Московский педагогический
государственный университет

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого

25 февраля 2021 г.

Москва
2021

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»
Институт педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы круглого стола,
посвященного памяти
академика РАО, доктора педагогических наук,
профессора А. А. Вербицкого

25 февраля 2021 г.

МПГУ
Москва • 2021

УДК 37.026
ББК 74.025.5я434
А437

Редакционная коллегия:

Пучкова Е. Б., кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии МПГУ

Сорокоумова Е. А., доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии МПГУ

Актуальные вопросы контекстного образования :
А437 материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А. А. Вербицкого. 25 февраля 2021 г. / Под редакцией Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой. – Москва : МПГУ, 2021. – 118 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-0987-6

25 февраля 2021 г. в Институте педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета состоялся круглый стол «Актуальные вопросы контекстного образования», посвященный памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого. В сборник вошли воспоминания и статьи его коллег и учеников.

УДК 37.026
ББК 74.025.5я434

ISBN 978-5-4263-0987-6

© МПГУ, 2021
© Коллектив авторов, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ
(воспоминания коллег)

Жойкин С.А. 8

Ларионова О.Г. 16

НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ
А.А. ВЕРБИЦКОГО

Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б.
Андрей Александрович Вербицкий:
биография и научная деятельность 20

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ
А.А. ВЕРБИЦКОГО

Бакшаева Н.А.
Проблема измерения фундаментальной ошибки
атрибуции 29

Дубовицкая Т.Д.
Контекстный подход в психометрике 48

Жукова Н.В.
«Контекст» в контексте жизни и встречи
с А.А. Вербицким 53

Калашников В.Г.
Контекстный подход А.А. Вербицкого
в исторической ретроспективе
и личных впечатлениях 59

Каргин М.И.

Влияние контекстного подхода А.А. Вербицкого
на развитие СКП-диагностики 73

Комарова Э.П., Фетисов А.С.

Контекстно-сетевая технология
как основа развития
профессиональных качеств педагога 77

Рыбакина Н.А.

Компетентностно-контекстная концепция
школьного обучения и воспитания 88

Тенищева В.Ф.

Контекстная образовательная парадигма
в морском университете 104

Ферапонтова М.В.

Идея нравственного развития
в контекстном подходе А.А. Вербицкого 114

ПРЕДИСЛОВИЕ

25 февраля 2021 г. в Институте педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета состоялся круглый стол «Актуальные вопросы контекстного образования», посвященный памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого. Вспомнить Андрея Александровича в день его 80-летия собрались его ученики и выпускники авторской магистратуры, коллектив кафедры психологии труда и психологического консультирования и приглашенные коллеги. С докладами выступили:

Пучкова Елена Борисовна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии МПГУ;

Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии МПГУ;

Комарова Эмилия Павловна, доктор психологических наук, профессор Воронежского государственного технического университета;

Фетисов Александр Сергеевич, доктор психологических наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета;

Бакшаева Наталья Анфиногентовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и дифференциальной психологии Московского института психоанализа;

Рыбакина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой реализации новых технологий, методов, проектов в образовании Центра развития образования городского округа Самара;

Жойкин Сергей Александрович, директор средней школы № 33 г. Смоленска (научно-образовательной площадки «Школа – Центр социально-контекстного образования»).

С теплыми словами и воспоминаниями о сотрудничестве выступили:

Райская Елена Викторовна, генеральный директор издательства «Экономическое образование»;

Розенова Марина Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета;

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии Сочинского государственного университета;

Тарабакина Людмила Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии МПГУ;

Каргин Михаил Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева;

Брусенцев Алексей Евгеньевич, кафедра педагогики и психологии Гжельского государственного университета;

Калашников Виталий Григорьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета;

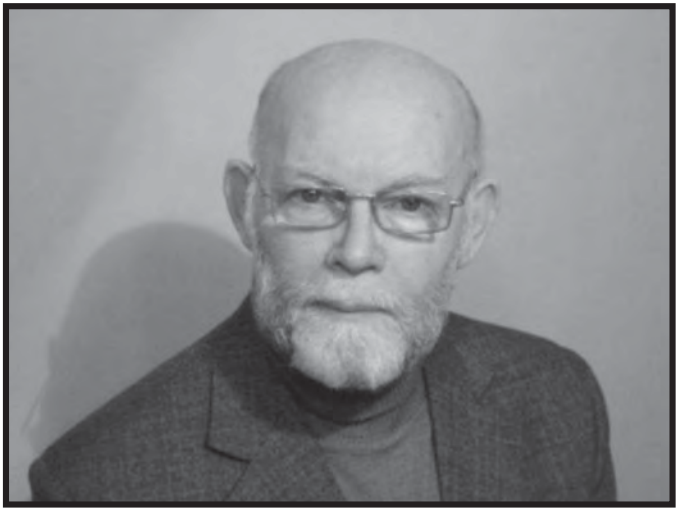
Ларионова Ольга Гавриловна, доктор педагогических наук;

Дурнева Елена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, первый заместитель Центра «Профессионал»;

Ильязова Марьям Даниловна, доктор педагогических наук, доцент Астраханского государственного технического университета;

Григоренко Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Филиала Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Серпухов.

Участниками круглого стола были освещены вопросы личного вклада А.А. Вербицкого в педагогики и психологию образования, намечены пути развития концепции контекстного образования.



22 декабря 2020 г. ушел из жизни Вербицкий Андрей Александрович, российский психолог и педагог, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор по специальности «Педагогическая и возрастная психология», профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Вербицкий А.А. участвовал в исследовательских проектах Министерства образования России «Высшая школа России», «Инновационные педагогические технологии», в разработке государственных концепций непрерывного образования и непрерывного последипломного образования. Автор более 300 научных и научно-методических работ, 5 монографий.

Награжден Медалью К.Д. Ушинского и Золотой медалью РАО, нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования».

В 2018 г. Российским профессорским собранием удостоен почетного звания «Профессор года» в номинации «Педагогический науки».

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ
(воспоминания коллег)

Жойкин С.А.,
директор средней
общеобразовательной школы № 33
г. Смоленска

Для педагогического коллектива МБОУ «Средняя школа № 33» города Смоленска безвременный уход Вербицкого Андрея Александровича – невосполнимая утрата. Он был научным руководителем инновационной научно-образовательной площадки МПГУ, открытой на базе нашей школы по проблеме «Школа – Центр социально-контекстного образования» на период 2018–2021 гг.

Но он был не просто научным руководителем площадки, он был большим другом и идейным вдохновителем нашего педагогического коллектива, неоднократно посещал нашу школу, встречался с администрацией, педагогами, проводил авторские семинары, презентовал передовые инновационные идеи, авторские разработки, делился мыслями о перспективах развития образования.

Общеизвестно, что академик РАО А.А. Вербицкий является автором психолого-педагогической теория контекстного образования.

Хотя первоначально теория контекстного обучения была сформулирована для целей профессионального образования, по мнению автора, ее методологию можно развить и применительно к общему образованию,

опираясь на компетентностный и контекстный подходы. Именно эта идея легла в основу Концепции инновационной площадки на базе нашей школы под научным руководством А.А. Вербицкого, поскольку в школе были созданы определенные предпосылки.

В течение пяти лет (с 2013 по 2017 гг.) школа функционировала в статусе региональной инновационной площадки (РИП) по проблеме «Управление развитием социально-контекстной образовательной среды в условиях современной массовой школы». Основным системообразующим эффектом реализации программы РИП стало создание кластерной трехуровневой модели социально-контекстной образовательной среды в условиях МБОУ «СШ № 33», что определило новизну инновационного опыта. Инновационная деятельность педагогического коллектива обеспечила достижение качественно новых образовательных результатов – сформированности у обучающихся социально-контекстных компетенций.

В этой связи, имеющийся опыт и научное видение возможности использования технологии контекстного образования уже было сформировано, необходимо было презентовать имеющиеся наработки и получить научную оценку возможности переноса технологии с одного уровня образования (профессионального) на другой (уровень общего образования).

Именно в это время, в июле 2017 г., состоялась первая встреча директора школы С.А. Жойкина и заместителя директора по научно-методической работе Л.А. Куришкиной с ученым в рамках авторских мастер-классов А.А. Вербицкого в городе Смоленске.

Эта встреча стала по-настоящему знаковой для нашего коллектива: Андрея Александровича заинтересовали результаты деятельности школы и системные эффекты инновационной работы, и он предложил администрации школы подать заявку на соискание статуса инновационной научно-образовательной площадки МПГУ, научным руководителем которой и был назначен в сентябре 2018 г.

Ключевой идеей, положенной в основу проектирования модели «Школа – Центр социально-контекстного образования», стали психолого-педагогическая теория и принципы контекстного образования А.А. Вербицкого на основе интеграции системного, компетентностно-контекстного и ресурсно-контекстного подходов.

Контекст – основное понятие теории контекстного образования А.А. Вербицкого. В контекстном образовании с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций, задач, практик выстраивается сюжетная канва усваиваемой деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного образования выступает ситуация надпредметного или метапредметного характера, хотя и для привычных учебных задач и заданий есть достаточно места. Овладевая нормами компетентных предметных, надпредметных и метапредметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения заданных ситуаций, школьник развивается и как человек, обладающий определенной компетенцией, и как член общества.

На совместных деловых встречах с Андреем Александровичем, организованных в нашей школе, мы делились с ученым опытом работы по адаптации теории контекстного образования в условиях общеобразовательной массовой школы, анализировали настоящее, строили общие планы на будущее.

Мы благодарны нашему научному руководителю А.А. Вербицкому за корректный анализ наших материалов, глубокое

осмысление возможной адаптации и расширение дидактико-методических границ образовательной технологии контекстного образования, за новый взгляд на возможности ее использования с целью формирования функциональной грамотности обучающихся.

Андрея Александровича отличали глубина анализа информации, вдумчивое восприятие происходящего, аккуратные критические замечания в форме корректных вопросов и уточнений, грамотность ведения научной дискуссии, а также изумительная способность разбавить академический язык науки неподражаемым чувством юмора, удивить своих слушателей вовремя рассказанной притчей или красиво исполненной музыкальной миниатюрой.

На деловых встречах неоднократно проводились расширенные научно-методические советы, позволяющие подвести некоторые промежуточные итоги работы по внедрению технологии контекстного образования, уточнить понятийный аппарат исследования в связи с отработкой понятия «социально-контекстное образование», обсудить возможности представления разработок на всероссийском уровне.

Андрей Александрович дал высокую оценку уровню разработанности и решению проблемы использования теории контекстного

образования в нашей школе, увидел перспективы ее развития и дальнейшей трансформации. За время совместной работы с Андреем Александровичем Вербицким нами раскрыты педагогические основы и принципы социально-контекстного образования в средней школе – одного из перспективных направлений реализации теории и практики контекстного образования, коррелирующего с направлениями реализации ФГОС общего образования.

В результате совместного анализа имеющихся подходов, разработок и представленного опыта научным руководителем А.А. Вербицким и директором школы С.А. Жойкиным был сделан вывод, что психолого-педагогическая теория контекстного образования адекватна целям реализации основных направлений развития общеобразовательной школы и требованиям ФГОС общего образования, а также ключевым задачам проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».

Важным итогом совместной деятельности педагогического коллектива МБОУ «СШ № 33» и научного руководителя А.А. Вербицкого стала публикация статьи «Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования» в журнале «Педагогика» (2020, № 3), в которой представленная модель получила научно-теоретическое и практико-ориентированное обоснование. А это значит, что идеи ученого, педагога и мыслителя Андрея Александровича Вербицкого продолжат воплощаться в жизнь на смоленской земле в школе, другом которой он был…

* * *

Встреча ученого с учителями… Как это важно для педагога – быть услышанным, общаться с людьми науки, понимать актуальность преобразований в системе российского образования в целом и, в частности, в родной школе, понимать инновационность и необходимость собственного профессионального развития – все это и происходило во время встреч с Андреем Александровичем Вербицким.

Изменяет учителя и профессиональная среда, особенно если она диалогического типа, в которой учитель чувствует себя субъектом инновационных преобразований, а не бесправным объектом монологического управления со стороны администрации школы. Встречи с ученым вызывают интерес у каждого педагога, меняя мнения, вырабатывая позицию, проектируя планы и изменения.

Этого влияния не заменить…

Он ушел. Благородный, честный, непоколебимый в своей вере в образование, любящий людей, мыслями всегда направленный в будущее… Но осталась светлая память о нем, наших встречах, планах, перспективах в работе…

ОТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ - К КАЧЕСТВУ ЖИЗНИ!

В поздравительном письме в адрес коллектива школы 5 октября 2020 г. наш научный руководитель писал:

«*…Ваш коллектив подвижнически выполняет главную миссию – нести детям, как сказал поэт, разумное, доброе, вечное. Желаю всем педагогам школы доброго здоровья, оптимизма и дальнейших творческих успехов на тернистом пути повышения качества образования*!..

С глубоким уважением,
Ваш Вербицкий А.А.»

Светлая память об Андрее Александровиче Вербицком будет храниться в наших сердцах. Он ушел, оставив нам свое научное наследие. Очень жаль, что нельзя теперь посоветоваться с ним, задать вопрос, написать письмо, просто встретиться.

Но он остался нашим научным руководителем – мы будем читать его книги, монографии, статьи и находить в них то, что мог бы сказать нам этот замечательный человек, великий ученый, придавая этому новый смысл и приобретая при этом новые знания.

Спасибо,
Учитель!..

Ларионова О.Г.,
доктор педагогических наук,
профессор

Впервые о контекстном подходе мне довелось узнать в конце 1980-х гг. Братский (тогда) Индустриальный институт активно занимался повышением квалификации преподавателей, и многие из нас, благодаря этому, побывали в Москве и Ленинграде, познакомились с работой ведущих вузов страны, поступили в аспирантуру, защитили диссертации.

Политехнический музей, где проходили лекции Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, остался в памяти навсегда. Одним из наиболее ярких лекторов был Андрей Александрович. Его нестандартные примеры и выводы, разнотемповая речь, вовлечение слушателей в процессы рассуждений привлекали и завораживали. В один из перерывов мы с коллегой осмелились подойти к Андрею Александровичу и поговорить о возможности организовать педагогические исследования по внедрению контекстного подхода в процесс обучения математике на базе нашего института.

Через некоторое время мне посчастливилось: Андрей Александрович Вербицкий стал моим научным руководителем. В результате осенью 1995 г. была защищена диссертация «Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом вузе)».

Всегда поражало его умение владеть словом, увидеть за короткими, неуклюжими рублеными фразами, главный смысл. А после этого так выстроить текст, что невозможно было сказать лучше. Мне, математику по основному образованию, казалось каким-то чудом это «переодевание» скромных высказываний в роскошные размышления и нетривиальные выводы.

Опыт работы над текстами с Андреем Александровичем позволил существенно расширить мои возможности и интересы. С 1994 г. Братский государственный университет начал подготовку учителей математики и информатики. Оглядываясь назад, в те годы, понимаю, что это было время не только разрушения всего

и вся, но и возможностей свободно экспериментировать в образовании. Оговорюсь, что не все эксперименты пошли на пользу образованию в нашей стране.

Мне поручили возглавить направление «Учитель математики и информатики». И первым делом мы организовали коллектив педагогов и администраторов, заинтересованных в качественной подготовке учителя. И главным ориентиром стала теория контекстного обучения. При разработке новых учебных планов ведущим контекстом была работа выпускников в школе. Поэтому дисциплины регионального и вузовского компонентов ориентировались на личностное и профессиональное развитие студентов. К примеру, первая летняя практика называлась «Психолого-педагогический практикум». Его программа составлялась совместно с психологами и завучами школ. В течение двух недель ежедневно по шесть часов студенты «знакомились с собой», изучали свои особенности и возможности, оценивали шансы работать с людьми. Такие темы, как «Слушать и слышать», «Смотреть и видеть», «Я и Мы», «Почувствуй время», каждый год вызывали особый интерес. (Такие же занятия, они были факультативными, мы провели уже в 2010 г. для студентов-механиков в двух группах на первом курсе в сентябре-октябре. Из групп записались на факультатив не все студенты: из одной группы 18, из другой – 11. Интересно, что все, кто посещал наши занятия, не «отсеялись» из вуза вплоть до пятого курса.)

Особое внимание при подборе преподавателей для будущих учителей математики мы обращали на их желание менять свой стиль работы, подбирать новую для себя информацию. Требовалось переделывать рабочие программы, быть нестандартными. В этом нам повезло, например, с преподавателем физкультуры, которая с удовольствием разработала систему «Фитнес для будущих учителей», курсы лекций «Риски для здоровья в профессии учителя» и «Физкультминутки для детей на уроке». Преподаватель истории с удовольствием ставил в тупик наших студентов, предлагая сопоставить открытия в математике и других науках с изучаемыми историческими периодами. С сожалением следует отметить, что таких энтузиастов было немного.

В то время в педвузах студенты либо сдавали государственные экзамены, либо защищали дипломные работы. Наши студенты

по окончании обучения сдавали два государственных экзамена (комплексный экзамен по педагогике, психологии, методике преподавания математики и комплексный экзамен по теоретическим разделам математики и информатики) и защищали дипломную работу. Мы объявляли целью контекстного обучения приобретение нашими студентами опыта качественной переработки информации для организации теоретических исследований и их практического применения в своей профессиональной деятельности. Поэтому дипломная работа выполнялась как проект, который может быть реализован в практике преподавания математики и информатики. Это были пошаговые разработки разделов дисциплин, игровые внеклассные мероприятия, системы заданий и многое другое.

