различные процессы;
- построение обобщенной математической модели этого класса задач;
- изучение математических методов решения задач данного класса;
- применение изученных методов для решения прикладных и профессиональных задач и выявления свойств процессов, которые могут исследоваться с помощью этой модели.

Отметим, что при таком подходе создаются предпосылки для проблемного изложения учебного материала, позволяющего повысить познавательный интерес и активность работы студентов на лекции. В частности, создание проблемной ситуации, заключающейся в выяснении возможности описания разнородных задач общей абстрактной моделью и в поиске такой модели, стимулирует работу мысли студентов, направляет не на пассивное восприятие, а на участие в разрешении проблемы и понимание содержания лекции.

Таким образом, лекция дает возможность формировать многие компоненты профессиональной компетентности будущего инженера, а именно, профессиональные знания, связанные с математикой, элементы профессиональной деятельности (моделирование простейших процессов профессиональной деятельности), профессиональные качества личности (психологические — внимание, восприятие, память, речь, мышление, умение учиться).

Инженерная деятельность носит коллективный характер. Поэтому формирование таких качеств личности как умение общаться (деловое общение), уважать мнение других, способность легко вступать в контакты с другими людьми, подчинять свои интересы интересам коллектива, чувство товарищества, ответственность за общее дело, умение входить в положение другого и понимать образ его мыслей, способность отстаивать свою точку зрения и т.д. имеет особое значение в становлении профессиональной компетентности инженера.

Все эти качества достигаются в результате совместного (коллективного и группового) решения учебных задач на практических аудиторных занятиях. Такая работа предоставляет студентам возможность для проявления личной активности, в условиях обязательного совместного выполнения заданий партнеры поставлены перед необходимостью кооперировать свои усилия в достижении общей цели. Здесь проявляется психологический фактор «вместе», способствующий преодолению неуверенности в себе, особенно при затруднениях в выполнении задания, осознанию «общего фонда мыслей». Каждый студент в этом случае при объяснении материала, его закреплении и контроле, оценке выполненных действий и заданий фактически выполняет функции преподавателя, т.е. социально значимую деятельность, что является важным звеном в формировании элементов организационно управленческой деятельности инженера.

С. И. Зиновьев в работе отмечает [4], что под практическими занятиями понимают «любые занятия, проводимые под руководством преподавателя и направленные на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы по той или иной дисциплине учебного плана». В той же работе отмечается, что именно на практических занятиях происходит активный процесс формирования специалистов, углубляются и расширяются знания, полученные в лекционном курсе, осуществляется связь теории с практикой и приложениями к другим наукам, т. е. прочное и сознательное усвоение теории невозможно без решения задач и упражнений, использующих понятия и теоремы, изложенные в лекционном курсе.

Практическое занятие, таким образом, является основным средством решения следующих задач:

- полного понимания и усвоения теоретического материала;
- установления связи теоретического материала, изложенного на лекциях, со всем курсом математики и со смежными дисциплинами;

— формирования навыков в постановке задач;  
 — приобретения и совершенствования навыков применения теоретических знаний (знаний теоретического материала) для решения задач.

Следовательно, практическое занятие является носителем нескольких функций — познавательной, контролирующей, корректирующей и др. Поскольку функции, возложенные на практическое занятие, многоплановы, то и разнообразны и типы практических занятий.

Для контроля уровня усвоения материала и повышения эффективности обучения на практическом занятии целесообразно использовать такие виды дидактического материала, как контролирующие тесты (в которые включены теоретические и практические вопросы), индивидуальные задания для самостоятельной работы, контрольные работы. При использовании индивидуальных заданий на практическом занятии преподавателем осуществляется обучающая помощь. В случае решения индивидуальных заданий дома, на занятии целесообразна устная проверка домашней работы, поскольку при этом опрашиваемый студент учится излагать решение грамотным математическим языком, а окружающие приучаются следить за логикой рассуждений, проверять ее правильность (в ходе опроса доска используется для показа наиболее рациональных и оригинальных решений).

Известно, что обучаемый осмысливает и хорошо запоминает лишь то, что проходит через его собственную познавательную деятельность, а деятельность эта наиболее активна при самостоятельной работе.

Роль самостоятельной работы в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста исключительно велика. Поэтому не случайно ей уделяется большое внимание преподавателями вузов. Лейтмотивом всех статей и монографий о самостоятельной работе является воспитание сознательного отношения самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие привычки к напряженному интеллектуальному труду. Это считается одной из важнейших задач образования. Однако важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, то есть научить студентов учиться часто бывает важнее, чем вооружить их конкретными предметными знаниями [5].

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой — как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

При изучении высшей математики целесообразно использовать компьютерные программы. Их, как показывает практика, можно использовать на лабораторных занятиях по математике.

Если говорить об использовании компьютера для решения задач, то оптимальным вариантом является применение так называемых математических пакетов (программ, предназначенных для выполнения разного рода математических и научно-технических расчетов). Такие программы некоторое время назад приобрели популярность в нашей стране, и уже существуют

их русифицированные версии. Самые известные математические пакеты — MathCad, MathLab, Maple и некоторые другие. Математические пакеты не лишают студентов возможности мыслить в поисках решения, а только лишь освобождают его от долгих и однотипных вычислений (производя вычисления на бумаге, легко допустить ошибку, которую затем весьма непросто найти, и решение окажется неверным) а это есть повышение качества учебного процесса.

Для проведения лабораторной работы с использованием компьютерных программ необходима следующая подготовка:

1. Выбор содержания компьютерного практикума, типовых заданий.
2. Установка соответствующего программного обеспечения (такое ПО может быть включено в стандартный набор устанавливаемых программ в компьютерном классе).
3. Составление методических указаний по выполнению работы по изучаемой теме.
4. Создание электронных учебников и электронных задачников.

Можно выделить два подхода к проведению лабораторных работ по математике с использованием интегрированных пакетов. Один предполагает как можно более полное рассмотрение возможностей системы, не добиваясь прочных навыков ее использования. Решаемые задачи в этом случае играют роль иллюстраций.

Другой подход исходит из необходимости решать определенный круг задач и обучать тем приемам, которыми необходимо владеть при решении этих задач.

Выполнение заданий на лабораторных работах желательно начинать с одного из примеров, решенных на практическом занятии.

Как показало наше экспериментальное исследование, достижение целей формирования профессиональной компетентности будущего инженера на этих видах занятий, возможно осуществлять с помощью включения в содержание обучения разработанных нами профессионально ориентированных задач.

#### Библиографический список

1. Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах. — М.: Высшая школа, 1984. — С. 129 — 130.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 15 — 19.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34 — 45.
4. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе: пособие для преподавателей вузов. — 2-е изд-е. — М.: Высшая школа, 1975. — 316 с.
5. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. — 2005. — № 6. — С. 120 — 124.

**ФЕДОТОВА Татьяна Ивановна**, аспирантка кафедры «Теория и методика обучения и воспитания математики» Омского государственного педагогического университета, ассистент кафедры высшей математики Омского государственного технического университета.

Статья поступила в редакцию 27.04.2009 г.

© Т. И. Федотова



## ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ТЕМЫ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: СЕМАНТИКА ЖЕЛАНИЯ

Статья содержит сведения о лингвокультуроведческом концепте желания в русском языке и средствах его выражения, а также рекомендации для методического применения данной теории в курсе современного русского языка. Авторами делается вывод о том, что желание, относящееся к сфере мышления, служит основной причиной и стимулом коммуникации, являясь предикатом внутренней речи (мыслительным инвариантом) и выражаясь во внешней речи с помощью вариантов на различных уровнях языка.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, концепт, пресуппозиция, постсуппозиция, адекватность, внутренняя речь, денотат, предикат, фрейм.

В качестве отрасли науки о языке, непосредственно связанной с изучением культуры, в последнее время все большее распространение получает **лингвокультурология**.

По словам профессора В. В. Воробьева (Российский университет дружбы народов), «сегодня уже можно утверждать, что лингвокультурология — это новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения...

Таким образом, лингвокультурология — комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем норм и общественных ценностей)» [1].

Основным понятием лингвокультурологии является понятие концепта.

Под концептом понимается единица памяти в сфере культуры, интегрирующая информацию из разных областей под своим собственным углом зрения, обладающая смыслом и воздействующая на ментальность и стереотипы поведения членов данного этноса. Ю. Н. Караулов предлагает глубокое истолкование концепта. Следует отметить, что исследователь прямо этим термином не пользуется. Однако определение «смысла», предложенное в монографии «Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть», выявляет принципиальные признаки концепта. По мнению ученого, «смысл складывается из семантики, знаний о мире и прагматической информации, заключенных в паре S-R» (стимул — реакция). Будучи единицей коммуникации, концепт возникает в диалоге между «сти-

мулом» и «реакцией», порождая все новые «неготовые» и «текущие» смысловые образования. В процессе межкультурной коммуникации «стимул» поступает из одной культурной среды, а «реакция» следует из другой. В результате разнородные ассоциативные сети («свое» и «чужое») накладываются друг на друга, образуя смежные зоны, ложные совпадения, значимые лакуны и зияния. Часто языки разных культур используют вербальные концепты, имеющие сходное словарное значение. Однако эти единицы вызывают у носителей разных культур неожиданные ассоциации, порождая, в свою очередь, различные «вербальные сети», различные «универсумы веры». Здесь многое зависит от участников диалога: кто, когда и с какой точки зрения реагирует на поступивший «стимул». Несомненно, что концепт порождает коммуникацию в системе «культура» и, в свою очередь, порождается ею. Одним из наиболее значимых концептов многих культур является концепт желания.

Желание представляет собой ментальный концепт русского языкового сознания, фундаментальную единицу национального менталитета, поскольку именно желание обладает способностью отражать наши внутренние потребности, которые возникают на основании определенных предпочтений, порожденных культурно-историческими, социально-экономическими и политическими обстоятельствами.