По приглашению администрации вуза несколько лет Андрей Александрович работал профессором кафедры математики (тогда такие приглашенные назывались внешними совместителями). Он рецензировал работы аспирантов, выпускников, обеспечивал информационное содержание факультативных дисциплин по педагогике и психологии.

В 2001 г. Братский государственный университет стал комплексом: к нам присоединились два колледжа, один из них педагогический. Его выпускники продолжали обучение на третьем курсе университета.

С 2012 г. кафедра математики прекратила подготовку учителей и переключилась на бакалаврскую программу «Математик, системный программист». При разработке учебных планов и рабочих программ мы также придерживались основных принципов теории контекстного обучения.

Вся команда преподавателей-единомышленников активно участвовала в научной работе по направлению «Теория и технологии контекстного обучения». Педагогический коллектив колледжа также с энтузиазмом подключился к исследованиям. Внешним научным руководителем направления был Андрей Александрович Вербицкий. Наша секция в научно-методической конференции была самой большой по количеству участников, в том числе и иногородних.

Впоследствии, когда в Братском государственном университете стал выходить журнал «Гуманитарные и педагогические исследования Сибири», Андрей Александрович был в составе редколлегии

и трепетно курировал авторов, продвигающих идеи контекстного обучения.

Для нас постепенно подходы, приемы и методы контекстного обучения выстраивались в технологию, которую мы реализовывали и в Межрегиональном центре повышения квалификации специалистов. Все учебные планы составлялись в соответствии со специальностью слушателей курсов и направлений повышения квалификации. Даже краткосрочные курсы старались организовать неформально, обеспечить максимально полезное обучение для слушателей.

Так, курсы для работников Налоговой службы, непосредственно контактирующих с клиентами, содержали не только теоретическую информацию. Большую часть времени занимало общение, анализ ситуаций, исследование степени доступности информации для клиентов разного возраста и образования и пр.

На курсы компьютерной грамотности подбирались группы слушателей сходных профессий для того, чтобы выполненные ими итоговые задания можно было профессионально обсудить и использовать в дальнейшем в своей работе.

А уж о переподготовке учителей можно говорить много, благо, что на очном обучении большинство аспектов технологии контекстного обучения было отработано.

Более двадцати пяти лет Андрей Александрович находился рядом. Не физически, но рядом. Так бывает. Только благодаря его вниманию к нашей практической работе и нашим теоретическим исследованиям, только благодаря его научному руководству, его заботе и опеке мне довелось подготовить и защитить диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики)». Вместе с Андреем Александровичем мы выпустили монографию «Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции», которая теперь достаточно популярна.

Только благодаря его энергии, вере в правильность и эффективность своих исследований и исследований его учеников контекстный подход постепенно перерос в технологию, затем в теорию контекстного обучения, а теперь и в теорию контекстного образования.

Спасибо Вам, Учитель…

НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ А.А. ВЕРБИЦКОГО

Сорокоумова Е.А.,

доктор психологических наук, профессор;
профессор кафедры психологии труда
и психологического консультирования
Института педагогики и психологии
Московского педагогического
государственного университета

E-mail: cea51@mail.ru

Пучкова Е.Б.,

кандидат психологических наук, доцент;
заведующая кафедрой психологии труда
и психологического консультирования
Института педагогики и психологии
Московского педагогического
государственного университета

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ВЕРБИЦКИЙ: БИОГРАФИЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье представлена научная биография А.А. Вербицкого, академика РАО, кандидата психологических наук, доктора педагогических наук, Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, автора теории контекстного образования.

Ключевые слова: А.А. Вербицкий, научная биография, научная школа, теория, контекстное образование

Sorokoumova E.A.,
Dr. Hab. in Psychology, Professor;
Professor at the Department of Psychology of Labor and Psychological consultations,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University
E-mail: cea51@mail.ru

Puchkova E.B.,
PhD in Psychology, Associate Professor;
Head of the Department of Psychology of Labor and Psychological consultations,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University
E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

ANDREY ALEXANDROVICH VERBITSKY: BIOGRAPHY AND SCIENTIFIC ACTIVITY

Abstract. The article presents the scientific biography of A.A. Verbitsky, Academician of the Russian Academy of Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, author of the theory of contextual education.

Key words: A.A. Verbitsky, scientific biography, scientific school, theory, contextual education

Вербицкий Андрей Александрович, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии МПГУ.

Основные вехи биографии: родился 25 февраля 1941 г. в поселке Пантелеймоновка Макеевского района Донецкой области. Закончил школу в г. Канатоп.

С 1955 по 1959 гг. – учился в Канатопском строительном техникуме.

В 1959 г. – принят на должность рабочего пути и через 1 месяц переведен на должность бригадира.

В 1960 г. – переведен на должность мастера Рязанского завода железобетонных конструкций. В этом же году призван на воинскую службу в Советскую Армию.

В 1963 г. – принят на должность председателя Канатопского детского спортивного общества «Спартак».

В 1964 г. – поступил и в 1969 г. окончил факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

В 1969 г. – зачислен на должность лаборанта психологической лаборатории Центрального НИИ судебной психиатрии им. В.П. Сербского.

В 1974 г. – зачислен в аспирантуру при факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

В 1974 г. – защитил кандидатскую диссертацию на тему «О механизмах саморегуляции сенсомоторной деятельности в ситуации стимульной неопределенности», в 1991 г. – докторскую диссертацию «Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе».

В 1969–1974 гг. – работал в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

В 1975–1990 гг. – работал в НИИ проблем высшей школы, сначала на должности старшего научного сотрудника, затем заведующего сектором педагогической психологии.

В 1978 г. – проходил стажировку в ЮНЕСКО в США и во Франции по психолого-педагогическим проблемам высшего образования.

В 1990–1995 гг. – руководил сектором психолого-педагогических проблем образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Министерства образования Российской Федерации.

В 1995–2000 гг. – заместитель директора Федерального института планирования образования.

В 1997–2015 гг. – возглавлял кафедру социальной и педагогической психологии МГОПУ (МГГУ) им. М.А. Шолохова, был членом Ученого совета.

С 2015 г. – профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В 2016 г. – удостоен звания академика Российской академии образования.

А.А. Вербицкий посвятил свою деятельность разработке и выявлению не только социально-педагогических проблем, но и научно-методических трудностей образования. Свои исследования он направлял на решение ключевого противоречия высшего и непрерывного высокопрофессионального образования. Он регулярно принимал участие в различных проектах Министерства образования нашей страны, среди них – «Высшая школа России» и «Инновационные педагогические технологии». Руководил и принимал участие в формировании концепций государственного постоянного обучения и преддипломного образования.

Задача образования, по мнению А.А. Вербицкого, состоит:

- в переносе акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента, учащегося. Отсюда – необходимость научить его учиться (активно проявлять себя в познавательной деятельности, т.е. быть субъектом учения);
- в переходе к новым способам межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель – ученик», «ученик – ученик». Условия диалога, взаимопонимания, открытости и доверия «раскрепощают» личность обучаемого, стимулируют и поддерживают его познавательную активность, способствуют наиболее полному выражению личностных свойств и качеств;
- в обеспечении таких психолого-педагогических условий, форм учебной деятельности, которые способствовали бы формированию профессиональных знаний, умений, навыков, общих и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретению опыта их творческой деятельности.

Основное противоречие профессионального образования он видел в том, что посредством передачи информации по многим учебным предметам в формах и условиях учебной деятельности

сформировать принципиально иную по мотивам, содержанию, формам, методам, средствам и условиям профессиональную деятельность невозможно.

Кроме того, имеется ряд и конкретных противоречий:

1) мотивов: познавательные – профессиональные;
2) предметов: абстрактная информация – конкретное вещество природы, студент, пациент;
3) «рассыпанность» содержания по учебным предметам – системность в профессиональной деятельности;
4) накопление информации в обучении – применение знаний в труде;
5) задачный способ представления содержания – проблемный в труде;
6) включенность в традиционном обучении внимания, восприятия, памяти и моторики – мышления и всей личности специалиста в профессиональной деятельности;
7) «ответная» позиция студента – инициативная позиция специалиста;
8) статика накопления учебной информации – динамика использования знаний в труде;
9) отсутствие временных норм решения задач в обучении – их наличие в труде;
10) индивидуальный способ усвоения знаний – совместный характер труда.

А.А. Вербицкий определил источники контекстного образования, к которым относятся: деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике; теоретическое обобщение с ее позиций многообразного эмпирического опыта инновационного обучения; понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности.

Основная идея контекстного образования определялась им как наложение усвоения студентом теоретических знаний на «канву» предстоящей профессиональной деятельности посредством

последовательного проектирования ее предметно-технологического, социального и морально-нравственного содержания. Отсюда возникает возможность в реализации компетентностного подхода.

Рассматривая смыслообразующую категорию «контекст», первоначально А.А. Вербицкий давал определения этого понятия. Контекст (от лат. *contextus* – тесная связь, соединение) – система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов. Он выделял внутренний и внешний контексты, относя к внутреннему особенности личности человека, его установок, отношений, знаний и опыта, а к внешнему – образовательную среду, создаваемую преподавателем.

А.А. Вербицкий ввел понятие «контекстное образование» и дал его определение: это образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов *последовательно проектируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание их будущей профессиональной деятельности*.

Основная цель контекстного образования – формирование целостной профессиональной деятельности и развитой личности будущего специалиста.

Конкретные цели контекстного образования – развитие личности профессионала; развитие интеллектуальной, технологической, социальной и морально-нравственной компетентности будущего выпускника вуза; развитие способности к непрерывному образованию, самообразованию.

В качестве источников содержания контекстного образования автором выделяются:

а) дидактически адаптированное содержание наук;
б) модель деятельности специалиста (бакалавра, магистра) – описаний системы его основных функций, проблем, задач, компетенций (ФГОСы);
с) социальные ценности, нормы, морально-нравственные требования производства и общества.

Принципы контекстного образования:

- обеспечение личностно-смыслового включения студента в процесс обучения;
- моделирование в обучении содержания, форм и условий профессиональной деятельности;
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в диалоге;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- открытость к использованию инноваций;
- единство обучения и воспитания личности;
- учет кросс-культурных контекстов каждого обучающегося.

Суть знаково-контекстного обучения – последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения, предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая модель содержит учебные тексты (лекционные, учебные задачи и задания); присвоение знаний индивидуальное; единица работы – речевое действие.

Имитационная модель содержит модели профессиональных ситуаций; присвоение – через самостоятельное мышление; единица работы –«профессиональноподобное» действие.

Социальная модель содержит проблемные ситуации; присвоение происходит в совместных формах работы в интерактивных группах; единица работы – поступки.

Здесь происходит формирование не только предметной, но и социальной компетентности специалиста.

При контекстном обучении создается такая система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека,

которая влияет на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации, придает ей смысл и значение как целому, так и отдельным ее компонентам.

Реализация такого обучения предполагает усвоение информации студентами с самого начала в контексте профессиональных практических действий и поступков. Специалист развивается в ходе индивидуального и совместного анализа и решения профессиональных ситуаций.

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности и множество переходных.

1) учебная деятельность академического типа (информационная лекция и др.). Но уже здесь намечается контекст будущей профессиональной деятельности;
2) квазипрофессиональная деятельность – деловая игра. Хотя игра остается аудиторной формой занятий, но в ней воссоздается предметное, социальное и психологическое содержание профессионального труда специалиста – контекст профессиональной деятельности;
3) учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет функции специалиста. Это – производственная практика, написание курсовых и дипломных работ и др. На этом этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

Контроль в контекстном обучении используется как традиционный (зачеты, экзамены, тесты и пр.), так и специальный (аттестационные производственные ситуации, деловые игры, самоконтроль по точным и понятным для студента критериям).

Содержание в контекстном обучении отбирается как с точки зрения изучаемой науки, так и с точки зрения профессии (модели специалиста).

Теория А.А. Вербицкого о контекстном обучении может быть широко использована именно в учебном процессе высшей школы, нацеленном на подготовку специалистов методами учебной деятельности. Знаково-контекстное или контекстное обучение – тип обучения, при котором информация предъявляется в виде

учебных текстов («знаков»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности.

По А.А. Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. Деловая игра понимается как форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. URL: http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875031.htm (дата обращения: 10.01.2021).
3. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
4. Психология и педагогика контекстного образования: монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018.

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ А.А. ВЕРБИЦКОГО

Бакшаева Н.А.,
кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры психологии личности
и дифференциальной психологии
Московского института психоанализа;
руководитель психотерапевтических программ
Института саногенного мышления, г. Москва
E-mail: bkshn@mail.ru

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ОШИБКИ АТРИБУЦИИ

Аннотация. В статье содержательно обобщены когнитивные факторы субъективной интерпретации наблюдаемого поведения, теоретически обоснованы и уточнены содержательные характеристики фундаментальной ошибки атрибуции, обоснована постановка проблемы измерения ее величины и обозначены факторы, эту величину обусловливающие; представлены процедура и результаты эксперимента, их интерпретация.

Ключевые слова: атрибуция, фундаментальная ошибка атрибуции, личное обаяние, поведение, атрибутивные схемы, действующий субъект, наблюдатель, диспозиционные факторы, ситуационные факторы, величина фундаментальной ошибки атрибуции

Bakshaeva N.A.,
PhD in Psychology, Associate Professor;
associate professor at the Department
of Personality Psychology and Differential Psychology,
Moscow Institute of Psychoanalysis;
Head of psychotherapy programs,
Institute of Sanogenic Thinking, Moscow
E-mail: bkshn@mail.ru

THE PROBLEM OF MEASURING THE FUNDAMENTAL ATTRIBUTION ERROR

Abstract. The article substantively summarizes the cognitive factors of the subjective interpretation of the observed behavior, theoretically substantiates and clarifies the substantive characteristics of the fundamental attribution error, substantiates the formulation of the problem of measuring the magnitude of the fundamental attribution error, identifies the factors that determine the magnitude of the fundamental attribution error, presents the procedure and results of the experiment, and their interpretation.

Key words: attribution, fundamental attribution error, personal charm, behavior, attributive schemes, actor, observer, dispositional factors, situational factors, the magnitude of the fundamental attribution error

Феноменология, механизмы и закономерности процессов атрибуции являются предметом многочисленных социально-психологических исследований (Н. Андерсон, Д. Бем, Ж-Л. Бовуа, А.А. Бодалев, Б. Вайнер, В. Гаррис, Д. Гилберт, Р. Голдсмит, Дж. Готалс, К.Е. Девис, Е. Джонс, П. Дитто, Н. Дюбуа, Г. Келли, К. Левин, П. Мэлоун, Д. Наполитан, Р. Нисбетт, Л. Росс, Д. Сингер, А.Н. Славская, Д. Стейнмец, Г.Л. Тульчинский, Д. Ульман, Ф. Хайдер, М. Хьюстон, С. Шехтер, Т. Эмебайл, И. Яспарс и др.). Проблема атрибуции, будучи выдвинутой на авансцену социальной психологии в 1967 г. Гарольдом Келли, остается актуальной и сегодня. Исследователями предложены концепции, описывающие сущность и специфику атрибуций, их место и функции в структуре психической жизни человека, конкретные механизмы их проявления.

Актуальность проблемы атрибуции заключается в неоднозначности и, порой, противоречивости результатов исследований факторов, детерминирующих выстраивание человеком атрибутивных схем. Факт возникновения фундаментальной ошибки атрибуции зафиксирован и подтвержден многочисленными социально-психологическими экспериментами. При этом, однако, вопрос о теоретическом обосновании факторов, обусловливающих ее величину, остается открытым.

Большинство исследователей считают формирование представления о наблюдаемом поведении и его оценивание сложным процессом, включающим ряд различных психологических составляющих. Так, Г. Келли предположил, что на понимание причин наблюдаемого поведения человека оказывают влияние данные о различимости (каким образом вел себя тот же самый человек в других ситуациях), данные о согласованности (каким было его поведение в прошлом – в точно такой же ситуации) и данные о единодушии (каким было поведение других людей в аналогичной ситуации).

Г. Келли сформулировал два принципа ковариации в субъективной интерпретации наблюдаемого поведения [2]. Согласно первому, в качестве причин поведения наблюдатель будет выбирать те факторы, с которыми результат будет коррелировать (по мнению самого наблюдателя). Второй принцип относим к ситуациям, в которых наблюдатель не обладает данными о различимости и данными о единодушии. В таких случаях наблюдатель в своей субъективной интерпретации наблюдаемого поведения будет снижать значение тех или иных причин на величину реального или воображаемого влияния других потенциальных причин. Однако, как отмечают Л. Росс и Р. Нисбетт, в ходе дальнейших исследований «у точных или, по крайней мере, нормативно обоснованных практик атрибуции, применяемых обычными людьми, обнаружились исключения, привлекшие к себе наибольшее внимание и породившие наибольшие споры» [4, с. 148].