Для рассмотрения данного вопроса необходимо, прежде всего, определить содержание понятия «желание» и принадлежность к сознанию человека. Понятие «желание» — универсальное, лексикализованное во всех языках, является той формой, в рамках которой объясняются культурные понятия и правила в виде культурных сценариев, сформулированных в терминах универсальных концептов во всех языках мира. Человеческое сознание — лишь незначительная, наиболее доступная для обозрения часть человеческой психики. Оно покоится на гораздо более обширной, необъятной, непостижимой и труднодоступной для ума основе — бессознательном. Бессознательное — корни нашего сознания, уходящие в глубину телесных процессов, его энергетическая подпитка, хранилище индивидуального опыта и, как говорят,

памяти всего человечества. Именно бессознательное — источник желаний человека.

Поскольку объектом желания может быть что угодно, то и средств выражения желательности множество. Однако область желаний индивидуальна и трудно поддается выражению.

Желания в самом общем виде могут быть классифицированы на духовные (жажда знаний, стремление в самосовершенствованию и т.д.), материальные (стремление к приобретению материальных богатств) и физиологические (стремление к наслаждению и т.д.).

Средства, которыми мы выражаем свои желания, могут быть различны, но главное средство — это язык, ведь языковые формы регулярно отражают особенности мышления и психического состояния человека. Обращая внимание на особенности речи собеседника, человек, передающий информацию другому человеку, посредством различных видов связи (вербальных, невербальных) в состоянии вызвать его ведущую репрезентативную систему, при помощи которой человек обращается к своему собственному внутреннему опыту. Основной коммуникативной задачей в любом общении, по сути, является желание.

Среди языковых средств выражения желаний можно выделить следующие.

**Междометия.** Междометия в речи подчинены интонации и в целом способны выражать отношение к речевой ситуации или вызванную ею эмоцию, в том числе желание (*эх, ой, ах, ну, давай* и др.).

**Частицы.** С помощью частиц говорящий может «переводить» ситуацию из плана реальности в план ирреальности с соответствующими модально-временными изменениями». Такой способностью, как отмечает Е. В. Алтабаева, обладает только частица *бы* [2]: — *Я бы советовал вам обдумать этот вопрос хорошо, прежде чем приступить к практическому разрешению его* (Л. Н. Толстой); *Я бы полжизни отдала, чтобы вы были здесь со мной* (И. А. Бунин), ср.: *(я советовал; я отдала)* — реальная модальность меняется на ирреальную, прошедшее время — на синтаксически неопределенное.

Используя в опативных предложениях, или предложениях желания (желательности), модификации и контаминации частицы *бы* (*хоть бы, вот бы, лишь бы, вот если бы, так бы, лишь только бы, как бы так, хоть бы скорей и т.д.*), говорящий может выражать все разнообразные оттенки желательности.

**Лексемы** *хорошо* и *лучше*, взаимодействуя с частицей *бы*, приобретают свойства частиц, утрачивая свою полноточность. Данные лексемы, взаимодействуя с *бы*, функционируют как опативные частицы и участвуют в выражении разновидностей желания: *хорошо бы* — желание-мечтание; *лучше бы* — желание-предпочтение. Например: *Хорошо бы получить от кого-нибудь наследство, хорошо бы выдать нашу Аню за очень богатого человека, хорошо бы поехать в Ярославль и попытаться счастья у тетушки-графини* (А. П. Чехов) — сформировавшаяся у говорящего определенная система ценностей позволяет ему мечтать о действиях, заключенных в высказывании, которые оцениваются им положительно. Лексема *хорошо* привносит элементы своей семантики, что способствует экспликации на фоне основного опативного значения факультативного — оценочного.

*Уж лучше бы век учиться да не уезжать, не расставаться с матушкой и не обижать бедного Карла Ивановича* (Л. Н. Толстой) — в процессе рассуждений говорящий понимает, что одно действие предпочтительнее всех других в данном контексте, и он выражает желание относительно этого действия.

Говорящий, выражая свое позитивное и целесообразное желание, может в его оформлении использовать частицы *только, лишь*, модифицирующие *бы*, а также разговорно-сниженный вариант *абы*. Таким образом, целесообразность данного желания семантически осложняется дополнительным оттенком: *Материнское сердце, из себя кусок готова вырезать, да только бы дите было сыто* (Д. Н. Мамин-Сибиряк); *Теперь я бы охотно остался в этом городе ещё на целую неделю, лишь бы мне хорошенько разузнать подробности о слепом базарном певце и музыканте, ближе сойтись с ним, познакомиться, послушать его рассказы о том, что видел он на своем веку* (Г. И. Успенский); *А вечером она писала письмо за письмом и посылала меня то к Пекарскому, то к Кукушкину, то к Грузину и, наконец, куда мне угодно, лишь бы только я поскорее нашел Орлова и отдал ему письмо* (А. П. Чехов). Опативная ситуация интерпретируется в плане желательности «избираемого и единственного» [3]. В представленных нами примерах субъект не желает ничего другого, кроме как осуществления желания, заявленного в высказывании. Вместе с тем, являясь синонимичными, частицы *лишь* и *только* обладают некоторыми семантическими различиями, которые обнаруживаются в степени интенсивности желания: в высказываниях с *только бы* степень интенсивности выше и больше волевых элементов, а при участии модификации *лишь бы* интенсивность ниже и преобладают эмоциональные элементы [2]: — *Только бы были лучше меня. Вот все, чего я желаю* (Л. Н. Толстой); — *Лишь бы бог меня простил. А ты, видно, простила* (И.А. Бунин).

Г. А. Золотова отмечает, что в высказываниях при обязательном участии инфинитива несовершенного вида с частицами *только, все* выражается оценочная характеристика субъекта, «при этом желание приписывается субъекту действия, а говорящий с внешней точки зрения дает отрицательную оценку поведения, образа жизни этого субъекта» [4].

**Абстрактные существительные:** своеволие, блажь, прихоть, причуда, причуды, каприз, хотение, охота, жажда, вожделение, похоть и др. Образованы от соответствующих глаголов данной семантической группы.

**Глаголы желания и категория состояния:** жажда, алкать, вожделеть, стремиться (порываться) к чему, домогаться чего, мечтать (вздыхать) о чем, бредить чем, зариться на что, облизываться; преследовать какую цель.

Желаю (всей душой, от души, пламенно), имею желание, горю желанием, порываюсь, рвусь, меня позывает на (еду и т. п.), подымаю, порываю, мне хочется, меня тянет, влечет; взяла меня охота; я возымел желание, у меня загорелось, мне приспичило.

Компоненты синтаксических конструкций:

1) **императив:** *Вот обеспечить, чтобы через пять минут он был на месте* (А. Солженицын)

2) приказ в иной форме, чаще образуемый с помощью союза *чтобы*

— *Со-би-рай-те вещи! Чтоб духу вашего здесь не было!* (И. Ильф, Е. Петров)

3) **косвенное выражение желания третьего лица с помощью модальных глаголов и предикатов, выражающих желательность или желание** (желательно, чтобы; дай Бог, чтобы; кабы; да, бы, о если бы).

Нюра **попросила** Риту, чтоб та прислала в больницу старую икону... (Ю. Трифонов). Марфе действительно нужно было, чтобы он целыми днями только шил да шил: страсть как любила деньги, тряслась над копеечкой (В. Шукшин). Скажи Герасиму-т, чтоб

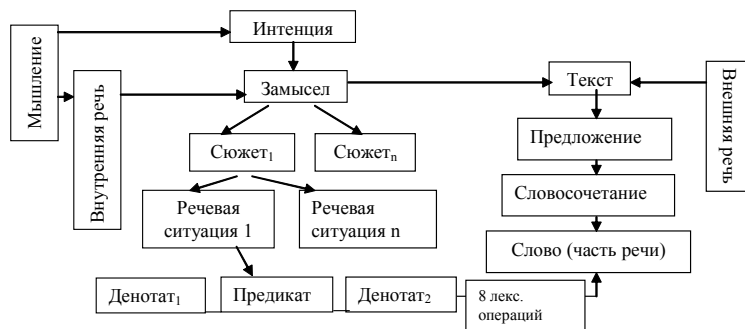


Схема 1. Порождение речи

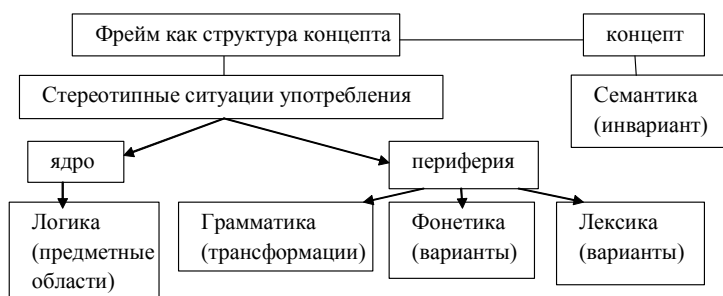


Схема 2. Структура фрейма

запрягал, — сказал Семен и хотел еще что-то добавить, но дверь внезапно запахла и загрохотали разнозвучные засовы (Л. Леонов); — Он просит, чтобы ту, которая любила и страдала из-за него, вы взяли бы тоже, — в первый раз моляще обратился Левий к Воланду (М. Булгаков).

4) словосочетания, которые актуализируют сему желания (предикация первого порядка, в данном случае — перенос по функциональному типу)

*Желание горячее, душевное, жгучее, непреодолимое, неумеренное, пламенное, сердечное, сильное, страстное: «Это, конечно, был маршалский жезл, венец его желаний» (Гончаров).*

*Жажда мщения. Всеми овладела горячка легкой наживы. Желание прошло, охота отпала. «Алчность к деньгам соединилась с жаждою наслаждений» (Пушкин).*

**5) устойчивые выражения:** *Охота смертная*, да участь горькая. *Охота* пуще неволи.

Желание может быть выражено с дополнительным указанием на интенции говорящего, например:

— *А может быть, вы хотите, чтобы я работала даром, да ещё дать вам ключ от квартиры, где деньги лежат, и сказать вам, где нет милиционера?* (И. Ильф, Е. Петров) — издёвка, возмущение говорящего непомерными желаниями собеседника; — *Душенька, Маргарита Николаевна, — умоляюще заговорила Наташа и стала на колени, — упрости их, — она покосилась на Воланда, — чтобы меня ведьмой оставили* (М. Булгаков) — стремление вызвать у собеседника и третьих лиц сочувствие своему желанию.

Кроме того, могут использоваться так называемые нейролингвистические вопросы-подсказки в тексте (*Вы хотите сказать, что не пойдете туда?*); риторические вопросы (они выражают желание побудить собеседника к порождению идентичной интенции автора мысли); эллипсис — намеренный пропуск несущественных слов в предложении без искажения его смысла для усиления эффекта; парцелированные конструкции.

Экстралингвистическими средствами выражения желаний являются жесты, мимика, речевая ситуация в целом.

Названный концепт имеет и свои специфические психолингвистические особенности. Любой коммуникант в ходе общения стремится построить психологический портрет собеседника, а для этого нужно восстановить пресуппозицию (предшествующее общению знание, личный опыт оперирования знаками в типичной ситуации), а также построить постсуппозицию (потенциальная информация, которая возникает после высказывания как результат анализа содержания формы, которая включает пресуппозиции, семантику (значение и смысл) и выводы слушающего относительно коммуникативной задачи говорящего и цели произнесения текста).

Психолингвистические проблемы восприятия речи должны быть обоснованы теорией отражения, теорией интериоризации, теорией внешней и внутренней речи, теорией текста, теорией информации.

Условие адекватного восприятия желаний собеседника — сформированные лингвистическая и культурная компетенции, выражающиеся в следующих моментах:

- 1) общий язык и менталитет собеседников;
- 2) сходное мировоззрение и жизненный опыт;
- 3) точность выражения мыслей;
- 4) пояснение мысли говорящим с помощью перифраз и вариантов;
- 5) адекватное восприятие пресуппозиции высказывания;
- 6) способность распознавать подтекст и двойной смысл; т.д.

Язык выступает как организатор и средство упорядочения желаний, отсеивающий всё лишнее. Так, например, лексема *прихоть* содержит негативный оттенок в составе лексического значения, узнаваемый всеми говорящими на русском языке как родном, и указывает на то, что прихоть является состоянием, не характерным для воспитанного человека.

Таблица

Объект обучения	Объект усвоения	Результат обучения
язык	знания	языковая компетенция
речь	навыки	речевая компетенция
речевая деятельность	умения	коммуникативная компетенция
культура	межкультурная коммуникация	социокультурная компетенция

Итак, концепт *желание* имеет целую систему способов своей репрезентации, выбор которых связан с задачами коммуникации, с субъективным отношением к тем или иным предметам, явлениям и событиям в виде их сравнения, оценки, т.е. в основе выбора лежит антропоцентрический подход. Именно через авторскую позицию происходит воплощение информации о желаемом из сознания субъекта в соответствующую речевую действительность. Е. В. Алтабаева по этому поводу замечает, что «желание всегда персонифицировано и отражает личностную, субъективную позицию говорящего» [2]. Определяющим в нашем случае является положение Н. Н. Болдырева, в котором замечается, что «человек формирует значения, а не получает их в готовом виде» [5]. Соответственно, именно человек участвует в формировании значений языковых единиц, в выборе и организации языковых средств для передачи желаемого (схема 1).

Освоение названной темы в курсе современного русского языка может осуществляться следующим образом:

аспектные задания (предлагаются первыми) — определить суть выражаемого в контексте желания и тип его выражения, а также средства, которыми оно выражается;

комплексное задание (предлагается на завершающем этапе освоения темы) — построить фрейм, описывающий данный концепт, используя следующую схему (схема 2).

Организация материала и учебной деятельности, таким образом, предполагает оптимальное сочетание систематизации учебного материала с коммуникативностью обучения (табл.).

Итак, желание представляет собой ментальный концепт русского языкового сознания, фундаментальную единицу национального менталитета, поскольку именно желание обладает способностью отражать наши внутренние потребности, которые возникают на основании определенных предпочтений,

вызванных различными обстоятельствами. «В источках речи стоит... само желание заговорить с другим или другими для того, чтобы сказать что-то. Возникшая потребность активизирует сознание говорящего и служит пусковым механизмом, толчком речемыслительного процесса» [3]. Несомненно, изучение данного концепта в рамках лингвокультуроведческих тем представляется необходимым для развития языкового чутья и мышления обучаемых.

#### Библиографический список

1. Воробьев, В.В. О статусе лингвокультурологии // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков / В.В. Воробьев. — Братислава, 1999. Т. 2. — С. 125 — 126.
2. Алтабаева, Е.В. Категория опативности в современном русском языке : монография / Е.В. Алтабаева. — М. : Изд-во МГОУ, 2002. — 230 с.
3. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 2003. — 378 с.
4. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Осипенко, М.Ю. Сидорова. — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 528 с.
5. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика : курс лекций по английской филологии. — Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. — С. 18.
6. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. — М. : Изд-во Наука, 1991. — 160 с.

**ЦУПИКОВА Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.  
**НАРБУТИК Иван Евгеньевич**, студент СибАДИ, факультет информационных систем в управлении, группа БИ08и1.

Статья поступила в редакцию 17.03.2009 г.

© Е. В. Цупикова, И. Е. Нарбутик

## Книжная полка

**Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / редкол.: Б. М. Бим-Бад (гл. ред.) [и др.]. — М. : Большая Рос. энцикл., 2008. — 527, [1] с. — ISBN 978-5-358-04284-1.**

В словаре отражены объективные сведения по теории и истории психолого-педагогических наук. Значительное место занимают данные о методах, технологиях, приемах и широкой практике образования, воспитания и обучения. Авторы изложили понятийно-категориальную систему психолого-педагогических знаний, отразив по возможности полнее изменения, которые произошли в науках об отечественном образовании и в его практике. Издание содержит сведения о многообразии типов и форм образовательных учреждений в современной России. Словарь имеет оригинальную структуру и состоит из нескольких разделов: тематический словарь, биографический словарь, приложения, алфавитно-предметный и именной указатели. В тематическом словаре представлена основная понятийно-терминологическая система педагогики и ее отраслей, представлены общепринятые дефиниции. Предлагая в некоторых случаях свои определения новых понятий, находящихся в стадии разработки и не получивших до настоящего времени однозначных научных трактовок, авторы словаря не претендуют на окончательные оценки тех или иных явлений.

Биографический словарь содержит свыше тысячи статей об отечественных и зарубежных просветителях, педагогах, деятелях образования, культуры, писателях.



## МЕТОДИКА АНАЛИЗА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ И ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ

Статья посвящена анализу процесса перевода иноязычных текстов с точки зрения речемыслительного процесса. Речемыслительный процесс состоит из трех фаз: мышление, внутренняя речь и внешняя речь. Элементами внутренней речи являются денотаты и предикаты. При перекодировании единиц внешней речи (слов) в единицы внутренней речи происходит процесс интериоризации, и обратный процесс экстериоризации имеет место при перекодировании единиц мышления в единицы внутренней речи, а единиц внутренней речи в единицы внешней. При создании текста выполняются следующие операции по переходу из внутренней речи во внешнюю: комбинирование, выбор, замещение, выделение, повтор, трансформация, расширение и сужение.

**Ключевые слова:** перевод, речемыслительный процесс, экстериоризация, интериоризация, пропозиция, единица перевода.

Среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют переводом, или переводческой деятельностью. Как всякая коммуникативная деятельность, деятельность переводчика связана с процессом переработки информации в знание, однако он предполагает и обратный процесс — кодирование знаний в информацию на другом языке.

Знания, в конечном счете, представляют собой систему понятий. Понятие психически выражается в ассоциации представления. Ядро понятия образует связь частного (видового) и общего (родового) представления. Представление нельзя передать от одного человека другому, представление формируется в результате собственной индивидуальной внутренней умственной деятельности конкретного человека. Отсюда можно сделать вывод, что и понятие не может быть передано от одного человека другому человеку. А поскольку знание есть система понятий, то и знания не передаются от одного человека другому человеку, они формируются индивидуально каждым человеком в результате его собственной мыслительной деятельности. В процессе коммуникации и обучения передается не информация, а информация о знаниях.

Что же такое информация и чем она отличается от знаний? Чтобы получаемый сигнал стал информацией, нужно, чтобы с этим сигналом на начальном этапе ассоциировался процесс реструктурирования старой, до этого освоенной, системы представлений.

Превращение сигнала в информацию связано с реструктурированием старой системы представлений и образованием новой системы представлений, ассоциирующейся с представлением получаемого сигнала. В результате реструктурирования представлений происходит осмысление информации.

Первичное знание в сознании человека появляется в результате многократного реструктурирования информации, ассоциации теоретических (умственных) представлений с представлениями умений, связанных с практической деятельностью. Таким образом осуществляется процесс осознания информации, превращение ее в первичное знание.

Термин **речемыслительный процесс** многократно использовали известные отечественные системологи Г.П. Щедровицкий и С.Д. Кацнельсон. Под речемыслительным процессом, в конечном счете, стали понимать комплекс интеллектуальных процессов, включающий в себя, с одной стороны, мышление, а с другой — речь. Еще в средние века английский философ Вильям Оккам (1290 — 1349 гг.) высказал мысль, что в сознании человека помимо мышления и речи существует и промежуточная деятельность, которую он назвал внутренним предложением. В. Оккам мыслил в рамках философского номинализма в соответствии с которым в мире существуют только индивидуальные, конкретные объекты, а им в сознании человека соответствуют только индивидуальные представления. Но известно, что в речи слова могут обозначать как индивидуальные объекты, так и общие объекты. Например: *в комнату вошел человек*. Слово *комната* означает индивидуальный объект, слово *вошел* обозначает индивидуальное, конкретное действие, слово *человек* обозначает конкретного человека. *Человек — венец природы*. В данном примере слово *человек* обозначает не конкретного, индивидуального человека, а любого человека, относящегося к классу людей, т.е. человека вообще. Конкретные предметные представления у Вильяма Оккама получили название **субстанция**, а абстрактные представления — **акциденция**.