Д. Бем в русле разработанной им атрибутивной теории об аттитюдах как самоотчетах утверждал, что активные участники событий так же, как и наблюдатели, могут ошибочно преувеличивать

роль личностных характеристик в ущерб ситуационным факторам. Ли Россом в 1977 г. было сформулировано определение феномена ошибочных интерпретаций в объяснении поведения, названного им фундаментальной ошибкой атрибуции. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в свойственной наблюдателю тенденции «игнорировать ситуационные причины действий и их результатов в пользу диспозиционных» [4, с. 149].

К причинам выстраивания ошибочных атрибутивных схем Л. Росс и Р. Нисбетт относят неосознаваемость ментальных процессов во время их протекания: в ходе объяснения причин поведения человек имеет доступ лишь к идеям и умозаключениям, выступающим результатами когнитивных процессов. Кроме того, человек в равной степени не осознает факторов, обусловливающих его оценки собственного поведения и наблюдаемого им поведения других людей. Отсутствие у наблюдателя конкретной информации о ситуационных подробностях поведения действующего субъекта и связанная с этим необходимость достраивать с помощью воображения недостающие детали также выступают фактором, обусловливающим ошибки в причинных атрибуциях. Эффект ложного социального согласия, проявляющийся в приписывании субъектом большинству поведения, сходного с собственным, выступает еще одним фактором ошибочных атрибуций.

Э. Джонс и Р. Нисбетт по результатам проведенного ими экспериментального исследования сформулировали вывод: «действующие лица склонны считать причиной своего поведения присущие данной ситуации стимулы, в то время как наблюдатели склонны объяснять поведение действующего лица его стойкими диспозициями» [2, с. 163]. Главной причиной такой тенденции авторы считают неодинаковую значимость для наблюдателя и действующего лица имеющейся у них информации. Для наблюдателя, по их мнению, главную роль выполняет поведение, а ситуация является для него фоном. Действующее лицо акцентирует свое внимание на характеристиках ситуации, при этом свои суждения об этих характеристиках считает объективными, не отдавая себе отчет об изменчивости своих аттитюдов и субъективном приведении их в соответствие с собственным поведением.

М. Селигман в числе факторов, детерминирующих оптимизм/пессимизм, называет устойчивый/временный характер внешних/внутренних причин успеха и неудачи [5]. Оптимист интерпретирует собственные неудачи, апеллируя к внешним факторам временного характера, а успехи – с помощью устойчивых личностных (внутренних) свойств. Пессимист объясняет свои неудачи, обращаясь к собственным устойчивым личностным чертам, а успехи – внешними временными причинами. Таким образом, необходимость содержательного обобщения когнитивных и аффективных процессов, сопровождающих оценку собственного и наблюдаемого поведения, подчеркивает актуальность проблемы детерминации ошибочных атрибуций.

Целью нашего исследования стало изучение величины фундаментальной ошибки атрибуции в ситуациях оценки наблюдаемого и собственного поведения. Мы выдвинули предположение о том, что фундаментальная ошибка атрибуции заключается в тенденции людей при объяснении причин наблюдаемого поведения использовать диспозиционные факторы чаще, чем при объяснении причин собственного поведения и реже – ситуационные.

Согласно нашему предположению, люди не игнорируют ситуационные факторы в пользу диспозиционных при объяснении причин наблюдаемого поведения, как утверждают Л. Росс и Р. Нисбетт, но недооценивают влияние ситуационных и переоценивают влияние диспозиционных факторов на наблюдаемое поведение других людей [4]. Такое преуменьшение/преувеличение влияния ситуационных/диспозиционных факторов на наблюдаемое поведение не означает, что ситуационные факторы используются чаще в объяснении причин собственного поведения, чем диспозиционные.

Чтобы зафиксировать фундаментальную ошибку атрибуции, необходимо сравнивать частоту использования диспозиционных факторов в объяснении причин собственного поведения (А) и наблюдаемого поведения других людей (Б); а также частоту использования ситуационных факторов в интерпретации собственного поведения (В) и наблюдаемого поведения других людей (Г).

Из выводов Э. Джонса и Р. Нисбетта следует, что частота использования диспозиционных факторов должна быть выше, нежели

частота использования ситуационных факторов при интерпретации наблюдаемого поведения других людей; и частота использования ситуационных факторов при интерпретации причин собственного поведения должна быть выше, чем частота использования диспозиционных характеристик [1].

Согласно нашему предположению, частота использования ситуационных факторов при интерпретации причин собственного поведения так же, как и при интерпретации наблюдаемого поведения других людей, будет ниже частоты апелляции к диспозиционным характеристикам, или, по крайней мере, не будет ее превышать.

Кроме того, мы решили проверить следующее предположение: личное обаяние действующего субъекта выступает одним из факторов, обусловливающих величину фундаментальной ошибки атрибуции; модальность отношения наблюдателя к субъекту оцениваемого и интерпретируемого социального поведения оказывает влияние на величину фундаментальной ошибки атрибуции. Личное обаяние, являясь специфической характеристикой одной личности, способствует усилению ее социального воздействия на другую личность.

Личное обаяние, подчеркивает Г. Лебон, носит индивидуальный характер и проявляется как «магнетическое очарование, действующее на окружающих, несмотря даже на существование между ними равенства в социальном отношении» [3, с. 203]. В проведенном нами исследовании в качестве одного из показателей личного обаяния активно действующего субъекта мы рассматривали положительную модальность отношения к нему наблюдателя.

Для проверки гипотезы о факторах, обусловливающих величину фундаментальной ошибки атрибуции, мы провели экспериментальное исследование среди студентов факультетов психологии четырех вузов г. Москвы: Московской гуманитарно-технической академии (МГТА), Московского государственного гуманитарного университета (МГГУ) им. М.А. Шолохова, Академии социального управления (АСОУ), Московского экономического института (МЭИ). В общей сложности в исследовании с октября 2001 г. по апрель 2018 г. приняли участие 812 человек (50 групп).

Нами была несколько модифицирована процедура эксперимента Р. Джонса и Р. Нисбетта [1].

Испытуемым было предложено внести в таблицу (табл. 1) 6 имен людей, трое из которых обладают личным обаянием (нравящиеся испытуемому люди), а другие три человека – не обладают (не нравящиеся люди). Испытуемые должны были подумать о каждом из выбранных ими людей, затем дать оценку их поведения по нескольким характеристикам: настойчивость, агрессия, конформизм, альтруизм, оптимизм, импульсивность, доброжелательность, цинизм. Затем по тем же характеристикам мы попросили испытуемых оценить собственное поведение.

Для оценки поведения выбранных лиц, испытуемым было предложено три варианта ответа:

- да (такое поведение явно характерно для данного человека);
- нет (такое поведение явно нехарактерно для данного человека);
- зависит от ситуации (иногда «да», иногда «нет» – в зависимости от ситуации).

При заполнении испытуемыми бланка к процедуре эксперимента использовались обозначения ответов: Д (ответ «Да»), Н (ответ «Нет»), С (ответ «Зависит от ситуации»). Полученные данные по каждой группе испытуемых были представлены в табличном виде. Среднестатистические значения данных, полученных на материале 50 групп испытуемых, представлены в табл. 2. Статистический анализ проводился с помощью *t*-критерия Стьюдента; для статистических вычислений мы использовали on-line автоматический расчет (http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/).

Анализ среднестатистических данных по всей выборке испытуемых с применением *t*-критерия Стьюдента (в оценке различий величин средних значений и двух выборок *X* и *Y*, которые распределены по нормальному закону), позволил зафиксировать следующие результаты. Среднее значение диспозиционных (5,98) оценок поведения людей, обладающих, по мнению испытуемых, личным обаянием, статистически значимо превышает среднее значение ситуационных (2,02) оценок (данные представлены в столбцах 1 и 3 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 49,5) находится в зоне значимости.

Таблица 1

Бланк к процедуре исследования взаимосвязи фундаментальной ошибки атрибуции и модальности отношения наблюдателя к действующему субъекту

Оцениваемые лица		Характеристики поведения									
		Настойчивость	Агрессия	Конформизм	Альтруизм	Оптимизм	Импульсивность	Доброжелательность	Цинизм	Сумма Д + Н	Сумма С
Люди, которые мне нравятся											
Среднее значение (нрав.)											
Люди, которые мне не нравятся											
Среднее значение (не нрав.)											
Среднее значение (нрав. + не нрав.)											
Оценка собственных поведенческих характеристик											

Аналогичные результаты позволяет зафиксировать и сопоставление значений диспозиционных (5,88) и ситуационных (2,12) оценок поведения людей, не вызывающих у испытуемых симпатий, не обладающих, по их мнению, личным обаянием (данные в столбцах 2 и 4 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 37,6) находится в зоне значимости. Это означает, что в оценке наблюдаемого поведения как нравящихся, так и не нравящихся испытуемым людей, они статистически значимо чаще обращаются к диспозиционным характеристикам действующего субъекта, нежели к ситуационным факторам.

Сравнительный анализ диспозиционных оценок поведения нравящихся испытуемым людей (5,98) и диспозиционных оценок собственного поведения (5,11) показал, что различие между ними является статистически значимым: данные представлены в столбцах 1 и 7 табл. 2. Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 9,7) находится в зоне значимости. Это означает, что при интерпретации поведения нравящихся людей испытуемые статистически значимо чаще обращались к диспозиционным свойствам, чем при оценке собственного поведения.

Анализ диспозиционных оценок поведения, не нравящихся испытуемым людей (5,88), и их собственного поведения (5,11) показал наличие статистически значимых различий (данные столбцов 2 и 7 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 7,7) находится в зоне значимости. Испытуемые при интерпретации причин поведения не нравящихся им людей используют диспозиционные оценки чаще, чем при атрибуции собственного поведения.

Сравнительный анализ ситуационных оценок испытуемыми поведения нравящихся людей (2,02) и их собственного (2,88) поведения показал (данные, представлены в столбцах 3 и 8 табл. 2), что различие между ними также является статистически значимым: полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 9,6) находится в зоне значимости. То есть испытуемые при интерпретации причин собственного поведения чаще используют ситуационные детерминанты, чем при интерпретации поведения людей, обладающих, по их мнению, личным обаянием, и реже – диспозиционные (личностные).

Таблица 2

Среднестатистические данные диспозиционных и ситуационных оценок наблюдаемого и собственного поведения испытуемых

№ п/п	Группы испытуемых	Д + Н нрав.	Д + Н не нрав.	С нрав.	С не нрав.	Д + Н нрав. и не нрав.	С нрав. и не нрав.	Д + Н Я	С Я
1	МГГУ 6.04.04 (ОЗ)	6,00	5,78	2,00	2,22	5,90	2,10	5,25	2,75
2	МГТА 24.05.15 (ОЗВ)	6,24	6,63	1,76	1,37	6,45	1,55	5,38	2,62
3	МГТА 10.10.11 (О)	6,90	7,20	1,10	0,80	7,04	0,96	4,75	3,25
4	МГТА 25.03.15 (ОЗВ)	5,65	4,75	2,37	3,23	5,30	2,70	4,52	3,49
5	МГТА 16.09.09 (ОЗ)	6,47	5,79	1,53	2,21	6,13	1,87	4,77	3,23
6	МГТА 16.09.09 (О)	5,24	5,63	2,76	2,37	5,43	2,57	4,75	3,25
7	МГГУ 17.11.09 (ОЗ)	5,42	5,78	2,58	2,22	5,58	2,42	5,20	2,80
8	МГТА 4.05.04 (ВЗ)	6,35	5,90	1,65	2,10	6,14	1,86	5,24	2,76
9	МГТА 21.09.05 (О)	5,69	5,41	2,31	2,59	5,57	2,43	5,00	3,00
10	МГГУ 20.04.04 (ОЗ)	6,28	5,73	1,72	2,27	6,03	1,97	5,85	2,20
11	МГГУ 23.05.04 (ОЗ)	5,57	5,44	2,43	2,56	5,53	2,47	4,50	3,50
12	МГТА 22.05.14 (О)	6,20	5,90	1,80	2,10	6,10	1,90	5,60	2,40
13	МГТА 3.10.04 (ОЗВ)	5,95	6,26	2,05	1,76	6,11	1,89	4,67	3,33

14	МГГУ (ЖЗ)	5,41	5,56	2,59	2,44	5,49	2,52	5,60	2,40
15	МГГУ 20.02.03 (ОЗ)	6,50	6,70	1,50	1,30	6,60	1,40	4,96	3,04
16	МГТА 26.09.05 (ОЗ)	5,83	5,70	2,18	2,30	5,77	2,24	5,50	2,50
17	МГГУ 7.04.02 (ОЗ)	5,63	5,65	2,37	2,34	5,60	2,41	4,53	3,47
18	МГГУ 15.03.03(ЗС)	6,70	6,60	1,30	1,40	6,60	1,40	6,50	1,50
19	МГГУ 5.04.02 (ОЗ)	5,80	5,70	2,20	2,30	5,75	2,25	5,10	2,00
20	МГГУ Серп. 28.05.01 (З)	6,03	6,12	2,02	1,87	6,08	1,95	5,60	2,40
21	МГГУ 16.03.01 (ОЗ)	5,35	5,84	2,65	2,16	5,60	2,41	4,62	3,38
22	МГГУ 18.03.01 (ОЗ)	6,01	6,55	2,01	1,45	6,28	1,73	5,30	2,70
23	МГОПУ 10.04.01 (ОЗ)	5,90	6,20	2,10	1,80	6,30	1,70	5,70	2,30
24	МГГУ 7.11.01 (ОЗ)	7,30	7,10	0,70	0,90	7,20	0,80	6,50	1,50
25	МГТА 15.11.03 (О)	6,20	6,08	1,80	1,92	6,16	1,84	5,40	2,60
26	МГГУ 20.11.02 (ОЗ)	5,70	5,70	2,30	2,30	5,7	2,30	4,80	3,20
27	МГГУ (Р) 11.02.02	6,20	6,40	1,80	1,60	6,30	1,70	5,40	2,60
28	МГГУ 11.02.02 (ОЗ)	6,11	6,13	1,89	1,87	6,12	1,88	5,10	2,90
29	МГГУ (Р) 13.04.03	5,70	5,30	2,30	2,70	5,50	2,50	4,20	3,80
30	МГГУ 21.10.02 (ОЗ)	5,40	5,60	2,60	2,40	5,50	2,50	4,80	3,30

Окончание табл. 2

№ п/п	Группы испытуемых	Д + Н нрав.	Д + Н не нрав.	С нрав.	С не нрав.	Д + Н нрав. и не нрав.	С нрав. и не нрав.	Д + Н Я	С Я
31	МГГУ 23.10.02 (ОЗ)	6,00	5,90	2,00	2,10	5,90	2,10	5,40	2,60
32	МГГУ 19.10.07 (ОЗ)	5,80	5,70	2,20	2,30	5,80	2,20	5,10	2,90
33	МГГУ 24.05.03 (З)	6,20	6,30	1,80	1,70	6,30	1,70	4,50	3,50
34	МЭЛИ 16.12.10 (О)	5,70	5,36	2,29	2,63	5,57	2,43	5,53	2,47
35	МГТА 31.10.06 (О)	5,75	5,38	2,26	2,63	5,60	2,40	5,20	2,80
36	МГТА 16.10.06 (ОЗ)	5,84	5,72	2,16	2,28	7,76	2,24	4,68	3,32
37	МГТА 18.10.06 (ОЗ)	6,47	5,89	1,52	2,10	6,17	1,82	5,21	2,78
38	АСОУ 14.11.17 (О)	5,42	5,92	2,58	2,08	5,68	2,33	4,60	3,40
39	АСОУ 21.11.18 (О)	5,50	5,30	2,50	2,70	5,30	2,70	4,80	3,20
40	АСОУ 19.03.18 (О)	5,75	5,31	2,25	2,71	5,53	2,48	4,70	3,30
41	АСОУ 2.10.18 (О)	5,80	6,46	2,21	1,54	6,13	1,88	5,70	2,30
42	МГТА 12.09.11 (ОЗ)	5,80	5,70	2,20	2,30	5,80	2,20	5,00	3,00
43	МГГУ 6.04.04 (ОЗ)	6,04	5,79	1,96	2,21	5,92	2,09	5,25	2,83
44	МГГУ 12.05.05 (ЖЗ)	5,60	5,50	2,30	2,40	5,40	2,50	5,30	2,70

45	АСОУ 15.04.18 (О)	5,81	5,93	2,19	2,08	5,87	2,14	5,30	2,70
46	МГГУ 13.04.04 (ОЗ)	6,04	5,70	1,96	2,30	5,90	2,10	5,25	2,75
47	МГГУ 17.11.09 (ОЗ)	5,75	5,31	2,25	2,69	5,56	2,44	4,67	3,33
48	МЭИ 10.10.11 (О)	6,90	7,20	1,10	0,80	7,04	0,96	4,75	3,25
49	МЭИ 15.10.07 (ОЗ)	6,56	4,67	1,43	3,33	5,62	2,38	4,50	3,50
50	МГТА 16.09.09 (ОЗ)	6,47	5,79	1,52	2,22	6,13	1,87	4,77	3,23
Среднее значение по выборке испытуемых		**5,98**	**5,88**	**2,02**	**2,12**	**5,98**	**2,06**	**5,11**	**2,88**
Номер столбца		1	2	3	4	5	6	7	8

Условные обозначения:

Д + Н нрав. – диспозиционные оценки испытуемых в отношении поведения нравящихся им людей;
Д + Н не нрав. – диспозиционные оценки испытуемых в отношении поведения не нравящихся им людей;
С нрав. – ситуационные оценки поведения нравящихся испытуемым лиц;
С не нрав. – ситуационные оценки поведения не нравящихся испытуемым лиц;
Д + Н нрав. и не нрав. – диспозиционные оценки поведения нравящихся и не нравящихся испытуемым людей;
С нрав. и не нрав. – ситуационные оценки поведения нравящихся и не нравящихся испытуемым людей;
Д + Н Я – диспозиционные оценки собственного поведения испытуемых;
С Я – ситуационные оценки собственного поведения испытуемых.