То, что Вильям Оккам назвал внутренним предложением, фактически явилось философским обоснованием явления, которое начиная с конца XIX века получило название «внутренняя речь». Этот термин

возник в недрах психологии. Американские и российские психологи пришли к выводу, что объектом психологии является не идеальная психика, а материальное поведение или деятельность. Деятельность по-английски **behavior**, отсюда термин бихейвиоризм. Бихейвиорист Дж. Уотсон пришел к выводу, что помимо мышления существует два вида речи: открытая речь и скрытая речь (outer and inner speech). При переводе на русский язык были в дальнейшем использованы термины внутренняя и внешняя речь.

Значительный вклад в развитие теории внутренней и внешней речи внес отечественный психолог Лев Семенович Выготский. В своих рассуждениях он исходил из теории интериоризации, созданной французским психологом П. Жане. В соответствии с этой теорией психика человека представляет собой результат преобразования внешних действий во внутреннее состояние (собственно в психику) через громкоречевую деятельность. Громкоречевая деятельность соединяет в себе как процесс моторного движения органов речи, так и процесс мышления. Отечественные психологи сделали заключение, что процесс образования психики лучше всего исследовать через внешнюю речь. Л. С. Выготский особо остановился на так называемой эгоцентрической речи. Этот процесс начинается примерно в 3–4 года и завершается в 10–12 лет. Л. С. Выготский приходит к выводу, что эгоцентрическая речь к этому времени преобразуется во внутреннюю речь — основу человеческого сознания. Если элементами внешней речи служат слова, то элементами внутренней речи служат представления. Слова располагаются последовательно, из слов строится предложение, из предложений строится текст, т.е. построение внешней речи идет от части к целому. Все представления во внутренней речи существуют одновременно. Элементы внутренней речи не составляются, а выделяются из общих представлений: из замысла выделяются сюжеты, из сюжетов выделяются речевые ситуации.

Теорию внутренней речи Л. С. Выготского развил другой российский ученый Николай Иванович Жинкин. По мнению Жинкина [2], коммуникативной единицей во внешней речи служит предложение, которое состоит из слов-частей речи. Внутренняя речь состоит из высказываний, которые состоят из предметных представлений — денотатов, и представлений слов — предикатов. На основе рассуждений Н. И. Жинкина можно сделать заключение, что высказывание есть не что иное, как предикативная связь двух и более денотатов. Н. И. Жинкин [3] постулировал, что внутренняя речь порождает семантику, именуемую смыслом, а внешняя речь порождает семантику, именуемую значением. На основе высказывания Н. И. Жинкина можно сделать вывод, что значение — это семантика, образуемая отношением семантики отдельного слова к семантике слов, из которых состоит система языка (гипонимов, гетеронимов, синонимов и антонимов). Смысл — это семантика слова, образуемая его отношением к семантике высказывания (предложения). Например, во фразе *Иван продал лодку Петру* значением слова *Иван* выступает семантика (значение) слова *человек*. Значением слова *лодка* выступает значение словосочетания *плавающее средство*, значением слова *продал* служит словосочетание *обменял на деньги*. А с точки зрения смысла *Иван* — это продавец, *лодка* — товар, *Петр* — покупатель, значение и смысл слова *продал* нейтрализуются (совпадают по своей семантике).

Преобразование структур внутренней речи в структуры внешней речи осуществляется посред-

ством операций выбора (*береза*), замещения (*береза — дерево*), выделения (*эта береза*), повтора, трансформации (например, *благородство — благородный*), комбинирования (изменения порядка слов), расширения (*белая береза*) и сужения (*маленькая береза — березка*). Например, повтор:

Степь да степь кругом,  
Путь далек лежит.  
В той степи глухой  
Замерзал ямщик.

Слово «степь» имеет одно значение — «обширное пространство, поросшее травой», но разные смыслы — «место пребывания путника», «простор, воля» и «чуждая человеку среда, убивающая его (место его гибели)».

Повтор служит также средством усиления смысла, его эмоционального накала: *«Она была прелестна в своем простом черном платье, прелестны были ее полные руки с браслетами, прелестна твердая шея с ниткой жемчуга, прелестны вьющиеся волосы расстроившейся прически, прелестны грациозные легкие движения маленьких рук и ног, прелестно это красивое лицо в своем оживлении — но было что-то ужасное и жестокое в ее прелести»* (Л.Н. Толстой, «Анна Каренина»).

Жди меня, и я вернусь,  
Только очень жди.  
Жди, когда наводят грусть  
Желтые дожди,  
Жди, когда снега метут,  
Жди, когда жара,  
Жди, когда других не ждут,  
Позабыв вчера. (К. Симонов).

Расширение: *во поле береза стояла, во поле кудрявая стояла*. Эпитет «кудрявая», расширяя характеристику денотата, указывает, что эта береза — молодое, красивое дерево, символ молодой неискушенной девушки.

Выделение (может осуществляться повтором, интонацией, порядком слов, местоимением или частицей):

А тот, кто раньше с нею был,  
Он эту встречу не забыл... (В. Высоцкий).

Замена местоимением и повтор создают яркий символ злопамятства и мстительности.

Замена субъекта метонимом концентрирует внимание на орудии и действии: *В лесу раздавался топор гровосека* (Н. А. Некрасов).

Трансформация — это грамматические изменения в предложении, не вызывающие изменения смысла. Например, *рыцарь гремит доспехами — у рыцаря гремят доспехи — на рыцаре гремят доспехи — громыание доспехов*.

Один из приемов трансформации — нарушение семантической сочетаемости слов с целью создания комического эффекта: *Гения признали заживо. Трудно прощать чужие недостатки, но еще труднее прощать чужие достоинства*. Нарушение семантической сочетаемости часто применяется в поисках неожиданных образов, яркой экспрессии, оригинальных метафор:

...И брызнули камни, как слезы, из раненых скал. (В. Высоцкий).

Лишь часть семантики смысла отражается во внешней речи (так называемая **суппозиция**), остальная часть остается в подразумевании (так называемая **пресуппозиция**). В целом, речемыслительный процесс состоит из трех фаз (процессов): мышления, внутренней речи и внешней речи.

По мнению швейцарского психолога Жана Пиаже [4], психика человека в своем развитии проходит три



Схема

основные стадии: аутизма, эгоцентризма и социализации. Именно на этапе социализации происходит дифференциация мышления, внутренней речи и внешней речи.

Элементами мышления выступают денотативные (предметные) конкретные представления; мышление, таким образом, бывает только **конкретным** и **предметным**. Коммуникативной единицей мышления является *пропозиция* — связь двух и более денотатов.

Элементами внутренней речи выступают два типа представлений — *предметные представления*, или *денотаты*, и представления слов, которые служат выражением свойств денотатов — *предикаты*. Коммуникативной единицей внутренней речи является *высказывание*, или денотативно-предикативная связь двух и более денотатов. Единицами внешней речи выступают *слова*. Коммуникативной единицей внешней речи является *предложение*. Семантика внешней речи — это *значение*, семантика внутренней речи — *смысл*, семантика мышления — *содержание*. В процессе понимания сообщения происходит **интериоризация** — перекодирование единиц внешней речи в единицы внутренней речи, а единицы внутренней речи в единицы мышления. В процессе передачи информации происходит **экстериоризация**, или перекодирование единиц внутренней речи в единицы внешней речи.

Понимание есть процесс перекодирования, трансформации или интерпретации сегментов текста. Понимание, как сегмент коммуникативного процесса, в переводческой деятельности аналогичен процессу трансляции, который также представляет собой перекодирование — только из системы единиц одного языка в систему единиц другого языка. Но не нужно думать, что это перекодирование происходит послов-

но. Возможно, такое и имеет место, но только для весьма неквалифицированного переводчика. Получая текст на иностранном языке, переводчик целиком схватывает его содержание на уровне денотативных единиц мышления, сворачивая содержание полученного текста в ограниченное число пропозиций. Этот процесс происходит уже на языке перевода, затем переводчик разворачивает первичные пропозиции в высказывания внутренней речи опять же на языке перевода, и, наконец, высказывание на языке перевода разворачивается в конечную систему предложений. Весь этот процесс контролируется системой исходного языка, в первую очередь системой слов, их фонетикой, грамматикой и семантикой. На завершающем этапе перевода переводчик проводит коррекцию уже переведенного текста, подстраивая его под фонетические, семантические, грамматические, переносные и образные свойства исходного языка.

**Таким образом, единицей кодирования в процессе трансляции выступает не слово, а тексты переводимого и переводящего языков.** Языковые единицы обоих языков служат лишь только средствами коррекции. Переводчик с их помощью «подправляет» текст с тем, чтобы учесть коннотативные особенности обоих языков, донести до получателя своеобразный «аромат» переводимого языка с помощью средств переводящего языка. Этот процесс уже не является коммуникативным процессом, его правильнее было бы назвать когнитивным процессом. Именно когнитивный процесс составляет главную и наиболее существенную особенность процесса перевода, но нужно помнить, что этот процесс совершается совместно с коммуникативным процессом. Иначе говоря, процесс трансляции также представляет собой двойственный процесс, с одной стороны — понимание, а с другой —

коррекция понимаемого в процессе его изложения. Этот процесс требует осознания семантики различных этапов речемыслительного процесса.

В процессе перевода, как и в процессе обычной коммуникации, создается текст. Способы создания текста различны. Наиболее простой способ — это запоминание текста и его воспроизводство. Обычно так заучивают наизусть стихи. В этом случае содержания исходного и конечного текстов идентичны. Второй способ построения текста — это его пересказ. Текст пересказа по своему содержанию обычно близок к содержанию исходного текста, но не тождественен ему полностью. Конечный текст по форме и содержанию обычно беднее исходного. Для того, чтобы конечный текст был не беднее исходного, а по возможности даже богаче, используются пресуппозиционные тексты (старый предварительный текст, дополнительный текст, интерпретационный текст, а также текст денотативно-предикативного анализа). В этом случае можно говорить о реферировании взаимосвязанных текстов. Следующий способ построения текста — это составление текста с новым содержанием по заранее разработанному плану. И, наконец, последний вид построения текста — это оригинальный текст, составляемый в процессе его производства (импровизация).

Переводный текст в какой-то мере соединяет в себе особенности первых трех видов текста. Во-первых, текст перевода должен быть отображением в ином языковом коде исходного текста. Он должен передать содержание исходного текста и не содержать в себе ничего, что выходило бы за пределы тематики и основного содержания текста оригинала. Текст перевода должен быть относительным подобием исходного текста, как в содержательном, так и в формальном смыслах. Текст перевода по отношению к тексту подлинника является текстом, выраженным в другом языковом коде. В связи с этим встает проблема соответствия текста перевода тексту оригинала. В чем же может выражаться это соответствие? Во-первых, оба текста должны соответствовать друг другу по своему денотативно-предикативному содержанию. Однако природно-социальное окружение раз-

ных народов (соответственно, авторов оригинального текста и текста перевода) различно. Поэтому переводчик помимо денотативно-предикативного содержания должен передать в своем переводе и некоторые особенности менталитета автора текста и национально-культурного содержания этого менталитета. И, наконец, переводчик должен передать особенности языкового исполнения исходного текста (прежде всего семантические, стилистические, грамматические, а иногда и фонетические особенности, в первую очередь это касается перевода стихотворных текстов). Эти три аспекта образуют то, что можно назвать полноценностью перевода. Итак, основные задачи переводчика — соблюдение полноценности перевода и различных видов его соответствия (денотативно-предикативного, или содержательного соответствия, социально-культурного и лингвистического).

Исходя из вышеизложенного, процесс перевода с точки зрения речепорождающего процесса с учетом теории внутренней и внешней речи и теории информации представлен в виде схемы.

#### Библиографический список

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 томах. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М. : «Педагогика», 1982. — 504 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. (Избранные труды). — М. : «Лабиринт», 1998. — 368 с.
3. Жинкин Н. И. Язык — речь — творчество. — М. : «Наука», 1982. — 155 с.
4. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. — СПб. : Питер, 2004. — 160 с.

**ДЕМИНА Елена Валериевна**, аспирантка кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Московской финансово-промышленной академии (Омский филиал).

Статья поступила в редакцию 13.03.2009 г.

© Е. В. Демина

## Информация

### Конкурс 2010 года по аналитической ведомственной целевой программе «Россия в многополярном мире: образ страны»

Российский гуманитарный научный фонд (РГНФ) объявляет конкурс 2010 г. по аналитической ведомственной целевой программе «Россия в многополярном мире: образ страны» по следующим областям знаний гуманитарных наук:

- (01) история; археология; этнография;
- (02) экономика;
- (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение;
- (04) филология; искусствоведение;
- (06) комплексное изучение человека; психология; педагогика; социальные проблемы медицины и экологии человека.

**Целью конкурса** является поддержка проектов, направленных на изучение исторических аспектов и тенденций формирования образа России в современном мире.

#### Виды конкурсов:

- конкурс проектов по организации научных мероприятий (конференций, семинаров и т.д.);
- конкурс проектов по изданию научных трудов, осуществляемых научными коллективами или отдельными учеными;
- конкурс проектов экспедиций, других полевых исследований, экспериментально-лабораторных и научно-реставрационных работ.

**Условия конкурсов** РГНФ, правила оформления заявок, формы заявок и образцы их заполнения опубликованы на веб-сайте РГНФ: <http://www.rfh.ru>. Телефон для справок: (495) 683-54-20. E-mail: [info@rfh.ru](mailto:info@rfh.ru)

Сроки подачи заявок — до 30 сентября 2009 г. (включительно).

Источник информации: [www.rsci.ru](http://www.rsci.ru)



Филиал Московского  
государственного университета  
технологий и управления  
в г. Мелеузе,  
Республика Башкортостан

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

На основании проведенных исследований в статье отмечены сущность и структура гуманитарной культуры студентов технических специальностей; приведен критериальный аппарат оценки развитости уровней гуманитарной культуры будущих специалистов-«техников» в процессе обучения английскому языку; показана технология развития данного феномена средствами английского языка.

**Ключевые слова:** гуманитарная культура студентов технических специальностей вуза [ГК]; аксиологический, когнитивный и личностно-творческий компоненты структуры ГК; гуманистическая, ценностно-ориентационная, преобразовательно-созидательная, стимулирующая, творческая, оценочно-нормативная, социально-познавательная и коммуникативная функции ГК; критерии и соответствующие им уровневые показатели развитости ГК.

Актуальность изучения развития гуманитарной культуры [ГК] студентов технических специальностей вуза обусловлена развитием гуманистической концепции образования, тенденцией перехода высшей школы от традиционной «знаниевой» парадигмы к личностно-развивающей. Особое значение в этом контексте приобретает проблема развития ГК специалистов технических областей знания как путь преодоления узкого профессионального технотизма мышления специалистов техносферы.

Гуманитарная культура, способствующая становлению специалиста как субъекта духовной культуры общества, обладающего способностями выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающим миром на основе личностно принятых высших человеческих ценностей. Основной путь развития ГК будущих специалистов-«техников» в период профессиональной подготовки — системно-содержательная трансформация высших человеческих ценностей в содержание обучения гуманитарным дисциплинам, которые своим предметом имеют исторические формы общественного бытия, материальной и духовной культуры.

Большим потенциалом реализации гуманитарного содержания образовательного процесса и развития ГК студентов обладает дисциплина «Иностранный язык», так как изучение иностранного языка помимо собственно языковой подготовки и лингвистического развития дает студентам возможность познавать иностранную культуру в сопоставлении с родной культурой, расширять культурологические знания и обогащать ГК личности. Национально-культурный компонент содержания обучения иностранному языку выступает в качестве психолингвистического, приобщая студентов технических специальностей к высшим человеческим ценностям, которые и способствуют познанию гуманистической технологии будущей профессиональной деятельности. Отмеченное

актуализирует разработку научно-педагогических теорий, обращенных к развитию ГК будущих специалистов технического профиля средствами английского языка.

Следует отметить, что, хотя необходимость и актуальность развития ГК студентов как средства повышения уровня их профессиональной подготовки глубоко обоснованы в ряде научных работ [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], степень разработанности проблемы является недостаточной: в имеющихся трудах не обоснована взаимосвязь исследуемого понятия с другими видами культуры; требует уточнения сущность и структура ГК студентов технических специальностей; требует разработки критериальный аппарат оценки развитости уровней ГК будущих специалистов-«техников» в процессе обучения английскому языку; не разработана технология развития данного феномена средствами английского языка.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволил выделить и систематизировать ряд положений, имеющих методологическое значение для обоснования сущности ГК студентов технических специальностей вуза. Обращение к анализу целостности и модификации культуры личности обусловило рассмотрение ее ГК. Условием, побудившим к изучению данного понятия, послужила необходимость глубокого понимания духовно-нравственных проблем и высших человеческих ценностей в целях гуманизации профессиональной деятельности. В своем исследовании мы определяем **гуманитарную культуру студентов технических специальностей вуза** как характеристику личности, отличительными чертами которой являются постижение духовности, ценностно-смыслового содержания жизни, гуманистической технологии профессиональной деятельности посредством усвоения гуманитарного знания, развития гуманитарного мышления,

ориентации на высшие человеческие ценности при творческом подходе к решению профессиональных и личностных задач. В работе обосновано, что гуманитарная культура будущих специалистов технического профиля является важным элементом вариативного блока профессиональной культуры и способствует гуманистическому решению профессиональных задач.

Целостность и системность ГК студентов-«техников» представлена в исследовании совокупностью аксиологического, когнитивного и личностно-творческого компонентов.

**Аксиологический компонент** образован совокупностью высших человеческих ценностей, выработанных человечеством и включенных в современный образовательный процесс высшей профессиональной школы (Гуманизм, Человек, Жизнь, Общество, Труд, Природа). Соизмерение знаний с высшими человеческими ценностями обеспечит заинтересованность в гуманизации своей профессиональной деятельности и всей системы общественных отношений.

**Когнитивный компонент** ГК студентов-«техников» — это система обобщенных гуманитарных знаний, отражающих высшие человеческие ценности и гуманистические принципы, а также гуманитарный стиль мышления.

**Личностно-творческий компонент** структуры ГК студентов-«техников» раскрывает механизм овладения гуманитарным знанием и представляет воплощение личностной культуры как творческий процесс.

Для изучения особенностей процесса развития ГК будущих специалистов технического профиля нами обоснованы функциональные компоненты исследуемого вида культуры, обеспечивающие взаимосвязь между исходным состоянием структурных элементов системы и конечным результатом. В состав функциональных компонентов ГК студентов технических специальностей вуза входят гуманистическая, ценностно-ориентационная, преобразовательно-созидательная, стимулирующая, творческая, оценочно-нормативная, социально-познавательная и коммуникативная функции.