Сравнительный анализ ситуационных оценок поведения людей, не обладающих, по их мнению, личным обаянием (2,12) и ситуационных оценок их собственного поведения (2,88), также показал (данные представлены в столбцах 4 и 8 табл. 2), что различия между ними статистически значимы: полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 7,6) находится в зоне значимости.

Сравнивая средние значения диспозиционных оценок поведения людей, обладающих личным обаянием (5,98), со средними значениями диспозиционных оценок поведения нравящихся и не нравящихся (суммарно) испытуемым людей (5,98), можно утверждать, что различия между ними статистически незначимы (значения представлены в столбцах 1 и 5). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 0) находится в зоне незначимости.

Сопоставление средних значений диспозиционных оценок поведения людей, не обладающих, по мнению испытуемых, личным обаянием (5,88), с диспозиционными оценками поведения нравящихся и не нравящихся испытуемым лиц суммарно (5,98), позволяет констатировать, что различия между ними статистически незначимы (данные представлены в столбцах 2 и 5 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 1) находится в зоне незначимости.

Сравнительный анализ частоты использования диспозиционных факторов в причинной атрибуции поведения людей, обладающих (5,98) и не обладающих личным обаянием (5,88), по мнению наблюдателей, показывает отсутствие значимых в статистическом отношении различий (данные в столбцах 1 и 2 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 1.1) находится в зоне незначимости. Соответственно, и различий в использовании ситуационных факторов в объяснении поведения лиц, обладающих (2,02) и не обладающих личным обаянием (2,12), по мнению наблюдателей, нами не обнаружено (данные в столбцах 3 и 4 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 1,1) находится в зоне незначимости. Это означает, что мы не можем утверждать, что модальность отношения

наблюдателя к действующему субъекту является фактором, детерминирующим величину фундаментальной атрибуции.

Сопоставляя средние значения ситуационных оценок поведения людей, к которым испытуемые испытывают симпатию (2,02), с ситуационными оценками поведения нравящихся и не нравящихся испытуемым лиц суммарно (2,06), можно утверждать, что различия между ними статистически незначимы (данные представлены в столбцах 3 и 6 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 0,5) находится в зоне незначимости.

Анализ средних значений ситуационных оценок поведения не нравящихся испытуемым людей (2,12) с ситуационными оценками поведения нравящихся и не нравящихся испытуемым людей суммарно (2,06), позволяет констатировать отсутствие между ними статистически значимых различий (данные столбцов 4 и 6 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 0,7) находится в зоне незначимости.

Сравнительный анализ диспозиционных (5,98) и ситуационных оценок поведения других людей (2,06) показал, что диспозиционные оценки статистически значимо выше ситуационных (данные столбцов 5 и 6 табл. 2): полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 43,6) находится в зоне значимости. То есть, в объяснении причин наблюдаемого поведения диспозиционные факторы преобладают над ситуационными.

Статистический анализ значений диспозиционных оценок испытуемыми поведения других людей, нравящихся и не нравящихся испытуемым суммарно (5,98), и их собственного поведения **(**5,11) показал наличие между ними значимых различий (данные представлены в столбцах 5 и 7 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 9,7) находится в зоне значимости. Можно констатировать преобладание диспозиционных оценок в атрибуциях наблюдаемого поведения действующего лица над диспозиционными оценками в атрибуциях испытуемых собственного поведения, что вполне согласуется с результатами исследований Э. Джонса, Л. Росса и Р. Нисбетта.

Сопоставление среднестатистических значений ситуационных оценок наблюдаемого поведения других людей (2,06) и их собственного поведения (2,88) также позволяет зафиксировать наличие значимых различий (данные в столбцах 6 и 8 табл. 2). Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 9,1) находится в зоне значимости. То есть, ситуационные оценки поведения других людей используются испытуемыми значимо реже, нежели в атрибуциях собственного поведения. Однако, из этого не следует, что собственное поведение испытуемые объясняют преимущественно ситуационными факторами в ущерб диспозиционным.

В выстраивании причинных схем собственного поведения испытуемые чаще апеллируют к диспозиционным факторам (5,11), чем к ситуационным (2,88): данные представлены в столбцах 7 и 8. Полученное эмпирическое значение *t*-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 24,8) находится в зоне значимости. Этот факт не подтверждает результатов исследований Э. Джонса и Р. Нисбетта. Полученные результаты позволяют утверждать, что в атрибуциях наблюдаемого поведения и собственного поведения есть одновременно и сходство, и различия. Сходство проявляется в преобладании диспозиционных факторов над ситуационными и в атрибуциях поведения других людей, и в атрибуциях собственного поведения; различия – в преобладании диспозиционных факторов в атрибуциях поведения других людей над диспозиционными в атрибуциях собственного поведения; и, соответственно, в преобладании ситуационных факторов в атрибуциях собственного поведения над ситуационными факторами в атрибуциях поведения других людей.

Резюмируя полученные результаты, можно утверждать, что испытуемые склонны объяснять свое поведение, как и поведение других людей, в большей степени диспозиционными, нежели ситуационными факторами. В то же время частота использования диспозиционных факторов при объяснении причин наблюдаемого поведения других людей выше, чем при объяснении собственного поведения. Частота использования ситуационных факторов в интерпретации причин наблюдаемого поведения ниже, чем при оценке собственного поведения.

Полученные результаты позволяют констатировать наличие *проблемы измерения величины фундаментальной ошибки атрибуции*. Вместе с тем, становится актуальной проблема исследования *факторов, обусловливающих величину фундаментальной ошибки атрибуции*.

Различия в частоте использования диспозиционных факторов в оценке людей, обладающих и не обладающих личным обаянием, были обнаружены на двух из 50 групп испытуемых (группы № 4 и 49 в табл. 2). Количество испытуемых в этих группах составило 61 человек (33 чел. в группе № 4 и 28 чел. – в группе № 49). В атрибуциях поведения нравящихся испытуемым лиц диспозиционные оценки используются чаще, нежели в атрибуциях поведения не нравящихся испытуемым людей ($t_{эмп}$ = 9,7 – в зоне значимости). Таким образом, позитивная модальность отношения наблюдателя к действующему субъекту может выступать фактором, детерминирующим увеличение фундаментальной ошибки атрибуции.

При этом на материале среднестатистических данных по всей выборке испытуемых (812 чел.) такая зависимость на статистически значимом уровне не прослеживается. Возможно, выбранная экспериментальная процедура не является достаточно точной для фиксации взаимосвязи между личным обаянием и величиной фундаментальной ошибкой атрибуции. Однако, некоторая тенденция испытуемых сравнительно чаще использовать диспозиционные факторы при объяснении поведения нравящихся им людей в отличие от не нравящихся все же присутствует. Значения в первом столбце табл. 2 в большинстве случаев выше значений второго столбца, хотя и не значимо в статистическом отношении. Эта тенденция становится еще более очевидной, если сравнивать индивидуальные оценки испытуемых. Вероятно, особенности субъективных интерпретаций являются детерминантами ошибочных атрибуций, будучи обусловлены когнитивными процессами более глубокого порядка.

Утверждение Э. Джонса и Р. Нисбетта о том, что действующие лица склонны считать причиной своего поведения присущие данной ситуации стимулы, в то время как наблюдатели склонны объяснять поведение действующего лица его стойкими диспозициями

подтвердилось в нашем исследовании лишь отчасти. Полученные результаты позволяют нам уточнить содержательные характеристики фундаментальной ошибки атрибуции: выявлена тенденция наблюдателей апеллировать к диспозиционным факторам чаще при оценивании наблюдаемого поведения, чем при оценивании собственного поведения и реже – к ситуационным. Люди не игнорируют ситуационные факторы в пользу диспозиционных при объяснении причин наблюдаемого поведения (как утверждают Л. Росс и Р. Нисбетт), но недооценивают влияние ситуационных и переоценивают влияние диспозиционных факторов на наблюдаемое поведение других людей. Выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение на статистически значимом уровне.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что частота использования диспозиционных факторов выше, нежели частота использования ситуационных факторов при интерпретации наблюдаемого поведения других людей (в этом мы подтвердили выводы Л. Росса и Р. Нисбетта); частота использования ситуационных факторов при интерпретации причин собственного поведения ниже, чем частота использования диспозиционных характеристик (в этом данные Л. Росса и Р. Нисбетта не подтвердились, равно как и утверждение Э. Джонса и Р. Нисбетта). Фундаментальная ошибка атрибуции обусловлена не только факторами когнитивного порядка, на ее величину оказывают влияние и аффективные процессы.

В рассматриваемом отношении проблема измерения величины фундаментальной ошибки атрибуции под влиянием взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов предполагает необходимость дальнейшего изучения. Можно обозначить ряд возможных факторов, обусловливающих величину фундаментальной ошибки атрибуции: гендерные особенности; возрастные различия; профессиональная деятельность; оптимизм/пессимизм; уровень интеллектуального развития; уровень развития морального сознания; локус контроля и др.

Вот примеры вопросов, которые могут позволить сформулировать гипотезы для продолжения исследования рассматриваемой

проблемной области. Мужчины или женщины совершают большую ошибку атрибуции? Мужчины или женщины совершают большую ошибку атрибуции при оценивании поведения представителей своего или противоположного пола? Представители какой возрастной группы совершают большую ошибку атрибуции? Являются ли возрастные кризисы факторами увеличения величины фундаментальной ошибки атрибуции? Представители каких профессий совершают большую ошибку в выстраивании атрибутивных схем? Влияет ли уровень морального сознания на величину фундаментальной ошибки атрибуции? Каким образом оптимизм/пессимизм влияет на субъективную интерпретацию наблюдаемого поведения? Представители каких профессий совершают большую ошибку в выстраивании атрибутивных схем в отношении оценки поведения представителей других профессии? Проверка гипотез в отношении обозначенных факторов может позволить расширить область научного поиска ответов на многочисленные вопросы в области проблематики атрибутивных процессов.

Библиографический список

1. *Джонс Э.Э.*, *Нисбетт Р.Э.* Действующее лицо и наблюдатель: различия в восприятии причин поведения / Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000. С. 149–165.
2. *Келли Г.* Процесс каузальной атрибуции. Современная зарубежная социальная психология. М., 1984.
3. *Лебон Г.* Психология масс // Психология толп. М., 1998. С. 122–256.
4. *Росс Л.*, *Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. М., 1999.
5. *Селигман М.* Как научиться оптимизму. М., 2013.

Дубовицкая Т.Д.,

доктор психологических наук, профессор;
профессор кафедры психологии и дефектологии
Сочинского государственного университета

E-mail: tatdm@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОМЕТРИКЕ

Аннотация. При разработке и использовании психодиагностических методик необходимо учитывать контексты, в которых проявляется исследуемый феномен: социокультурный, временной, гендерный, возрастной, внутренний и внешний. Контекстный подход применен автором при разработке методики диагностики ситуативной самоактуализации и методик психологической диагностики эффективности обучения.

Ключевые слова: контекст, психодиагностика, контекстный подход, ситуативная самоактуализация, эффективность обучения

Dubovitskaya T.D.,

Dr. Hab. in Psychology, Professor;
Professor at the Department
of Psychology and Defectology,
Sochi State University

E-mail: tatdm@mail.ru

CONTEXTUAL APPROACH IN PSYCHOMETRICS

Abstract. When developing and using psychodiagnostic techniques, it is necessary to take into account the contexts, in which the phenomenon under study manifests itself: socio-cultural, temporal, gender, age, internal and external. The contextual approach is used by the author in the course of developing methods for diagnosing situational self-actualization and methods for psychological diagnostics of learning effectiveness.

Key words: context, psychodiagnostics, situational self-actualization, contextual approach, learning effectiveness

Одной из значимых тенденций развития современной психологической науки явилось возрастание интереса к феномену контекста. Появившись первоначально применительно к исследованию текстов понятие «контекст» постепенно получило более широкое распространение. Интерес к роли контекста стал трендом гуманитарных наук, включая психологию. Этим можно объяснить наличие двух различных определений данного понятия в энциклопедическом словаре «Психологический лексикон» (под общей редакцией А.В. Петровского), изданном в 2005 г. [4]. Авторами словарной статьи «Контекст (в психолингвистике)» явились А.А. Леонтьев, Л.А. Карпенко, автором статьи «Контекст (в психологии)» выступил А.А. Вербицкий.

И если в первой статье контекст определяется как «обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов (слов, выражений или отрывков текста)» [Там же, с. 213], то во второй статье контекст – это «система внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обусловливающая смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов» [Там же, с. 137].

Именно с именем А.А. Вербицкого связано поддержание и возрастание интереса к данной категории в отечественной психологической науке. Разрабатываемый им «контекстный подход» исходит из понимания того, что «объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления» [1]. Согласно А.А. Вербицкому, «*контекст является смыслообразующей психологической категорией* наряду с такими признанными категориями, как “деятельность”, “образ”, “мотив” и др.». Данный аспект понимания сущности контекста все шире проникает в психологию, но почему-то имя автора данной идеи не всегда упоминается.

В работах А.А. Вербицкого представлены различные виды контекстов (внутренний, внешний, предметный и социальный и др.). Общее число контекстов безмерно и соответствует численности факторов, влияющих и специфически проявляющихся в тех или

иных явлениях, связанных с восприятием и жизнедеятельностью человека. В связи с этим, на сегодняшний день развиваются представления об уровнях контекста: ситуационный, жизненный, бытийный (см.: [2]).

В моей докторской диссертации, научным консультантом при написании которой явился А.А. Вербицкий, представлен контекстный подход к разработке психодиагностических методик [3].

На необходимость учитывать влияние контекста при проведении исследований и создании диагностических методик указывали многие авторы. Понимание данного требования учитывается, например, в вариантах тестов и их нормативах для лиц мужского и женского пола, для испытуемых разного возраста, разных социокультурных слоев. Контекстуальный характер, несомненно, свойственен проективным методикам. В них внешний контекст, создаваемый неоконченными предложениями, рисунками, заданиями нарисовать/дорисовать и пр., направлен на актуализацию специфичных для каждого субъекта внутренних переживаний (контекстов) и последующее их вербальное описание, которое подвергается психологическому анализу, имеющему для каждого испытуемого индивидуальное значение. При переводе и адаптации зарубежных методик авторы также учитывают социокультурные различия.

Удачным вариантом реализации контекстного подхода является тест Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина на диагностику общей и ситуационной тревожности. Следует отметить, что диагностика психических состояний, эмоционально-поведенческих проявлений должна осуществляться с учетом контекста. Это, в частности, относится и к диагностике самоактуализации личности, т.к. она носит ситуационный характер. В каких-то жизненных ситуациях человек осознает и проявляет себя как самоактуализирующаяся личность (согласно А. Маслоу), а в каких-то – далеко нет.

Контекстному подходу еще предстоит стать методологической основой в психометрии. В качестве примера неучета контекстов можно привести тест Г. Шмишека, К. Леонгарда «Акцентуации характера и темперамента». Проблема здесь, в первую очередь, с временным контекстом, т.е. хронологическим периодом, который охватывают вопросы теста. Например, это касается таких

вопросов: «Испытывали ли вы в детстве страх перед грозой или собаками?», «Всегда ли вы стараетесь быть добросовестным в работе?». Как видим, временной промежуток, охватываемый данными вопросами, может быть и должен быть не менее 10 и более лет. Это достаточный интервал для того, чтобы в силу разных обстоятельств человек мог измениться и на момент исследования в 30-летнем возрасте уже давно не бояться ни грозы, ни собак, и даже забыть об этом.

Нередко встречается несоответствие суждений и предлагаемых вариантов ответов: суждение отражает частоту признака, а предлагаемые варианты ответа его наличие или отсутствие. Например, в тесте жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева), предлагаются следующие варианты ответов: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да». Варианты суждений при этом следующие: «Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела; Иногда меня пугают мысли о будущем; Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей».

В качестве контекстов, которые необходимо учитывать при разработке диагностических методик, можно, в частности, назвать следующие:

1) социокультурный контекст – содержание вопросов и заданий, предлагаемых испытуемому, должно соответствовать состоянию культуры, развитию общества;
2) временной контекст – задания и вопросы должны относиться к какому-то одному периоду времени, как правило, к настоящему, за исключением тех особенностей, в отношении которых намеренно выявляется длительность их протекания;
3) ситуационный контекст – выявляемое качество/свойство исследуется применительно к конкретным ситуациям: в учебном процессе – к различным предметам, в семье – во взаимодействии с различными членами семьи, в профессиональной деятельности – к различным ее сторонам и др.;
4) гендерный контекст – учет пола при составлении суждений и в обработке результатов;
5) психолингвистический контекст – смысловое соответствие различных структур психодиагностических методик.