Гуманистическая функция направлена на сохранение и развитие духовности личности. Ценностно-ориентационная функция обеспечивает решение смысложизненных проблем сообразно высшим человеческим ценностям, построением в сознании идеальной модели личности как ориентира ее дальнейшего саморазвития. Преобразовательно-созидательная функция предполагает достижение личностью более высокого уровня культурного саморазвития и самореализации. Стимулирующая функция обеспечивает стимулирование процесса развития сущностных сил личности, ее ориентации в мире общей, нравственно-эстетической и профессиональной культуры. Творческая функция связана с психологическими процессами личности. Усвоение гуманитарного знания, эмоциональное и интеллектуальное восприятие теоретической гуманитарной информации являются импульсом для самораскрытия гуманитарной культуры личности в творческой деятельности. Оценочно-нормативная функция подразделяет действия студентов на положительные и отрицательные, гуманные и бесчеловечные. Она способствует выработке критериев оценки действий и поступков, формируя режим регламентированного поведения. Кроме того, гуманитарная культура, формируя эталонные ценности, вырабатывает идеалы, которые стимулируют претворение в жизнь целей жизнедеятельности. Социально-познавательная функция осуществляет

художественное, эстетическое, нравственное, профессионализированное познание. Основным результатом познавательного отношения к миру в гуманитарной культуре является установление смысла и значения содержания разнообразных явлений бытия. Коммуникативная функция способствует удовлетворению потребности личности в общении, обеспечивает процесс взаимопонимания, обмена гуманитарными знаниями, высшими человеческими ценностями и социальными чувствами, переживаниями, мнениями и оценками.

Проведенное исследование позволило сформулировать **критерии и соответствующие им уровневые показатели** развитости ГК будущих специалистов-«техников» в ходе обучения английскому языку.

Критерий развития аксиологического компонента ГК студентов установлен по оценке культуроведческого материала сообразно высшим человеческим ценностям. Критерий развития когнитивного компонента ГК студентов — по владению культуроведческим материалом страны изучаемого языка. Критерий развития личностно-творческого компонента ГК студентов определен по умению преобразовывать культуроведческий материал с позиции высших человеческих ценностей.

На **этапе диагностирования** проводилось изучение интересов студентов-«техников» к изучению английского языка, осуществлялся анализ ценностных ориентаций будущих специалистов, происходило выявление степени владения культуроведческим материалом страны изучаемого языка, а также знаниями, умениями и навыками иноязычной речи, сопоставление творческих способностей студентов в ходе решения учебных и личностных задач на практических занятиях. Необходимые сведения мы получили, используя стандартные психолого-педагогические методики тестирования, модифицированные и разработанные нами анкеты.

В ходе оценки части показателей для фиксации полученных результатов мы использовали модульную технологию обучения с рейтинговой системой контроля знаний, где основной акцент был сделан на укрупнение блоков культуроведческого материала с постепенным присвоением высших человеческих ценностей на личностном уровне. На данном этапе были выявлены причины низкого уровня развитости ГК у студентов-«техников», которые анализировались и учитывались в дальнейшей работе по обучению английскому языку.

**Цель этапа проектирования** — создание технологии гуманитарно-культурного обучения английскому языку посредством вариативного выбора форм, методов и приемов работы, а также их оптимального сочетания на основе результатов предыдущего этапа. Развитие ГК студентов технических специальностей не может быть ограничено рамками только практических занятий, поэтому предусматривает самостоятельную работу студентов — домашнее чтение. Данный этап был условно разделен на структурно-содержательную, организационную и инструментальную части. *Структурно-содержательная часть* определяет основные разделы и тематическое планирование в соответствии со стандартом, а также структурными и функциональными компонентами гуманитарной культуры. В содержание обучения английскому языку включены следующие вопросы: «Британские острова», «История и язык британского народа», «Британские национальные символы», «Вероисповедания в Великобритании», «Стратификация в британском обществе», «Великобритания — государство всеоб-

Таблица 1

Распределение студентов по уровням развития гуманитарной культуры  
в процессе обучения английскому языку в экспериментальной и контрольной группах  
(Примечание: в числителе – данные начального среза, в знаменателе – данные конечного среза)

Компоненты гуманитарной культуры	Критерии развития	Уровни						Группы
		Адаптивный	%	Репродуктивный	%	Творческий	%	
Когнитивный	Владение культуроведческим материалом страны изучаемого языка	$\frac{27}{3}$	$\frac{60}{6}$	$\frac{12}{27}$	$\frac{26}{60}$	$\frac{6}{15}$	$\frac{13}{33}$	ЭГ
		$\frac{32}{20}$	$\frac{71}{44}$	$\frac{10}{17}$	$\frac{22}{37}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{6}{17}$	КГ
Аксиологический	Оценка культуроведческого материала сообразно высшим человеческим ценностям	$\frac{20}{4}$	$\frac{44}{8}$	$\frac{15}{21}$	$\frac{33}{46}$	$\frac{10}{20}$	$\frac{22}{44}$	ЭГ
		$\frac{30}{20}$	$\frac{66}{44}$	$\frac{10}{15}$	$\frac{22}{33}$	$\frac{5}{10}$	$\frac{11}{22}$	КГ
Личностно-творческий	Умение преобразовывать культуроведческий материал с позиции высших человеческих ценностей	$\frac{20}{5}$	$\frac{44}{11}$	$\frac{15}{20}$	$\frac{33}{44}$	$\frac{10}{20}$	$\frac{22}{44}$	ЭГ
		$\frac{30}{22}$	$\frac{66}{48}$	$\frac{10}{15}$	$\frac{22}{33}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{11}{17}$	КГ

щего благосостояния», «Семья. Семейные отношения. Этикет», «Уголок поэта», «Уголок писателя», «Мир искусства», «Музыкальный калейдоскоп», «Гуманистические принципы системы образования», «Мир средств массовой информации. Насилие на экране», «Мир власти» и др.

На этапе проектирования мы соотнесли основные темы, предложенные стандартом, с перечнем вопросов, включенных нами в содержание обучения английскому языку с гуманитарно-культурным развитием личности. Вопросы, включенные в стандарт, рассматривались в ходе практических занятий; изучение части вопросов, не включенных в курс дисциплины, было перенесено на самостоятельную работу студентов. В этой части были обозначены и темы интегрированных занятий (например, «Великобритания и Россия. Сходства. Различия. Противоречия»). Вопросы, рассматриваемые на практических занятиях, были подобраны модульно с целью более эффективной их проработки. Все темы были ориентированы на высшие человеческие ценности.

**Организационная часть.** Использование графика усвоения студентами культуроведческих тем позволило произвести корректуру тематического плана курса. Время изучения тех вопросов, по которым средние показатели ниже остальных, мы увеличили за счет времени рассмотрения тех вопросов, по которым студенты показали наиболее высокие результаты.

Основная задача *инструментальной части* этапа проектирования гуманитарно-культурного обучения студентов-«техников» английскому языку — поиск оптимальных педагогических средств для интересного, познавательного, результативного сотрудничества преподавателя и студентов, направленного на повышение уровня ГК последних. Ориентировка технологии на педагогический опыт и мастерство, стиль профессиональной деятельности, эрудированность и изобретательность преподавателя допускает использование фронтальной и групповой форм работы, индивидуального и дифференцированного обуче-

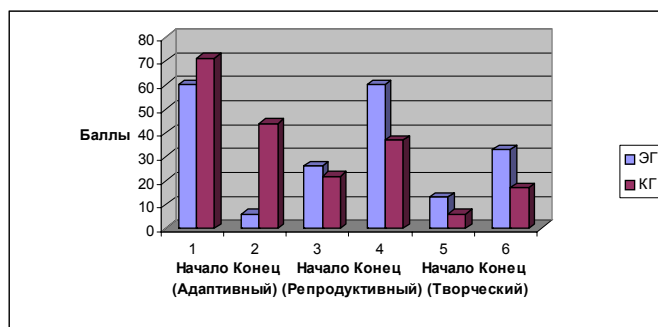
ния с привлечением нестандартных, игровых элементов.

Практические занятия мы проводили в аудитории и на открытом воздухе, сопровождая обучение культуроведческому знанию вопросами, выявляющими отношение студентов к той или иной теме. Все практические занятия включали блок творческих заданий, ряд задач, базирующихся на жизненных ситуациях. Задания разрабатывались и модифицировались с учетом культуроведческих тем, а также компонентов, включенных в состав ГК личности. Значительное внимание уделялось эвристической деятельности (блок упражнений «А как ты думаешь?»; диспуты: «Занятие-суд», «Занятие-вернисаж», «Занятие-фильм»; конференции; творческие сочинения; просмотр фильмов и др.).

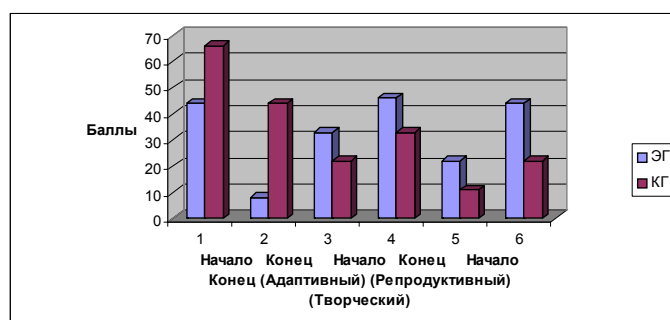
Задания на самостоятельную домашнюю работу носили как индивидуальный, так и групповой характер, были разноуровневыми или одного типа сложности, направлены на приобщение к высшим человеческим ценностям, развитие творческих способностей студентов. Результатами развития ГК студентов творческих проектов (проведение различных конкурсов, выставок, мини-конференций) на основе изучения культуроведческого материала страны изучаемого языка.

**Этап реализации** был направлен на практическое осуществление технологии по гуманитарно-культурному развитию студентов-«техников» средствами английского языка. Данный этап являлся условно заключительным.