Контекстный подход применен нами при разработке методики диагностики ситуативной самоактуализации и методик диагностики эффективности обучения. В качестве исследуемых показателей эффективности обучения выступили:

- уровень внутренней мотивации как условие высокой познавательной активности учащегося;
- значимость учебных предметов для профессиональной подготовки и развития профессиональной мотивации студента;
- значимость конкретных учебных предметов для развития личности обучающегося;
- ценностные характеристики учебного процесса и их реализация при изучении конкретных дисциплин (с учетом предметного и социально-психологического контекстов будущей профессиональной деятельности).

Результаты исследования с использованием данных методик могут рассматриваться:

1) как показатель эффективности (качества) используемой технологии обучения (при сравнении результатов исследования в контрольных и экспериментальных группах);
2) как показатель способности преподавателя обеспечить значимость учебного предмета для профессиональной подготовки, развития профессиональной мотивации, а также для развития личности обучающегося;
3) как материал для педагогической рефлексии и основа для повышения эффективности педагогической деятельности и совершенствования педагогического мастерства.

Особенностью разработанных тестов явилось следующее:

- исследуется не мотивация учебной деятельности вообще (как это свойственно большинству известных тестов), а специфика мотивации учебной деятельности, проявляющейся при изучении конкретных учебных дисциплин;
- исследуется не значимость учебного процесса в целом для профессиональной подготовки, формирования профессиональной мотивации и развития личности учащегося, а значимость конкретных учебных дисциплин;

- обеспечивается возможность доказательства эффективности (качества) используемой технологии обучения (при сравнении результатов исследования в контрольных и экспериментальных группах).

Разработанные тесты прошли психометрическую проверку, показав высокую надежность по всем показателям (от 0,74 до 0,95).

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–14.
2. *Гришина Н.В.* Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20.
3. *Дубовицкая Т.Д.*, *Зверобоева Л.В.* Психологическая диагностика в современном образовательном процессе // Человек. Искусство. Вселенная. 2018. № 1. С. 196–200.
4. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.

Жукова Н.В.,

доктор психологических наук, доцент;
профессор кафедры
клинической психологии и педагогики
Уральского государственного
медицинского университета

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

«КОНТЕКСТ» В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНИ И ВСТРЕЧИ С А.А. ВЕРБИЦКИМ

Аннотация. В статье раскрывается преемственность научной мысли в контексте взаимодействия «учитель – ученик».

Ключевые слова: контекст, единство антиципации и рефлексии, внутренний кросс-культурный контекст, внешние социокультурные контексты, личная культура обучающегося, принцип учета кросс-культурных контекстов обучающихся

Zhukova N.V.,
Dr. Hab. in Psychology, Associate Professor;
Professor at the Department
of Clinical Psychology and Pedagogy,
Ural State Medical University
E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

"CONTEXT" IN THE CONTEXT OF LIFE AND MEETING WITH A.A. VERBITSKY

Abstract. The article reveals the continuity of scientific thought in the context of teacher-student interaction.

Key words: context, unity of anticipation and reflection, internal cross-cultural context, external socio-cultural contexts, personal culture of the student, the principle of taking into account cross-cultural contexts of students

Усвоение опыта и использование его в собственной деятельности, или преемственность, являются одним из базовых понятий в образовании личности. Так, С.К. Бондырева пишет, что понятие преемственности содержит в себе идею переноса некоего содержания от одного индивида к другому с последующей реализацией этого содержания его восприемником. Это содержание – некая информация о способах достижения того или иного полезного результата, поэтому содержанием акта преемственности всегда является прагматическая информация. При этом возможна преемственность не только способов конкретного действия, но и направлений действия, оценок, отношений, которые затем реализуются в действиях [2]. Преемственность может быть трех типов: преемственность-повторение, преемственность-продолжение, преемственность-развитие [Там же].

В 1987 г. в журнале «Вопросы психологии» в статье «Концепция знаково-контекстного обучения в вузе» А.А. Вербицкий писал о том, что термин *«контекст»* выбран им не случайно для обозначения нового типа обучения, знаменующего собой интеграцию

образования, науки и производства. В психологической, да и педагогической литературе, говорил он в этой статье, показатели того, что, *изменяя контекст*, *можно целенаправленно влиять на содержание психического отражения самых разных уровней*. Далее он обращается к взглядам С.Л. Рубинштейна, который писал, что формирование психических функций и способностей человека, его сознание «фактически включено в контекст реального материального бытия, в контекст жизни и деятельности человека» [7]. По мнению Дж. Брунера, «объяснение любого явления, будь то восприятие или что-нибудь другое – требует как пристального изучения контекста, в котором это явление происходит, так и изучения внутренней природы самого явления» [3].

Л.С. Выготский привлекал понятие «контекст» для объяснения соотношения смысла и значения: «Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста и составляет основной закон динамики значений» [6].

По мысли Д. Нормана, прошлый опыт «создал широкий репертуар структурированных контекстов или схем, которые могут быть использованы для характеристики содержания любого знания» (цит. по: [5, с. 88]).

«Понимание как процесс, – писал С.Л. Рубинштейн, – как психическая мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализации (синтез), образующих этот контекст» [7, с. 236].

По М.М. Бахтину, понимание носит активно-диалогический характер и является соотнесением данного текста с другими текстами и его переосмыслением «в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого» [1, с. 7].

Далее А.А. Вербицкий делает заключение о том, что «здесь, как нам представляется, обозначено то *единство процессов антиципации и рефлексии*, которое является *механизмом регуляции понимания*, *мышления и вообще сознательной деятельности человека*. Исследования антиципации, как и рефлексии, занимают достаточно большое место в психологии, однако ведутся раздельно и не связываются в единый механизм регуляции. Эту связь позволяет увидеть категория “*контекст*”. Антиципация прокладывает путь

в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего» (курсив наш. – *Н.Ж.*) [4, с. 36].

В 1998 г. состоялась моя первая встреча с Андреем Александровичем, которую организовали мои коллеги по кафедре психологии Н.А. Бакшаева и И.А. Тиханкина. Они, обучаясь в очной аспирантуре, писали диссертации под руководством А.А. Вербицкого: Наталья Анфиногентовна по психологии мотивации студентов, а Ирина Анатольевна по поступку как единице анализа деятельности студентов в контекстном обучении.

На встрече Андрей Александрович разговаривал со мной следующим образом: он взял лист бумаги форматом А4, поставил первую точку на этом листе и началась беседа, он предлагал мне какие-то ситуации для решения, а я помню с увлечением отвечала, на листе появлялись все новая и новая точка, рядом какие-то записи, когда круг получил завершение, в его центре была написана тема моей диссертации – «Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении». В этом же году я поступила в аспирантуру, написав вступительный реферат по экологии личности. А 22 июня 2000 г. в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов под руководством А.А. Вербицкого мною была успешно защищена кандидатская диссертация по специальности 19.00.07 «Педагогическая психология».

В 2003 г. я поступила в докторантуру в МГГУ им. М.А. Шолохова, работа выполнялась на кафедре социальной и педагогической психологии. А.А. Вербицкий стал моим научным консультантом. Он предложил идею, которая заключалась в том, что личность погружена в пять внешних социокультурных контекстов (слоев, оболочек), обусловленных:

- мировой образовательной средой;
- образовательной средой страны;
- образовательной средой семьи;
- средой коммуникативной и информационной культуры;
- собственно образовательной средой, в которую она включена.

В результате теоретико-методологического анализа и осмысления этой проблемы мы пришли к выводу о том, что субъект, обладающий своим внутренним контекстом как результатом предшествующей жизнедеятельности и образовательного опыта «погружен» одновременно в пять внешних социокультурных контекстов, которые перечислены выше. Было показано, что внутренний контекст субъекта познания составляет кросс-культурный контекст, под которым мы стали понимать сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т.п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов. В результате появилось еще одно понятие «личная культура субъекта познания» и тема диссертации «Контексты становления личной культуры субъекта познания», которую я защитила в 2006 г.

Личная культура человека формируется в процессе познания – окружающий мир во всей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек созидает внутри себя. Этот процесс всегда связан с работой, которую человек созидает внутри себя. Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа. Человек, общаясь с физическим (природным и социальным) и духовным (культурным) миром, сохраняет в своем сознании ассоциативный ряд различных образов и отношений к ним, которые в последующем являются основой развития смысловых, духовных отношений в человеке. Это способствует самопознанию и самовыражению личности и индивидуальности в процессе жизни, деятельности и творческой активности.

Личная культура обучающегося, обусловленная влиянием кросскультурного контекста, может быть проявлена на следующих уровнях, генетически сменяющих друг друга: I – уровень культурной и социальной идентичности; II – уровень социокультурной компетентности; III – уровень духовности личности; IV – уровень гражданской идентичности; V уровень – интеллигентности.

В результате этого исследования в теории контекстного образования появился еще один принцип контекстного образования, а именно, «принцип учета “встречного” смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.» [8, с. 67].

«*Принцип учета кросс-культурных контекстов обучающихся*: индивидуально-психологических, гендерных, семейных, национальных, религиозных, географических и других. Преподавателю не обойтись учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, хотя это тоже очень трудно, и ему приходится ориентироваться на некоего “среднего” ученика или студента. При этом остаются практически вне рамок педагогических и психолого-педагогических исследований механизмы встречного влияния сложившегося у ребенка или взрослого образа мира на процесс и результаты усвоения нового содержания» [Там же, с. 75].

«Уникальный для каждого обучающегося *внутренний кросс-культурный контекст* непроизвольно накладывается на *внешний контекст*, заданный преподавателем и всей образовательной средой, и обуславливает личностный смысл воспринимаемого. Нужно учитывать, что и у преподавателя есть свой кросс-культурный контекст. Поэтому не факт, что обучающийся понимает новый материал, так же как и преподаватель, что в условиях традиционного обучения встречается очень часто.

В условиях контекстного образования эта проблема разрешается посредством создания психолого-педагогических условий для понимания, осмысления новой информации и превращения ее в знания в процессе диалогического общения, взаимодействия и сотрудничества обоих субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся.

Таким образом, учет внутреннего кросс-культурного контекста каждого обучающегося и его встречного влияния на поступающую извне информацию является одним из важных принципов контекстного образования» [8, с. 75–76].

Следовательно, контекст в ситуации научного, творческого взаимодействия определяет движение научной мысли и создания научного продукта.

Вербицкий Андрей Александрович для меня был проницательным, умным и понимающим человеком, сумевшим создать в контексте нашего взаимодействия благоприятную ситуацию для моего профессионального развития.

Библиографический список

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Бондырева С.К.*, *Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества: учебное пособие. М., Воронеж, 2004.
3. *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
4. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.
5. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. М., 1982.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
7. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
8. Психология и педагогика контекстного образования: монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018.

Калашников В.Г.,

кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры экономики и управления
Стерлитамакского филиала
Башкирского государственного университета

E-mail: kavigrig@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД А.А. ВЕРБИЦКОГО В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ И ЛИЧНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрено становление контекстного подхода как методологического проекта в педагогической и общей психологии, развиваемого в научной школе А.А. Вербицкого.

Ключевые слова: контекст, контекстный подход, методология

Kalashnikov V.G.,
PhD in Psychology, Associate Professor;
associate professor at the Department
of Economics and Management,
Sterlitamak branch of the Bashkir State University
E-mail: kavigrig@mail.ru

THE CONTEXTUAL APPROACH BY A.A. VERBITSKY IN HISTORICAL RETROSPECT AND PERSONAL IMPRESSIONS

Abstract. The article considers the development of the contextual approach as a methodological project in pedagogical and general psychology, developed in the scientific school of A.A. Verbitsky.

Key words: context, contextual approach, methodology

С Андреем Александровичем Вербицким мне посчастливилось познакомиться в 2005 г. В тот год я начал работать на вновь созданной в нашем вузе кафедре психологии управления и маркетинга под руководством Т.Д. Дубовицкой. Татьяна Дмитриевна незадолго до этого защитила докторскую диссертацию, где представила контекстный подход как методологию развития самоактуализирующейся личности [13]. Предложив мне написать статью в сборник, который планировал выпустить Андрей Александрович, она тем самым ввела меня в проблематику контекста и контекстного подхода. Это определило мою дальнейшую научную работу, и за это я очень благодарен обоим моим научным наставникам.

Первую же мою статью по методологии контекстного подхода [15] Андрей Александрович на удивление принял без каких-либо правок. Это вдохновило меня на дальнейшие исследования в области контекстного подхода и спустя 15 лет я понимаю, что в той статье фактически уже была заложена программа теоретической работы, что велась мной все эти годы. И все эти годы Андрей Александрович проявлял ко мне, как и к другим своим ученикам и последователям, тактичное внимание и заботу, поддерживая меня

и продвигая результаты моей работы. А тогда, в 2005-м, ознакомившись с рядом трудов самого А.А. Вербицкого и некоторых его последователей, я сразу осознал не только внутреннюю стройность открывшейся мне методологии, но и понял, что она имеет потенциал, выходящий далеко за рамки проблематики обучения и воспитания. Это широкое понимание контекстного подхода в психологии его создатель горячо поддержал и продолжал это делать до последних дней. Однако зародился контекстный подход именно в сфере педагогики и педагогической психологии и основной путь своего развития прошел в этом русле.

Как известно, научный подход – это наиболее общая методологическая ориентация, которая строит систему объяснений и методов воздействия на объект исследования, исходя из ключевого понятия и ряда общих принципов. Соответственно, для контекстного подхода таким основополагающим понятием стал термин «контекст», который А.А. Вербицкий одним из первых стал последовательно осмыслять в педагогическом и психологическом ключе. Как сообщил мне в личной беседе Андрей Александрович, он пришел к выводу о необходимости использования понятия «контекст» для моделирования и организации процесса обучения в 1980 г. И уже в следующем году на основе своих первых размышлений на эту тему он заявил со страниц журнала «Вопросы психологии» о рождении и широких перспективах контекстного подхода в теории и практике обучения, а также о возможности рассматривать контекст как научную категорию педагогики и психологии [24]. Соответственно, с 1982 г. ведет свой отсчет история контекстного подхода в российской науке.

Примерно в это же время в США появились собственные разработки в сфере контекстного обучения (см.: [29]). Однако, как показано в ряде работ А.А. Вербицкого [3; 5], за рубежом так и не удалось создать целостной системы контекстного образования. «Контекстное образование» в американском понимании означает только обеспечение связи преподаваемого содержания с реалиями повседневной жизни обучающихся – без углубленной разработки собственно-контекстной методологии. Сам же Андрей Александрович посвятил разработке теории и практике контекстного подхода к обучению и воспитанию всю свою жизнь и энергию.

В частности, Андрей Александрович инициировал процесс превращения понятия «контекст» в важную категорию педагогического и психологического знания и практики, наполненную не метафорическим, а конкретно-психологическим содержанием, введя понятие «психологический контекст». Термин «контекст» этимологически возводят к латинскому *contextus* – «сплетение», «соединение», «связь», «ряд», «цепь». Следовательно, можно выделить основную исходную семантику этого слова – служить указателем связи между некоторыми явлениями. Причем данное понятие подчеркивает, что соотносятся между собой не равноправные элементы некоторой системы, а некоторый центральный (собственно объект рассмотрения) и периферические (окружающие его, фоновые).

Само понятие появилось в лингвистике в начале XX в. в работах Р. Фёрса под обозначением «*языковое окружение*» (данной лингвистической единицы) и получило дальнейшее развитие в филологических и культурологических работах Лондонской лингвистической школы, подход которой получил название «*контекстуализм*». По сложившейся с тех пор традиции под контекстом понимается лингвистическое окружение данной языковой единицы, а также законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи, позволяющий установить значение входящего в него слова или фразы [26, с. 172]. Следует подчеркнуть, что с самого начала употребление этого термина носило «экологический» и междисциплинарный характер, т.е. практически сразу вышло за рамки текстовой реальности в общесемантическое поле культурных явлений, которые рассматривались структуралистами как своеобразные тексты, составленные из традиций, ритуалов и других социальных и дискурсивных практик.

При этом приоритет в постановке вопроса о психологическом контексте принадлежит отечественной науке, поскольку, судя по всему, первым употребил соответствующее выражение В.Н. Волошинов в 1929 г. в работе «Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке» [12]. В его трактовке знак существует как внутренний знак, будучи включен в контекст психики субъекта, обогащаясь связями

с другими психическими содержаниями. Однако это положение не было подхвачено в отечественной психологии, и инициатива на долгое время перешла к зарубежным исследователям. В последней четверти прошлого века в лингвистике к узко-текстовой добавилась «коммуникативная» трактовка, согласно которой под контекстом понимаются все условия употребления данной языковой единицы в речи (не только собственно языковое окружение, но и ситуация речевого общения, а также регулирующие ее социокультурные нормы). Таким образом, в языкознании постепенно был совершен переход от «натуралистического» понимания контекста как фрагмента текстовой системы к функциональному, когда контекст трактуется как совокупность условий коммуникации.

В психологии понятие «контекст» первоначально существовало также в рамках исследования текста и речи, постепенно захватывая и исследования семантических процессов в целом. В частности, роль контекста в психологии широко представлена в исследованиях когнитивной психологии (А. Андерсон, Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Р. Клацки, П. Линдсей, Д. Норман, У. Найссер, И. Хофман и др.). В исследованиях Э.Е. Бехтеля и А.Э. Бехтеля была сформулирована контекстуальная теория опознания, в которой контекст понимается как «мемориально-когнитивный тезаурус», систематизирующий когнитивный материал [1]. В отечественной науке особенно акцентируется именно смыслообразующая роль контекста. Так, С.М. Морозов рассматривал значение как фрагмент смысла, инвариантный по отношению к психологическим смыслообразующим контекстам, под которыми понимаются психические содержания человека [22]. Позднее Д.А. Леонтьев также пришел к выводу, что смысл явления определяется более широким контекстом, чем значение, и что оба эти феномена имеют контекстуальную природу [21].

В философии и психологии вслед за лингвистикой британской школы возникло направление, получившее название «*контекстуализм*». Контекстуализм в широком смысле – это своеобразный взгляд на мир, мировоззрение, декларирующее обусловленность любого явления контекстом его бытования и восприятия (Р.М. Лернер, Дж. Мацумото, Дж. Капрара, Д. Сервон, Д. Форд,

С. Пеппер, К. Уилбер). В последнее время стали появляться философские работы, специально затрагивающие феноменологию контекста. Например, И.Т. Касавин рассматривает контекст в его широком значении как условия интерпретации культурных явлений и решения на этой основе познавательных проблем. Им выдвинута программа разработки понятия «контекст» в качестве философской категории и методологии контекстуализма [19; 20]. Понятие «контекст» применил к описанию человеческой психики философ Н.А. Никифоров, рассматривая мир индивидуального сознания как «индивидуальный смысловой контекст». Согласно его пониманию, контекст – это «система взаимосвязанных смысловых единиц», которые используются человеком для интерпретации, наделения смыслом различных объектов [23]. Более подробно функционирование понятия «контекст» в лингвистике, психологии, а также философии рассмотрено в наших совместных с Андреем Александровичем работах [8; 9; 11] и в монографии [15].

Возвращаясь к зарождению отечественного контекстного подхода, можно отметить, что к восьмидесятым годам прошлого века понятие «контекст» продолжало оставаться за пределами лингвистики (при всей нарастающей его популярности) скорее метафорой, нежели строгим научным термином. А.А. Вербицкий впервые сформулировал четкое определение *психологического контекста*, который трактовал как систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. При этом он разделил *внутренний контекст* – как систему уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта, и *внешний контекст* – как систему предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [7]. Такое понимание позволило выстроить комплекс методов психолого-педагогического воздействия взаимодействия субъектов обучения и образования, который сразу же стал известен и как

теория знаково-контекстного обучения, и как новый методологический подход – *контекстный подход*.

После первых десяти лет исследований и разработок полученные Андреем Александровичем научно-методические результаты были обобщены в вышедшей в 1991 г. основополагающей монографии «Активное обучение в высшей школе: контекстный подход» [2], а также в защищенной им в том же году докторской диссертации в форме научного доклада «Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе» [4]. В этих работах А.А. Вербицким было показано, что качественное формирование профессиональных компетенций в сфере образования должно осуществляться посредством моделирования будущей профессиональной деятельности студентов в двух контекстах – *предметном* (относящемся к содержанию профессиональной деятельности) и *социальном* (относящемся к сфере социальных профессиональных взаимодействий). В соотношении с этими контекстами участники образовательного процесса интерпретируют все объекты и события, в том числе собственные действия и активность других субъектов образования. Именно систематический учет и использование различных контекстов в исследовании и моделировании, организации и реализации педагогической деятельности позволяет говорить о теории и технологии контекстного обучения с самого начала ее формирования как о контекстном подходе.

Новая перспективная теория и методология быстро привлекла приверженцев и вокруг Андрея Александровича сложилась научная школа контекстного обучения, которая стала называться также «школой контекстного подхода (Е.В. Андреева, М.П. Боброва, Н.В. Борисова, Т.Ю. Ванцова, О.А. Григоренко, Т.Д. Дубовицкая, Л.Б. Жигалова, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, Л.М. Калугина, М.И. Каргин, Н.В. Клюева, Э.П. Комарова, В.Н. Кругликов, Н.Б. Лаврентьева, О.Г. Ларионова, Т.Н. Лененко, Ю.В. Маслова, А.М. Митина, М.В. Мащенко, И.Н. Рассказова, Н.А. Рыбакина, Н.А. Сахарова, А.А. Соловьёва, Т.М. Сорокина, В.Н. Тарасюк, В.Ф. Тенищева, И.А. Тиханкина, Е.Г. Трунова, О.В. Тумашева, М.П. Тырина, А.А. Фёдорова, Ж.К. Холодов, Н.П. Хомякова, О.А. Шевченко, Ю.В. Шмарион, М.Г. Шубик, О.И. Щербакова и др.). За годы с начала

развития контекстного подхода А.А. Вербицким было подготовлено 12 докторов и 27 кандидатов наук.

Осознавая всю важность учета контекстов обучения и воспитания как природосообразного процесса, отвечающего самой сущности человеческой психики и личности, Андрей Александрович неустанно занимался пропагандой контекстного подхода в педагогической среде. Он регулярно проводил многочисленные школы-семинары по вопросам практической реализации теории и технологий контекстного образования для преподавателей вузов, колледжей и учителей школ в Москве и во всех регионах России. По этому направлению с его участием за все годы прошли повышение квалификации более 7 тысяч преподавателей. С 2009 г. (и вплоть до своего слияния с МПГУ) один из ведущих вузов страны – МГГУ им. М.А. Шолохова – сделал теорию контекстного образования основой концепции своего инновационного развития. Целый ряд школ в различных регионах нашей страны стали экспериментальными площадками, доказывавшими эффективность контекстного подхода и его конкретных методик в образовании.

А.А. Вербицкий вносил свою лепту и в государственные процессы изучения и развития образования, стремясь наполнить административную деятельность прогрессивным психолого-педагогическим содержанием. В частности, он участвовал в исследовательских проектах Министерства образования России «Высшая школа России», «Инновационные педагогические технологии», а также выступал в качестве руководителя и участника подготовки целого ряда государственных документов в области управления образованием и его совершенствования, среди которых «Концепция непрерывного образования (1989); «Концепция непрерывного последипломного образования» (1991); «Концепция поддержки интеграционных процессов в области образования стран-участниц СНГ» (1997), ряда регионов РФ, а также Концепции, стандартов и программы подготовки андрагога и ряда других. Формирование и развитие контекстного подхода происходило в годы работы А.А. Вербицкого в должности старшего научного сотрудника, а затем и заведующего сектором педагогической психологии НИИ проблем высшей школы (1975–1990), руководства сектором

психолого-педагогических проблем образования в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов МО РФ (1990–1995), и в период работы заместителем директора по науке Федерального института планирования образования (1995–2000).

Андрей Александрович постоянно публиковал работы по контекстному подходу – как собственные, так и со своими учениками и последователями – и в нашей стране, и за рубежом, в том числе на иностранных языках. Его перу принадлежат около 300 научных и методических публикаций, среди которых монографии, сотни научных статей, сборники научных трудов, в том числе выходившие под его редакцией, учебные пособия, научно-методические рекомендации и тезисы научных конференций. А.А. Вербицкий был главным редактором журнала «Педагогика и психология образования», на страницах которого он сам и его последователи регулярно публиковали статьи по различным направлениям приложения контекстного подхода.

В последние годы появилось несколько изданий, являющихся обобщением теоретических и эмпирических достижений контекстного подхода в образовании. Так, в 2017 г. вышло научно-учебное пособие А.А. Вербицкого «Теория и технологии контекстного образования» [6], обобщающее его психолого-педагогические основы. Кроме прочего, данное издание включало глоссарий из более чем 70 терминов и понятий, введенных в педагогику и психологию или по-новому осмысленных автором с позиций контекстного подхода. Изданная в 2018 г. коллективная монография «Психология и педагогика контекстного образования» [25] стала самым широким обзором достижений контекстного подхода за почти тридцатилетнюю историю его становления и развития.

Понятием, интегрирующим все достижения контекстного подхода в образовании, стало предложенное О.И. Щербаковой с подачи Андрея Александровича понятие «*контекстная образовательная среда*» (или «образовательная среда контекстного типа») [27; 28]. По своей сути образовательная среда контекстного типа представляет собой особым образом организованные средства образовательной деятельности, которые упорядочиваются в соответствии с принципами контекстного подхода. Специфика

образовательной среды контекстного типа определяется тем, что она базируется на принципах психологического контекстного похода и реализует эти принципы посредством использования специфических методов организации контекстного обучения. Как и контекстный подход в целом, понятие «образовательная среда контекстного типа» может служить системообразующим интегратором для различных подходов, концепций и методов в сфере образования [17].

Научно-исследовательская и практическая работа Андрея Александровича в области создания и развития контекстного подхода со временем (хотя и не без сопротивления консерваторов и бюрократов от науки и образования), благодаря его неустанной публикационной, практической и наставнической активности, завоевывала все большее признание в научных кругах. А.А. Вербицкий был избран сначала членом-корреспондентом (1992), а затем и действительным членом Российской академии образования (2016). За свои заслуги в области отечественного образования Андрей Александрович был награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2001), Золотой медалью «За достижения в науке» РАО (2009), медалью К.Д. Ушинского (2011), Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации В 2018 г. А.А. Вербицкий Российским профессорским собранием удостоен почетного звания «Профессор года» в номинации «Педагогический науки», и в этом же году стал победителем конкурса Лиги преподавателей высшей школы «Золотые имена высшей школы», Диплом и Золотая медаль Европейской научно-промышленной палаты «За исключительные профессиональные достижения». Фактом признания сложившегося научного подхода стало также включение психологического определения контекста, данного А.А. Вербицким, в справочное издание «Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах», вышедшее в 2005 г. под общей редакцией А.В. Петровского [7].

Все эти достижения связаны с реализацией контекстного подхода научной школой А.А. Вербицкого в области образования. Однако, как мне стало понятно практически с момента знакомства

с контекстным подходом, он изначально содержал гораздо более значительный потенциал. Я полагаю, что созданный Андреем Александровичем контекстный подход может претендовать на уровень общегуманитарной и даже общенаучной методологии. В соответствии с этим и строились мои собственные теоретические изыскания, результаты которых я представлял Андрею Александровичу, и которые отражены в ряде наших совместных публикаций [8–11], работах [15; 16; 18] и целом ряде других. В них мы старались показать, что понятие «контекст» может быть наполнено конкретным психологическим содержанием, а также должно стать научной психологической категорией, а сам контекстный подход претендует на методологическую роль не только в качестве психолого-педагогического, но и общепсихологического подхода.

Во многом такому расширенному пониманию контекстного подхода способствовало влияние другого моего учителя в области психологической науки – Татьяны Дмитриевны Дубовицкой. В своем диссертационном исследовании [12] и монографии [13] она не только доказала развивающую роль контекстного образования для личности студента, но и провела существенную методологическую работу, упорядочив существовавшие на 2004 г. формы контекстного обучения, а также впервые четко сформулировала *принципы контекстного подхода*. Знакомство с этим материалом и общение с Татьяной Дмитриевной побудило меня начать развивать именно методологическую составляющую контекстного подхода. В результате этой работы было сформулировано понимание контекста как психического процесса и своеобразного механизма («*функционального органа*» по А.А. Ухтомскому), обеспечивающего семантическую функцию психики за счет соотнесения ее различных содержаний. С психологической точки зрения контекст – это всегда *процесс контекстуализации* некоторого психического содержания, тогда как контекст как структура (текст, ситуация коммуникации, культурные нормы и т.п.) – суть результат опредмечивания, реификации этого психического процесса. Соответственно, наряду с традиционным *структурным* (когда контекст может пониматься как *семантическое поле*, формализуемое в виде *нечеткого множества*), можно использовать и *процессуальное*

понимание контекста как психического *семиотического механизма* означивания и осмысления воспринимаемых человеком явлений. Также был предложен *комплекс контекстов психологического исследования*, выделенных по 12 различным основаниям, и обеспечивающий – на основе применения принципов неполнообъемности (А.С. Майданов) и дополнительности (Н. Бор) описаний сложного объекта исследования – возможность систематического взаимоупорядочивания научных данных, полученных в рамках различных подходов и теорий [16; 18].

Именно в этом сочетании всего самого точного и глубокого, что может дать каждая научная школа, каждый подход, каждая теория и каждый метод, по моему глубокому убеждению, заключается основной пафос контекстного подхода, заложенный в него Андреем Александровичем. Символично, что именно это стало темой последней нашей с ним совместной статьи «Дополнительность контекстов как методологический принцип психологии», которая вскоре должна выйти из печати и которая может рассматриваться и как научное завещание Ученого.

А.А. Вербицкий всю свою научную жизнь стремился преодолевать косность и ограниченность устоявшихся взглядов, творчески переосмысливая общеизвестные истины. На контекстном подходе лежит явственный отпечаток личности его создателя, и в каких бы сферах ни применялся этот подход, он всегда будет нести дух внутренней свободы, творчества и парадоксального сочетания несочетаемого.

В последние годы Андрей Александрович пристрастился к пению и в этом проявилась не только многогранность его способностей, но и та эмоциональность души, которая во многом являлась движущей силой и его научных изысканий, и образовательной практики. Андрей Александрович не мог спокойно смотреть на застой, а затем и разрушение отечественной системы образования. Ее совершенствование стало импульсом к сознанию теории и практики знаково-контекстного обучения, а затем – и контекстного подхода в образовании. По самой своей сути контекстный подход ориентирован не столько на когнитивный, сколько на личностно-смысловой аспект феномена контекста, понимаемого как

психическое явление. Задачей контекстного образования выступает формирование специалиста не просто как носителя знаний, умений, навыков или компетенций, но прежде всего – как самоопределяющейся личности.

Андрей Александрович всегда был настоящим исследователем, а также патриотом своей Родины и отечественного образования, подлинным Учителем ученых и учителей. Вся его научная, методическая и организационная работа была посвящена людям. Он сам был Личностью и хотел, чтобы наука и образование создавали условия, в которых растущий и развивающийся человек может стать личностью – такой же ясно мыслящей, тонко чувствующей и ответственной, каким был мой учитель Андрей Александрович Вербицкий, создатель контекстного подхода.

Библиографический список

1. *Бехтель Э.Е.*, *Бехтель А.Э.* Контекстуальное опознание. СПб., 2005.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. *Вербицкий А.А.* Контекстное образование в России и США: монография. М.; СПб., 2019.
4. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: дис. … д-ра пед. наук. М., 1991.
5. *Вербицкий А.А.* Теория и практика контекстного образования: Россия и США // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 5–14.
6. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. М., 2017.
7. *Вербицкий А.А.* Контекст (в психологии) // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005. С. 137–138.
8. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М., 2010.
9. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–14.
10. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 5–14.
11. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* О смыслообразующем понятии «контекст» в психологии // Системная организация и детерминация психики / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2009. С. 52–72.

12. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л., 1929.
13. *Дубовицкая Т.Д.* Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. … д-ра психол. наук. М., 2004.
14. *Дубовицкая Т.Д.* Самоактуализация личности в контекстном обучении: монография. М., 2004.
15. *Калашников В.Г.* Контекстно-ориентированный подход как методологический принцип в психологии // Контекстное обучение: теория и практика: межвузовский сборник науч. трудов / под ред. А.А. Вербицкого, Т.Д. Дубовицкой. М., 2005. Вып. 2. С. 29–39.
16. *Калашников В.Г.* Контекстный подход как методология психологического исследования. СПб., 2019.
17. *Калашников В.Г.* Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики // Психология и педагогика контекстного образования: монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. С. 109–142.
18. *Калашников В.Г.* Система психологических контекстов как методологическая основа контекстного подхода // Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте: межвузовский сборник науч. тр. / науч. ред. А.А. Вербицкий; отв. ред. В.Г. Калашников. М., 2011. С. 20–26.
19. *Касавин И.Т.* Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология & Философия науки. Т. VI. 2005. № 4. С. 5–17.
20. *Касавин И.Т.* Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008.
21. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
22. *Морозов С.М.* Смыслообразующая функция психологического контекста // Познание и личность. Ч. 2. М., 1984. С. 56–64.
23. *Никифоров А.Л.* Семантическая концепция понимания // Загадка человеческого понимания / под ред. А.А. Яковлева. М., 1991. С. 72–94.
24. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 20–21.
25. Психология и педагогика контекстного образования: монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018.
26. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2001.
27. *Щербакова О.И.* Контексты в конфликтологии: монография. М., 2006.
28. *Щербакова О.И.* Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: дис. … д-ра психол. наук. М., 2011.
29. *Johnson E.B.* Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, 2002.

Каргин М.И.,

кандидат психологических наук;
доцент кафедры специальной
и прикладной психологии
Мордовского государственного
педагогического университета
имени М.Е. Евсевьева

E-mail: karginmaik@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА А.А. ВЕРБИЦКОГО НА РАЗВИТИЕ СКП-ДИАГНОСТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние контекстного подхода А.А. Вербицкого на развитие отечественной психодиагностики и, в частности, на становление СКП-диагностики. Автором обозначена специфика СКП-диагностики, определены ее задачи, проанализированы требования к проведению психолого-педагогического обследования.