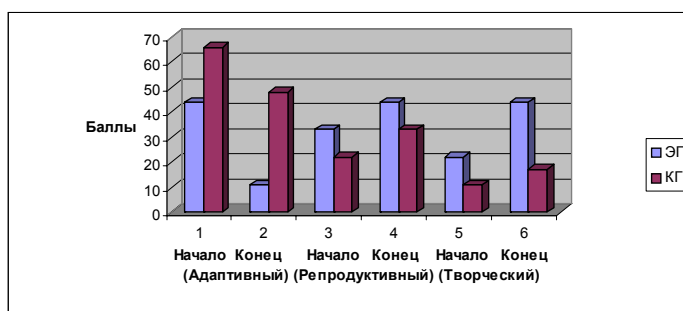
В русле исследуемой проблемы развития ГК студентов технических специальностей в ходе обучения английскому языку было проведено диагностическое исследование, в процессе которого были прослежены изменения в уровнях развития ГК студентов в экспериментальной и контрольной группах, динамика степени выраженности основных ее компонентов, а также дана математическая интерпретация полученных результатов. Выявленные процентные показатели



Диагр. 1. Развитие когнитивного компонента гуманитарной культуры студентов ЭГ и КГ на начальном и конечном этапах обучения английскому языку



Диагр. 2. Развитие аксиологического компонента гуманитарной культуры студентов ЭГ и КГ на начальном и конечном этапах обучения английскому языку



Диагр. 3. Развитие личностно-творческого компонента гуманитарной культуры студентов ЭГ и КГ на начальном и конечном этапах обучения английскому языку

студентов в ЭГ еще раз подтвердили позитивность развития данного вида культуры при обучении английскому языку.

Следует отметить, что за время экспериментальной работы развитие аксиологического компонента ГК студентов технических специальностей вуза в экспериментальной группе увеличилось по репродуктивному и творческому уровням на 13 % и на 22 % соответственно. Уменьшение по адаптивному уровню произошло на 36 %. В контрольной группе увеличение по репродуктивному и творческому уровням — на 11 % и на 11 %, а уменьшение по адаптивному уровню составило 22 %.

Развитие когнитивного компонента ГК студентов технических специальностей в экспериментальной группе увеличилось по репродуктивному и творческому уровням на 34 % и на 20 % соответственно. Уменьшение произошло по адаптивному уровню на 54 %. В контрольной группе увеличение по репродуктивному и творческому уровням — на 15 % и на 11 %, а уменьшение по адаптивному уровню составило 27 %. Анализируя развитие когнитивного компонента гуманитарной культуры студентов-«техников» в ЭГ и КГ отметим, что в ЭГ повышение по репродуктивному и творческому уровням составило 23 % и 16 % от КГ, а понижение по адаптивному — 2 %.

Развитие личностно-творческого компонента гуманитарной культуры будущих специалистов технического профиля в экспериментальной группе увеличилось по репродуктивному и творческому уровням на 11 % и на 22 % и уменьшилось по адаптивному уровню на 33 %. В контрольной группе увеличение по репродуктивному и творческому уровням произошло на 11 % и на 6 %, а уменьшение по адаптивному уровню — 42 %. Анализируя развитие личностно-творческого компонента гуманитарной культуры студентов технических специальностей в ЭГ и КГ отметим, что в ЭГ повышение по репродуктивному и творческому уровням составило 11 % и 27 % от КГ и понижение по адаптивному уровню произошло на 17 %.

Полученные результаты эксперимента позволили распределить студентов технических специальностей по критериальным уровням развитости гуманитарной культуры в экспериментальной и контрольной группах (табл. 1).

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил повышение у студентов-«техников» экспериментальной группы уровней развитости всех компонентов гуманитарной культуры по соответствующим им показателям и их положительную динамику в сравнении со студентами контрольной группой (диаграммы 1, 2, 3).



Как показали результаты опытно-экспериментального исследования, наиболее значимыми качествами студентов экспериментальной группы явились развитость гуманитарного мышления и ориентация на высшие человеческие ценности при решении профессиональных и личностных задач, направленность на творческую деятельность, что констатировали репродуктивный и творческий уровни развития гуманитарной культуры.

Для студентов контрольной группы в целом было характерно слабое развитие гуманитарной культуры, что объясняется стихийным характером развития соответствующих качеств вследствие отсутствия целенаправленной работы по разработанным нами педагогическим условиям.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал эффективность разработанной нами технологии развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза при обучении английскому языку, положительное влияние выявленных педагогических условий на процесс ее развития.

Перспективы нашего исследования мы видим в решении вопросов реконструирования разработанной нами технологии, а также проблемы развития гуманитарной культуры преподавателей общеобразовательных и высших учебных заведений как в ходе повы-

шения квалификации, так и в ходе профессиональной подготовки.

#### Библиографический список

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.
2. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы. — Белгород: БГПИ, 1993. — 219 с.
3. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. — Москва — Белгород: Изд-во БГУ, 1999. — 224 с.
4. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. — 149 с.
5. Сластенин В.А. Гуманитарная парадигма педагогического образования // Магистр. — 1994. — № 6. — С. 16 — 25.
6. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учащихся. — М.: Ставра, 1991. — 180 с.
7. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 288 с.

**РЫБИНА Елена Павловна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 29.12.2008 г.

© Е. П. Рыбина

УДК 378. 147: 7.01

**А. Ш. АМИРЖАНОВА**

Омский государственный  
педагогический университет

## ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

В статье поднята весьма актуальная для современной педагогики и психологии проблема эстетического восприятия у студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Автор анализирует понятие «эстетическое восприятие», опираясь на теоретические разработки, данные известными педагогами, психологами, и приходит к выводу, что эстетическое восприятие — это процесс целенаправленного воздействия, формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и в жизни, оценивать ее. Подчеркивается важная роль народного и декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании личности.

**Ключевые слова:** эстетическое восприятие, декоративно-прикладное искусство, способность, эстетический вкус, идеал, творчество, народное искусство, эстетическое воспитание.

«Человек в разнообразии и полноте его проявлений в мире является «абсолютным эстетическим предметом» различных видов, жанров и направлений искусства» (А. И. Буров) [1]. Воспитание особого способа его восприятия — «эстетического», способствует гуманистической направленности развития личности, поскольку дает ему более широкие возможности для получения знаний о другом человеке — авторе, герое и самом себе. Видение в процессе эстетического восприятия искусства другого человека, сопереживание ему, размышление о нем и общение с ним становится фактором духовного развития личности.

Эстетическое восприятие искусства является проблемой, которая интересовала философов (И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс) и психологов (Т. Липпс, В. Вундт) на протяжении многих веков процессов. Сегодня психологи и педагоги доказали важность и необходимость чувственного развития и рассматривают восприятие как эмоциональное познание мира, начинающееся с чувства, а в дальнейшем опирающееся на мыслительную деятельность человека.

Восприятие — это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на

рецепторные поверхности органов чувств. Еще Э.Титченером было замечено, что «восприятие происходит, когда большая часть простых процессов, входящих в состав сложного, является результатом возбуждения органа ощущения» [2].

Человек живет не в мире изолированных световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений, он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций. Все, что бы человек ни воспринимал, неизменно предстает перед ним в виде целостных образов. Опираясь на совместную работу органов чувств, происходит синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Лишь в результате такого объединения изолированные ощущения превращаются в целостное восприятие, переходят от отражения отдельных признаков к отражению целых предметов или ситуаций.

Человеческое восприятие отличается не только целостностью, оно создает, по большому счету, образ мира, а не только наличной ситуации. В образе мира всегда присутствуют компоненты, которые в данный момент не отвечают никаким потребностям организма или личности. Психический образ создается «с запасом». Помимо ощущений в восприятии задействованы предыдущий опыт, процессы осмысления того, что воспринимается. Таким образом создается целостная перцептивная система человека.

Идеи эстетического восприятия зародились в глубокой древности. Представления о сущности эстетического восприятия, его задачах, цели изменялись, начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Термин «эстетика» происходит от греческого «aisteticos» (восприимчивый чувством). Философы-материалисты (Д. Дидро и Н. Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического восприятия.

В наше время проблема эстетического восприятия, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед образованием. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них Н. И. Киященко, Б. Т. Лихачев, Б. М. Неменский, М. Д. Таборидзе, В. Н. Шацкая, И. Ф. Смольянинов, О. П. Котикова и другие.

В. Н. Шацкая определяет «эстетическое восприятие как способность целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности — в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [3].

В кратком словаре по эстетике эстетическое восприятие определяется как «способность воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве». В обоих определениях речь идет о том, что эстетическое восприятие — это способность воспринимать прекрасное в искусстве и в жизни, правильно понимать и оценивать его.

В первом определении, к сожалению, упущена деятельная, или созидательная сторона эстетического восприятия, а во втором определении подчеркивается, что эстетическое восприятие не должно ограничиваться только созерцательной задачей, оно должно также формировать способность создавать прекрасное в искусстве и жизни.

Д. Б. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение,

данное К. Марксом: «Эстетическое восприятие — целенаправленный созидательный процесс в результате которого происходит формирование творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [4]. Автор подчеркивает ведущую роль восприятия в эстетическом становлении личности. Например, развитие у ребенка эстетического отношения к действительности и искусству, как и развитие его интеллекта, возможно как неуправляемый, стихийный и спонтанный процесс. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребенок, так или иначе, эстетически развивается. Но при этом ребенком не осознается эстетическая сущность предметов, а развитие зачастую обусловлено стремлением к развлечению, к тому же без вмешательства извне у ребенка могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях, идеалах.

Б. Т. Лихачев, так же как и многие другие педагоги и психологи, считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность, способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности [4].

Существует множество определений понятия «эстетическое восприятие», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности.

Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, задача эстетического восприятия формирование эстетических вкусов и идеалов личности. И, наконец, в-четвертых, — развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Всем указанным задачам отвечает декоративно-прикладное искусство. Особой областью декоративно-прикладного искусства являются все его проявления, использующие в качестве исходного материала саму природу, как бы «подключенную» к процессу эстетизации окружающей человека среды. При этом взгляд на природу как на объект, подлежащий эстетизации, может быть весьма широким и не ограничиваться лишь констатацией того известного факта, что человек художественно преобразует сравнительно ограниченные участки своего обитания.