Ключевые слова: контекст, контекстный подход, психодиагностика, методики, тесты, СКП-диагностика

Kargin M.I.,

PhD in Psychology; associate professor
at the Department of Special
and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical University
named after M.E. Evseviev

E-mail: karginmaik@yandex.ru

INFLUENCE OF THE CONTEXTUAL APPROACH OF A.A. VERBITSKY ON THE DEVELOPMENT OF SKP-DIAGNOSTICS

Abstract. The Article examines the influence of the contextual approach of A.A. Verbitsky on the development of domestic psychodiagnostics and, in particular, on the formation of SKP-diagnostics. The author

outlines the specifics of UPC diagnostics, defines its tasks, analyzes the requirements for conducting a psychological and pedagogical examination.

Key words: context, contextual approach, psychodiagnostics, techniques, tests, SKP-diagnostics

В современной психологической литературе наиболее полно проанализировано содержание понятия «контекст» в рамках контекстного образования, которое интенсивно разрабатывалось А.А. Вербицким, его учениками и последователями более 40 лет. И именно теория контекстного образования, разработанная А.А. Вербицким, оказала влияние на развитие СКП-диагностики.

Идеи нового подхода в психодиагностике впервые были высказаны А.А. Вербицким в 1982 г. на заседании круглого стола журнала «Вопросы психологии», посвященном психологической службе в школе [1].

В качестве особой задачи, как отмечал А.А. Вербицкий, возникает необходимость разрабатывать оценочные процедуры, тесты, определяющие уровень развития не просто индивида, а индивида в коллективе, развитие самого коллектива. Традиционные тесты, вся процедура тестирования ориентированы на отдельного индивида, на персону и могут оказаться лишь ограниченно пригодными для решения задач психологической службы в школе на современном этапе Исследования в области социальной психологии показали, что 80% подростков подвержены феноменам социального конформизма [6]. Таким образом, понять и спрогнозировать поведение подростка можно только исходя из знания особенностей конкретной группы, в которой находится испытуемый.

Исследователи должны решить, насколько группа способна двигаться в пространстве не за счет индивидуальных качеств, а за счет потенциала самой группы, выделяя при этом судьбу группы, ее потенциал. Необходимо разрабатывать группу методик, включающих такие стороны, как групповой статус группы, интеллект, самосознание группы, творческий потенциал.

В 1998 г., после защиты кандидатской диссертации под руководством А.А. Вербицкого, нами были обсуждены идеи нового направления в психодиагностике. В дискуссиях с наставником

обозначались контуры того, как должна развиваться психодиагностика: изучение, во-первых, отдельного индивида в коллективе и, во-вторых, потенциала коллектива, состоящего из индивидов.

В 2002 г., благодаря идеям А.А. Вербицкого, в обиход введен термин «системно-контекстная психодиагностика». На международной конференции «Проблемы интеллектуализации образования» (28 ноября 2002 г., Воронеж) под научным руководством А.А. Вербицкого была опубликована статья «Системно-контекстная психодиагностика в образовании», в которой были предложены идеи нового направления в отечественной психодиагностике. Предварительные итоги развития системно-контекстной психодиагностики были опубликованы в коллективной монографии под научной редакцией А.А. Вербицкого «Психология и педагогика контекстного образования» (2018).

Анализ психолого-педагогических работ, выполненных в школе А.А. Вербицкого, показал, что изменение и восприятие исследуемых феноменов всегда происходит в определенном «контексте»: историческом, социокультурном, идеологическом, методологическом, межличностном и т.д. Все эти и другие факторы в совокупности и создают контекст, который обусловливает особенности восприятия, а также направляет внимание исследователя. Учет контекста, в котором развивается и проявляется тот или иной феномен, позволяет сделать познание более объективным и многогранным [3].

СКП-диагностика, в отличие от традиционной, как отмечал во время консультаций А.А. Вербицкий, решает новую, причем двойную задачу. Во-первых, определят уровень развития индивида как члена коллектива с точки зрения его вклада в потенциал коллектива (группы, команды) и, во-вторых, выявляет потенциал развития самого коллектива.

Задачи СКП-диагностики формулируют определенные требования к проведению психодиагностического обследования [6].

1. В исследовании личности мы должны учитывать, что лишь теоретически можно разграничить конституцию человека, особенности его темперамента, характер и социальные установки.

2. Мы можем лучше понять испытуемого, рассматривая его не только через призму индивидуально-психологических особенностей, но и в контексте (отсюда и системно-контекстная психодиагностика) социальных связей, составной частью которых он является.

Поведение отдельного ученика, на первый взгляд представляющееся отклонением от нормы, необычным или странным при индивидном подходе, может стать естественным или, по крайней мере, понятным, если рассматривать его как ответ на взаимоотношения, которые имеют место в некой центральной для него системе, частью которой он является (например, микрогруппа в классе).

Наше понимание, как отмечал А.А. Вербицкий, может быть, еще больше углубится, если раздвинуть перспективу и представить микрогруппу ученика в качестве подсистемы, взаимодействующей с другими подсистемами, например, ученическим коллективом в целом [5].

Игнорирование исследователем социальной структуры может приводить к девалидизации конкретной методики обследования. К примеру, оценивая силу мотивации достижения, мы, получив те или иные показатели, не в состоянии судить о том, является ли мотивация достижения успехов различной у тех испытуемых, которые имеют одинаковые количественные данные. А между тем она может быть качественно различной. Испытуемые, имеющие одинаковые по силе мотивы достижения успехов, могут существенно отличаться друг от друга тем, что стремятся к успехам в совершенно разных сферах человеческой деятельности. Один в бизнесе, другой в искусстве, третий в спорте и др. [4].

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Психологическая служба в школе (Материалы круглого стола) // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 84–85.
2. *Вербицкий А.А.* Контекст как смыслообразующая психологическая категория // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. Т. 2. В-Г. СПб., 2003. С. 98–101.
3. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования: монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 7–88.

4. *Каргин М.И.* Методология деятельностного подхода в развитии СКП-диагностики // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2015. № 1. С. 117–124.
5. *Каргин М.И.* Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2016. № 1. С. 80–87.
6. *Каргин М.И.* Системно-контекстная психологическая диагностика // Психология и педагогика контекстного образования: монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. С. 398–412.

Комарова Э.П.,
доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры иностранных языков
и технологий перевода
Воронежского государственного
технического университета
E-mail: vivtkmk@mail.ru

Фетисов А.С.,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор кафедры социальной педагогики
Воронежского государственного
педагогического университета
E-mail: asfet-2011@mail.ru

КОНТЕКСТНО-СЕТЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлены разработанные авторами принципы контекстно-сетевой педагогической технологии, позволившие выявить в ходе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов физической культуры особенности процесса формирования у них профессиональных качеств, необходимых для реализации инноваций в ходе педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональные качества педагога, контекстное образование, сетевое обучение, контекстно-сетевая технология

Komarova E.P.,
Dr. Pedagogy Hab., Professor;
Professor at the Department of Foreign Languages and Translation Technology,
Voronezh State Technical University
E-mail: vivtkmk@mail.ru

Fetisov A.S.,
Dr. Pedagogy Hab., Associate Professor;
Professor at the Department of Social Education,
Voronezh State Pedagogical University
E-mail: asfet-2011@mail.ru

CONTEXT-NETWORK TECHNOLOGY AS A BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL QUALITIES OF AN EDUCATOR

Abstract. The article presents the principles of contextual-network pedagogical technology developed by the authors, which allowed to identify in the course of professional training and advanced training of physical education teachers the features of the process of forming their professional qualities necessary for the implementation of innovations in the course of pedagogical activity.

Key words: educators' professional qualities, contextual education, network training, context-networking technology

Реформирование российской системы образования обусловило приоритетность процесса подготовки высококвалифицированных педагогических кадров – учителей, обладающих креативным мышлением, способных использовать инновации в своей профессиональной деятельности. Как известно, стратегия образования на ближайшую перспективу предполагает переход от модели «образование для всех» к модели «образование для каждого». В связи с новыми условиями перехода на частично дистанционную форму обучения изменяются подходы, формы, средства и методы

подготовки педагога, а также требования к его профессиональным качествам.

Последние десятилетия характеризуются ухудшением психического и физического здоровья обучающихся. Это обусловило разработку стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, одним из приоритетных направлений которой стала необходимость подготовки педагога и повышения его квалификации, развитие таких профессиональных качеств, которые будут соответствовать требованиям здоровьесберегающей образовательной среды.

Динамичность развития современного образования и его постоянное обновление обусловили необходимость анализа различных подходов, концепций, теорий с целью их возможной интеграции, поскольку, согласно «принципу открытости научного знания» (М.В. Богуславский), такое понятие, как «формирование профессиональных качеств педагога», следует рассматривать в рамках не одной, а целого ряда технологий.

С целю разработки контекстно-сетевой технологии использовались: теория контекстного образования (А.А. Вербицкий и др. [2–4]), сетевого обучения (А.Н. Богомолов [1], И.А. Нагаева [8; 9] и др.), некоторые принципы андрагогики (М. Ноулз [10]).

Такое единство, являющееся органичной составной частью указанной педагогической модели, представляет собой *контекстно-сетевую технологию* формирования у педагога физической культуры профессиональных качеств при ведущей роли педагогических технологий контекстного образования и сетевого обучения взрослых.

Под педагогической технологией мы понимаем осуществленный в ходе практической совместной деятельности проект субъектов образовательного процесса, создаваемый исходя из закономерностей познавательной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя с учетом логики освоения учебно-научных знаний и их использования на практике [2; 4; 7; 12].

Теория и технологии *контекстного образования* основываются на интегративном единстве следующих составляющих: на деятельностной теории интериоризации обучающимся накопленного

в стране и в мире социально-культурного опыта; на обобщении с позиций этой теории многообразного эмпирического опыта педагогических инноваций, накопленного педагогами-практиками, и моделей обучения, разработанных в научных лабораториях («лабораторные модели»); на психологической и педагогической категории «контекст», играющей смыслообразующую роль и обеспечивающей перевод учебной информации в личностные смыслы [4].

Основная идея контекстного образования заключается в наложении в ходе повышения квалификации педагога усваиваемых им теоретических знаний на его практический опыт. То есть усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляется в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах, последовательно моделируемых ситуаций реальной деятельности педагога.

Внешним контекстом выступает при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности педагога, а внутренним контекстом будут особенности и потенциал личности обучающегося и педагога (а в сфере повышения квалификации – слушателя и преподавателя), которые реализуются в ходе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их учебного диалога.

С точки зрения нашего исследования внешний контекст задается моделью здоровьесберегающей образовательной среды, которая выступает важнейшим фактором развития профессиональных качеств как обучающихся (слушателей системы повышения квалификации), так и самих преподавателей. Здоровьесберегающая образовательная среда в данном случае является движущей силой развития всех субъектов образовательного процесса.

Важнейшими принципами контекстного образования выступают:

- педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность;
- интеграции обучения и воспитания в едином процессе образовательной деятельности;

- проблемности содержания процесса обучения и развертывания этого содержания в ходе реализации образовательного процесса;
- последовательного моделирования целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности в ходе обучения;
- адекватности целям и содержанию обучения форм организации образовательной деятельности;
- приоритета в ходе совместной деятельности, межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их диалогического общения;
- педагогически обоснованной интеграции инновационных и традиционных педагогических технологий;
- учета «встречного» смыслообразующего влияния кросс-культурных особенностей обучающихся на восприятие и понимание учебной информации [2; 12].

Процесс повышения квалификации учителей в контексте здоровьесберегающей образовательной среды требует, на наш взгляд, соблюдения целого ряда принципов: последовательного моделирования в образовательной деятельности слушателей содержания, форм и условий профессиональной деятельности педагога; адекватности форм организации образовательной деятельности слушателей целям и содержанию процесса повышения квалификации педагогов; приоритета совместной деятельности субъектов образовательного процесса, их межличностного и диалогического взаимодействия в ходе коммуникации.

Содержание контекстного образования наполняется не только за счет теоретического содержания конкретных учебных дисциплин, но и с учетом содержания профессиональной деятельности учителя (выполняемых им профессиональных функций, стоящих перед педагогом задач и решаемых им проблем в ходе ежедневной педагогической деятельности); кроме того, учитывается соблюдение педагогом общепринятых морально-нравственных норм поведения [4].

Инновационные педагогические технологии контекстного образования, системно используемые вместе с научно обоснованными традиционными и «лабораторными», получают новый

«статус»: они превращаются из возникших эмпирическим путем в теоретически обоснованные с учетом ведущих принципов контекстного образования.

Отметим, что в процессе контекстного образования осуществляются три основные, последовательно переходящие один в другой, типа деятельности обучающихся:

1) *деятельность академического типа* (при этом используется как базовая такая форма организации учебного процесса, как традиционная лекция);
2) *деятельность квазипрофессиональная* (с использованием таких образовательных технологий и форм реализации учебного процесса, как «кейс-стади», различные имитационно-игровые формы учебной деятельности);
3) *деятельность учебно-профессиональная* (при этом обучающимся реализуются реальные практические или исследовательские действия при подготовке рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ, в ходе участия в НИР, выполнения реальных работ на учебных практиках и др.).

Промежуточными являются такие традиционные и инновационные формы деятельности, как проблемные лекции, семинары-дискуссии, анализ конкретных ситуаций, групповые лабораторно-практические занятия, спецкурсы, спецсеминары и т.п. [4].

Основной целью *сетевого* (*дистанционного*) *обучения* является обеспечение для педагогов на основе интенсивно развивающихся цифровых образовательных ресурсов возможности усваивать содержание обучения, формировать необходимые компетенции и профессиональные качества, развивать способности к исследовательской и проектной деятельности на основе массового сотрудничества, с учетом инициативы каждого обучающегося, с использованием открытых образовательных ресурсов и сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по модели «равный – равный» [11].

В сетевом взаимодействии нескольких образовательных организаций обучающиеся имеют возможность осваивать учебные программы, используя ресурсы всех этих организаций [1; 8; 9].

Многие ученые (Д. Корнели, Ч. Данофф, Д. Мак Грегор, Г.В. Сименс, И.А. Нагаева, Е.Д. Патаракин, С. Смит, М.Ш. Нолз и др.) отмечали, что сеть составляет только совокупный потенциал личных знаний всех участников взаимодействия. Таким образом обеспечивается непрерывное развитие как самой сети, так и педагогического сообщества в целом.

Сетевое обучение реализуется посредством привлечения целого ряда автономных дистанционных курсов, размещенных в сети Интернет посредством создания информационно-дидактической среды, позволяющей субъектам образовательного процесса в диалоговом режиме обмениваться необходимой информацией [1].

А.Н. Богомолов выделяет различные формы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе сетевого (дистанционного) обучения: индивидуальную самостоятельную работу обучающегося со средой обучения (контроль при этом осуществляет сама система, предлагая обучающемуся необходимые рекомендации и контекстные подсказки); индивидуальную работу обучающегося с помощью тьютора-консультанта или тьютора-координатора и работу обучающегося в виртуальной аудитории в составе мини-группы, курируемой тьютором [Там же].

И.А. Нагаева в метафорической форме так формулирует принципы дистанционного сетевого обучения: «коллективный контекст в движении (содержание обучения наполняется и корректируется самими обучающимися); мета-учение как источник знания; все равны, но все разные; учебная деятельность распределена и не линейна; реализация цели и переход к следующей цели» [8; 9].

Рассмотрим теперь влияние некоторых принципов андрагогики на организацию процесса и результаты формирования в ходе повышения квалификации профессиональных качеств учителя, способного эффективно работать в условиях здоровьесберегающей образовательной среды.

Андрагогика – это раздел педагогики, в котором «рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей …в системе непрерывного

образования» [11]. Содержание и педагогические технологии, используемые в процессе повышения квалификации педагога, должны отвечать этим требованиям [Там же].

М. Ноулз [10], С.И. Змеев [6], М.Т. Громкова [5] и др. отмечают, что преподаватель, осуществляющий обучение на курсах повышения квалификации, должен общаться со слушателями, как с коллегами, обращаясь к их жизненному и профессиональному опыту, обсуждать с ними содержание и педагогические технологии обучения, выстраивая общение на основе диалога на равных.

Педагог, проходящий курсы повышения квалификации, понимает, что новые знания ему необходимы для того, чтобы повысить эффективность своей профессиональной деятельности [3].

Процесс образования взрослых людей осуществляется с соблюдением таких основных принципов, как:

1) приоритет самостоятельного обучения;
2) совместная деятельность преподавателя и обучающегося;
3) использование в качестве дополнительного источника содержания обучения жизненного и профессионального опыта обучающегося;
4) преодоление устаревших знаний и опыта практической деятельности, а также личностных установок обучающегося, если они мешают осваивать новую информацию, новые педагогические технологии;
5) приоритет индивидуального подхода в обучении;
6) обеспечение для обучающегося свободы выбора целей, содержания, форм, средств, темпа обучения и т.д.;
7) рефлексия хода и результатов обучения со стороны обучающегося;
8) востребованность в практической деятельности результатов обучения, полученных слушателем курсов повышения квалификации;
9) принцип системности обучения [10].

При организации курсов по повышению квалификации педагогов целесообразно использовать интегративное единство принципов контекстного образования, сетевого обучения и андрагогики, которые имеют сходные черты и в целом коррелируют друг с другом.

Для достижения целей исследования были разработаны этапы контекстно-сетевой технологии: стратегический, мотивационно-стимулирующий, моделирующий, технологический, рефлексивно-оценочный.

Стратегический этап предполагал освоение слушателями курсов повышения квалификации:

а) требований ФГОС относительно формирования профессиональных качеств педагога;
б) требований, предъявляемых к соответствующим профессиональным качествам учителя, работающего в условиях здоровьесберегающей образовательной среды;
в) особенностей организации образовательной деятельности обучающихся в контексте такой среды.