Важную роль народного и декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании отмечали многие отечественные искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества (Т. Н. Доронина, Т. С. Комарова, Т. Я. Шпикалова, Н. Б. Халезова, Ю. Н. Усов и другие). Они убедительно показывают, что ознакомление с произведениями народного творчества побуждает в детях первые яркие представления о Родине, ее культуре, способствует воспитанию патриотических чувств, приобщает к миру прекрасного.

Своеобразное понимание сущности эстетического восприятия декоративно-прикладного искусства обуславливает и различные подходы к его целям. По этому проблема целей и задач эстетического воспитания с целью развития восприятия требует особого внимания.

Часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического восприятия. Однако эти понятия необходимо четко разграничивать. Так, на-

пример, В. Н. Шацкая ставит перед развитым эстетическим восприятием следующую цель: «Эстетическое восприятие служит формированию... способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует активное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты» [3]. Из определения видно, что автор важное место в эстетическом восприятии отводит искусству. Искусство — это часть эстетической культуры, как художественное воспитание часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности. «Художественное восприятие есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у человека формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве». Эстетическое же восприятие гораздо шире, оно затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений. Эстетическое восприятие формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как самым мощным его средством. Эстетическое восприятие, используя для своих целей художественное восприятие, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности [3].

В «активизации способности творчески трудиться, достигать высокой степени совершенства своих результатов труда, как духовного, так и физического», видит цель эстетического восприятия Л. П. Печко [5].

Н. И. Киященко придерживается той же точки зрения. «Успех деятельности личности в той или иной области определяется широтой и глубиной развития способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [6]. Главное — с помощью эстетического воспитания, развить такие качества, такие способности, которые позволят личности не только достигнуть успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности.

Помимо формирования эстетического отношения детей к действительности и декоративно-прикладному искусству, эстетическое восприятие параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Так, занятия по декоративно-прикладному искусству способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности. Таким образом, наиболее удачно, на наш взгляд, отразил цель эстетического воспитания Рукавицын М. М., который считает: «Конечная цель эстетического воспитания — гармоничная личность, всесторонне развитый человек... образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладающий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства» [7]. Эта цель также отражает и особенность эстетического воспитания декоративно-прикладного искусства, как части всего педагогического процесса.

Большинство педагогов (Г. С. Лабковская, Д. Б. Лихачев, Н. И. Киященко и другие) выделяют три ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути.

Итак, во-первых, это «создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатле-

ний, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям».

Суть этой задачи состоит в накоплении различного запаса звуковых, цветовых и пластических впечатлений. Педагог должен умело подобрать по указанным параметрам такие предметы декоративно-прикладного искусства, которые будут отвечать нашим представлениям о красоте. Таким образом, будут формироваться чувственно-эмоциональный опыт. Необходимы также конкретные знания о природе, самом себе, о мире художественных ценностей. «Разносторонность и богатство знаний — основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность», — отмечает Г. С. Лабковская [8].

Вторая задача эстетического воспитания декоративно-прикладного искусства состоит в «формировании на основе полученных знаний таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы декоративно-прикладного искусства, наслаждаться ими».

Эта задача говорит о том, что случается, что дети интересуются, например, декоративно-прикладным искусством, лишь на общеобразовательном уровне. Они торопливо смотрят резьбу, роспись, вышивку, набойку, литьё, чеканку и т.д., стараются запомнить название, художника, затем обращаются к новому предмету. Ничто не вызывает в них изумления, не заставляет остановиться и насладиться совершенством произведения.

Д. Б. Лихачев отмечает, что «...такое беглое знакомство с шедеврами искусства исключает один из главных элементов эстетического отношения — любовование» [4].

С эстетическим любованием предметами декоративно-прикладного искусства тесно связана общая способность к глубокому переживанию. «Возникновение гаммы возвышенных чувств и глубокого духовного наслаждения от общения с прекрасным; чувства отвращения при встрече с безобразным; чувства юмора, сарказма в момент созерцания комического; эмоционального потрясения, гнева, страха, сострадания, ведущих к эмоциональному и духовному очищению, возникающему в результате переживания трагического, — все это признаки подлинной эстетической воспитанности», — отмечает тот же автор [4].

Глубокое переживание эстетического чувства неразрывно со способностью эстетического суждения, т.е. с эстетической оценкой предметов декоративно-прикладного искусства. А. К. Дремов эстетическую оценку определяет, как оценку, «основанную на определенных эстетических принципах, на глубоком понимании сущности эстетического, которое предполагает анализ, возможность доказательства, аргументации» [9]. Сравним с определением Д. Б. Лихачева. «Эстетическое суждение — доказательная, обоснованная оценка явлений общественной жизни, искусства, природы» [4]. На наш взгляд, эти определения аналогичны. Таким образом, одна из составных этой задачи — сформировать такие качества студента, которые позволили бы ему дать самостоятельную, критическую оценку любому произведению декоративно-прикладного искусства, высказать суждение по поводу него и своего собственного психического состояния.

Третья задача эстетического воспитания декоративно-прикладного искусства связана с формиро-

ванием творческой способности. Главное состоит в том, чтобы «развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного создателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты».

Суть этой задачи заключается в том, что студент должен не только знать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, труде, поведении, отношениях.

Восприятие — начальный этап общения с декоративно-прикладным искусством и красотой действительности. От его полноты, яркости, глубины зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов. Д. Б. Лихачев эстетическое восприятие характеризует, как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [4]. Только так возможно полноценное освоение эстетического явления, его содержания, формы. Это требует развития у студента способности тонкого различения формы, цвета, оценки композиции и других особенностей эмоционально-чувственной сферы. Развитие культуры восприятия декоративно-прикладного искусства как и других видов искусства есть начало эстетического отношения к миру.

Предметы декоративно-прикладного искусства, глубоко воспринятые студентами, способны породить богатый эмоциональный отклик. Эмоциональный отклик, по мнению Д. Б. Лихачева, является основой эстетического чувства. Оно представляет собой «социально обусловленное субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету». Д. Б. Лихачев отмечает, что, испытывая такие эмоции неоднократно, в человеке формируется эстетическая потребность, которая представляет собой «устойчивую нужду в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания» [4].

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. «Эстетический идеал — представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира». То есть это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве. Н. А. Кушаев отмечает, что для школьного и студенческого возрастов характерна неустойчивость представлений об эстетическом идеале. Возможно, причина этого в недостатке жизненного опыта, знаний в области искусства, что ограничивает возможности формирования идеала [10].

Еще одна категория эстетического восприятия — сложное социально-психологическое образование — эстетический вкус. А. И. Буров определяет его как «относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений» [1]. Д. Б. Неменский [11] определяет эстетический вкус как «невосприимчивость к художественным суррогатам» и «жажду общения с подлинным искусством». Но нам более импонирует определение, данное А. К. Дремовым: «Эстетический вкус — это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и

искусства» [9]. Педагогу необходимо акцентировать внимание студента на эстетических качествах предметов декоративно-прикладного искусства. Таким образом, постепенно у студента развивается комплекс представлений, характеризующих его личные предпочтения, симпатии.

Таким образом, эстетическое восприятие — способность не только целенаправленно воспринимать, чувствовать, правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности, но создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве.

Эстетическое восприятие нацелено на общее развитие личности как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается путем решения следующих задач: овладения студентом знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности к художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием.

Декоративно-прикладное искусство является одним из факторов развития эстетического восприятия, а значит — гармонического развития личности. Посредством общения с народным искусством происходит обогащение души студента, прививается любовь к своему краю. Народное искусство хранит и передает новым поколениям национальные традиции и выработанные народом формы эстетического отношения к миру. Искусство народных мастеров помогает раскрыть мир прекрасного, развивать художественный вкус.

Соприкосновение с народным декоративно-прикладным искусством обогащает личность, воспитывает гордость за свой народ, поддерживает интерес к его истории и культуре.

#### Библиографический список

1. Буров, А. И. О гносеологической природе художественного обобщения / А. И. Буров // Вопросы философии. — 1951. — № 4. — С. 111.
2. Титченер, Э. Очерки психологии / Э. Титченер // — СПб., 1998. — 210 с.
3. Шацкая, В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В. Н. Шацкая // — М., 1987. — 320 с.
4. Лихачев, Д. Б. Теория эстетического воспитания школьников / Д. Б. Лихачев // — М., 1987. — 315 с.
5. Печко, Л. П., Арзамова, Г. В. Основы эстетической культуры. 9–10 кл. / Л. П. Печко, Г. В. Арзамова // — М., 2004. — 324 с.
6. Киященко, Н. И. Эстетика жизни / Н. И. Киященко // Учеб. пособ. для учаш. лицеев и гимназий в 3 ч. (Серия «Школьный учебник»). — М.: ИНФРА-М, ФОРУМ, 2000. — 320 с.
7. Рукавицын, М. М. Человек и история. Роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир» / М. М. Рукавицын // — М., 1964. — 348 с.
8. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Сост. Г. С. Лабковская. М.: Просвещение, 1983. — 350 с.
9. Дремов, А. К. Основы эстетического воспитания / А. К. Дремов // — М., 1975. — 280 с.
10. Теория эстетического воспитания : сб. науч. трудов / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики; Ред.-сост. : Н. А. Кушаев, В. И. Лейбсон. — М.: б. и., 1977. — 63 с.
11. Неменский, Б. М. Распахни окно / Б. М. Неменский // — М., 1974. — 234 с.

**АМИРЖАНОВА Аина Шугаевна**, соискатель кафедры декоративно-прикладного искусства.

Статья поступила в редакцию 23.03.2009 г.

© А. Ш. Амиржанова