Мотивационно-стимулирующий этап был направлен на освоение обучающимися на курсах повышения квалификации учителями педагогических и психолого-педагогических закономерностей формирования профессиональных качеств педагога с учетом знания ими структуры учебной и профессиональной деятельности учителя с целью обеспечения эмоциональной вовлеченности слушателей в образовательный процесс, актуализации эмоционально-смысловой составляющей субъектной позиции учителей.

На данном этапе осуществлялась диагностика имеющихся у учителей физической культуры профессиональных качеств; определение «проблемных точек» в этом аспекте; оценка реальных возможностей формирования необходимых качеств педагога; определение рамок исследования с учетом целевых, временных и ресурсных возможностей; привлечение сетевых партнеров.

Познавательный этап был направлен на овладение учителями физической культуры профессиональной педагогической деятельностью в контексте требований, условий и логики функционирования здоровьесберегающей образовательной среды, а также на овладение слушателями предметно-технологическими и социальными (включая морально-нравственный) компонентами педагогической деятельности.

При этом познавательная деятельность обучающихся на курсах повышения квалификации продвигалась от собственно

учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной.

Технологический этап обеспечивал научное обоснование, выбор и реализацию педагогических технологий в рамках контекстного и сетевого обучения.

Рефлексивный этап предполагал оценивание оснований принимаемых слушателями курсов и преподавателями решений в ходе совместной деятельности, включая промежуточные результаты и конечный результат процесса формирования у учителей необходимых профессиональных качеств. На данном этапе осуществлялось педагогическое тестирование слушателей курсов повышения квалификации с целью определения у педагогов уровня сформированности профессиональных качеств.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что кратко описанная в статье контекстно-сетевая педагогическая технология не только обеспечивает формирование у учителей в процессе повышения их квалификации профессиональных качеств, необходимых для успешной работы в условиях здоровьесберегающей образовательной среды школы, но и выполняет функции обучения, воспитания и развития личности педагога в их единстве [5; 13].

На основе представленных в публикации данных было достоверно установлено, что выявленные в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации учителя нового формата противоречия тесно взаимосвязаны и реализуют функцию инициатора системных изменений в системе переподготовки педагогических кадров, в частности, при формировании профессиональных качеств слушателей в контексте здоровьесберегающей образовательной среды. Проведенный теоретический анализ мировой философской и психолого-педагогической литературы, касающейся формирования профессиональных качеств слушателей курсов повышения квалификации, позволил нам обосновать контекстно-сетевую технологию, выявить и уточнить специфические особенности системы подготовки, переподготовки слушателей в системе повышения квалификации.

Разработанные нами принципы контекстно-сетевой технологии позволили выявить особенности процесса формирования

в ходе профессиональной подготовки и повышения квалификации у педагога физической культуры профессиональных качеств, необходимых ему для реализации инноваций в ходе своей педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Богомолов А. Н.* Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36–44.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстное образование в вузе: теория и техно-логии // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: монография / авт.-сост.: С.Т. Чистякова и др. М., 2018.
3. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. 2001. № 1. С. 12–15.
4. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
5. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003.
6. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2002.
7. *Комарова Э.П.*, *Бакленева С.А.*, *Гребенникова Н.И.* Теоретический аспект интегрированной предметно-языковой подготовки курсантов в военном вузе // Антропоцентрические науки в образовании: монография / отв. ред. Э.П. Комарова. Воронеж, 2019. С. 38–45.
8. *Нагаева И.А.* Инновационные информационные технологии в образовательных системах: учебное пособие. М., 2013.
9. *Нагаева И.А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3. С. 31–37.
10. *Ноулз М.Ш.* Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М., 1998.
11. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
12. Психология и педагогика контекстного образования: монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018.
13. *Фетисов А.С.*, *Комарова Э.П.* Личностное и профессионально-предметное развитие педагога физической культуры: теоретический аспект // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 139–143.
14. *Фетисов А.С.*, *Комарова Э.П.*, *Мышовская Л.П.* Формирование профессиональных качеств педагога в условиях цифрового образования // Перспективы науки. 2019. № 2 (113). С. 196–200.

Рыбакина Н.А.,

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой реализации
новых технологий, методов,
проектов в образовании
Центра развития образования
городского округа Самара

E-mail: rybakina@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются проблемы обеспечения непрерывного развития обучающегося в системе общего среднего образования, обосновывается возможность их разрешения в рамках компетентностно-контекстной концепции школьного обучения и воспитания.

Ключевые слова: непрерывное образование, теория контекстного образования, инвариант непрерывного образования, образовательная компетенция, компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания

Rybakina N.A.,

PhD in Pedagogy, Associate Professor;
Head at the Department of Implementation
of New Technologies, Methods, Projects in Education,
Center for Education Development
of the Samara City District,

E-mail: rybakina@yandex.ru

COMPETENCE-CONTEXTUAL CONCEPT OF SCHOOL TRAINING AND UPBRINGING

Abstract. The article deals with the problems of ensuring the continuous development of a student in the system of general secondary education, justifies the possibility of their solution within

the framework of the competence-contextual concept of school training and upbringing.

Key words: continuing education, theory of contextual education, invariant of continuing education, educational competence, competence-contextual concept of training and upbringing

Бурное развитие информационных технологий привело к осознанию реально существующего парадокса – быстрый рост информации обуславливает столь же быстрое ее устаревание, а значит, обесценивает процесс энциклопедического накопления знаний человеком «на всю жизнь», что послужило стартом модернизации российского образования, длящейся более четверти века.

За это время изменилась ценностно-целевая основа образования, в рамках которой сегодня признается необходимость создания условий для самореализации обучающегося как субъекта учебной, социо-практической и будущей или реальной профессиональной деятельности.

Приобрел актуальность компетентностный подход как способ преодоления проблемы разрыва между полученными человеком в процессе обучения знаниями и умениями их использовать для решения задач и проблем социокультурной и профессиональной деятельности «на протяжении всей жизни».

Умение учиться стало рассматриваться в качестве важнейшей компетенции обучающегося, обеспечивающей его движения по уровням системы непрерывного образования.

Однако затянувшаяся модернизация российского образования приняла парадоксальный характер – достижение новых компетентностных результатов непрерывного образования осуществляется на основе психолого-педагогической теории «конечного» образования, сформировавшейся еще в XVII в., направленной на формирование знаний, умений и навыков «на всю жизнь» в процессе общего и профессионального образования. В результате, все инновационные технологии, формы и методы обучения и воспитания либо становятся инородными, «незаконными» и не приживаются в рамках существующей модели образования, либо просто поглощаются ею, теряя инновационный потенциал, направленный на достижение новых целей образования.

Основная причина пробуксовки модернизации образования заключается в том, что в педагогической науке отсутствует единая концептуальная основа проектирования и реализации содержания и процесса непрерывного образования компетентностного типа на разных его уровнях – от дошкольного до дополнительного профессионального образования и самообразования, в частности:

- отсутствует научно обоснованное представление о том, что именно лежит в основе преемственного развития потенциала личности в системе непрерывного образования;
- отсутствуют единые представления о компетентностных результатах образования на разных уровнях системы непрерывного образования: в школе – это совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов, а на уровне профессионального образования – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; при этом непонятно, как одни переходят в другие, и каковы механизмы их формирования;
- практическая реализация компетентностного подхода осуществляется без опоры на адекватную его задачам единую для всех уровней непрерывного образования психолого-педагогическую теорию, а все попытки «встроить» новые идеи в существующую традицию объяснительно-иллюстративного типа обучения не приводят и не могут привести к успеху.

В качестве концептуальной основы реализации непрерывного образования компетентностного типа в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования может выступать компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания, реализуемая более 10 лет в десяти школах Самарской области и разработанная в рамках идей научной школы контекстного образования А.А. Вербицкого при его непосредственном консультировании.

Компетентностно-контекстная концепция школьного обучения и воспитания направлена на разрешение указанных выше

проблем реализации непрерывного образования компетентностного типа посредством интегральной совокупности заложенных в ней идей:

1) непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности, движущейся по его ступеням;
2) компетентностного подхода, задающего требования к результатам обучения и воспитания;
3) теории контекстного образования, получившей широкое развитие на уровнях профессионального и постпрофессионального образования и творчески адаптированной к условиям общеобразовательной школы.

Кратко рассмотрим сущность каждой из них.

Понятие «непрерывность» в контексте образования

Опора на сформулированные А.А. Вербицким [1] принципиальные различия между понятиями «система непрерывного образования» и «непрерывное образование человека» позволила сформулировать парадокс феномена непрерывного образования, заключающегося в том, что система непрерывного образования как совокупность конечных образовательных программ разного уровня должна обеспечить непрерывное наращивание человеческого капитала «на протяжении всей жизни». Разрешение данного парадокса осуществляется с позиций диалектического единства философских категорий «непрерывность» – «прерывность».

Прерывность характеризует структуру системы непрерывного образования, указывает на дискретность ее пространственно-временного строения, относительную самостоятельность существования ее устойчивых элементов (образовательных программ различного уровня формального образования, наличие неформальных и информальных форм образования). Прерывность системы непрерывного образования объясняет феномен его «конечности» для конкретной личности в момент завершения обучения по той

или иной образовательной программе. Именно прерывность позволяет осуществлять замену и дополнение отдельных элементов системы, т.е. осуществлять обучение в формальных, неформальных и информальных формах.

Таким образом, для человека в момент освоения им конкретных образовательных программ на том или ином уровне системы непрерывного образования, образование *конечно*, тем более, если он не собирается переходить на следующий уровень образования по причинам отсутствия необходимости в новых знаниях или компетенциях, отсутствия познавательной мотивации, умений учиться, позволяющих перейти к самообразованию.

Непрерывность – характеристика процесса образования как приращения компонентов потенциала личности. Непрерывность процесса образования личности является отражением множества элементов системы образования как единого целого по определенному правилу в деятельности обучающегося. То есть для конкретного человека процесс приращения потенциала личности зависит от результатов его деятельности в процессе движения по уровням системы непрерывного образования.

В силу того, что в структуре человеческого капитала в условиях общества, построенного на знаниях, все большую значимость приобретает не само знание, а умение его использовать в ситуациях социо-практической и профессиональной деятельности, то система непрерывного образования должна включать в себя своего рода *инструмент*, позволяющий человеку овладеть целостной деятельностью в процессе межсубъектных отношений на основе ценностей, где содержание образования выступает в качестве ориентировочной основы этой деятельности. Такой инструмент должен быть инвариантым по своей природе, т.е. обладать свойством неизменяемости при движении обучающегося по структурам системы непрерывного образования.

Возникает вопрос, что может стать таким инструментом, обеспечивающим непрерывное развитие потенциала личности в системе непрерывного образования независимо от того, на каком уровне этой системы в данный момент находится обучающийся?

Образовательная компетенция как инвариант непрерывного образования

В качестве искомого инварианта цели, содержания и результата непрерывного образования может выступать *образовательная компетенция* как теоретический конструкт, характеризующий механизм общего и профессионального развития человека, движущегося по ступеням системы непрерывного образования [3].

Образовательная компетенция представляет собой трехмерную интегральную совокупность, по сути, систему обретения в процессе образовательной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями практического действия и поступка [Там же] (рис. 1).

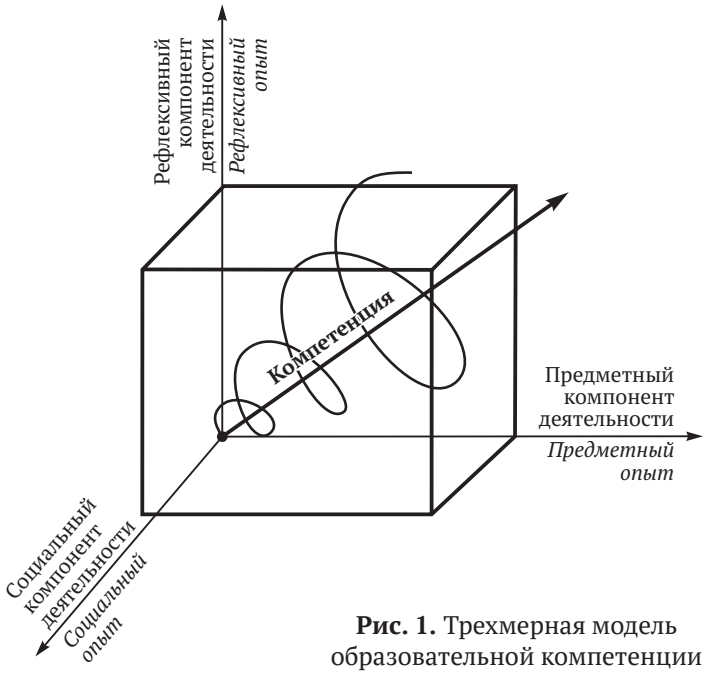


Рис. 1. Трехмерная модель образовательной компетенции

Когнитивный опыт обеспечивает отражение в психике обучающегося изучаемых устойчивых закономерностей окружающего мира, их хранение, упорядочение и использование в собственной деятельности. *Социальный опыт* обеспечивает способность понимать себя и других в различных условиях социальной среды, осуществлять продуктивную собственную и совместную деятельность, выстраивать эффективные межличностные отношения. *Рефлексивный опыт* обеспечивает способность быть субъектом деятельности на основе управления ею посредством анализа оснований уже выполненных действий и полученных результатов.

Основная функция образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования и инструмента познавательной деятельности заключается в том, что она определяет инвариантную рамку формирования любой востребуемой социо-практической, общекультурной или профессиональной компетенции посредством включения обучающихся в предметно-технологическую, социальную и рефлексивную составляющие деятельности в процессе их формирования.

На уровне общего образования образовательная компетенция обеспечивает развитие школьника как субъекта познавательной и социо-практической деятельности, через формирование компетентностных результатов образования, определяемых требованиями ФГОС общего образования, и в то же время – субъекта самоопределения, выбора будущего профессионального пути.

Обогащаясь через конкретное содержание деятельности по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, образовательная компетенция как указанная совокупность трех видов опыта преемственно переходит из общеобразовательной школы на уровень профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования.

Одно из важных достоинств образовательной компетенции состоит в том, что ее не нужно специально формировать при переходе от одного уровня непрерывного образования к последующему, поскольку она представляет собой универсальный инструмент, складывающийся еще в школе в самом начале включения школьников в образовательную деятельность в логике непрерывного образования компетентностного типа.

Организация такой деятельности возможна только на основе адекватной психолого-педагогической теории, способной обеспечить моделирование в учебной деятельности предметного (предметно-технологического), социального и морально-нравственного содержания социальной жизни и предстоящей профессиональной деятельности обучающегося.

Возникает вопрос, какая из известных психолого-педагогических теорий отвечает указанным требованиям и может стать основой проектирования модели образования нового типа, обеспечивающей непрерывное развитие потенциала личности в системе непрерывного образования с использованием образовательной компетенции независимо от того, на каком уровне этой системы в данный момент находится обучающийся?

Теория контекстного образования как основа реализации непрерывного образования контекстного типа в общеобразовательной школе

Теоретический анализ существующих педагогических и психолого-педагогических теорий обучения (теория развивающего обучения, личностно ориентированное образование) показал [5], что все они имеют проблемы, ограничивающие их возможности служить концептуальной основой реализации компетентностного подхода как основы непрерывного образования:

- по своей методологии они либо строятся в логике традиционного обучения по цели (обеспечить овладение обучающимися «основами наук», развить их теоретическое мышление) или по механизму реализации (от восприятия через запоминание к пониманию, способности высказывать суждение и применению);
- в основном они ориентируют «обучаемого» в прошлое, к «кладовым информации», называемых знаниями, а не в будущее;
- обучение в этих теориях фактически отделено от воспитания: решаются либо задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками, а воспитание фактически выведено за рамки учебного процесса, либо

задачи личностного развития или формирования социальных навыков, но при этом теряется предметная составляющая обучения;
- все они носят в основном экспериментальный характер и имеют достаточно локальную представленность в практике общего среднего образования;
- мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы непрерывного образования;
- далеко не все они отвечают требованию технологичности, а, значит, трудны для реализации в образовательной практике.

И, конечно, все они не содержат в себе указаний на механизмы формирования совокупного когнитивного, социального и рефлексивного опыта. Однако в рамках теории развивающего обучения и личностно ориентированного образования разработаны ряд положений, адекватных идее непрерывного образования: принцип «от общего к частному», учет субъектной позиция обучающегося, метапредметность содержания.

В процессе разработки концепции школьного обучения и воспитания, обеспечивающей реализацию педагогической практики формирования компетентностных результатов образования с помощью использования образовательной компетенции, было обосновано, что психолого-педагогической основой ее реализации служит теория контекстного образования А.А. Вербицкого, которая получила широкое распространение на уровне высшего и дополнительного профессионального образования.

Изучение и анализ основных положений теории контекстного образования показал, что они сохраняют свою актуальность на уровне общего образования и могут быть интерпретированы к условиям школьного обучения и воспитания [6].

Основной целью непрерывного образования компетентностного типа является формирование общекультурных, социопрактических (у школьника) и профессиональных (у студента) компетенций как результатов, обеспечивающих преемственное развитие обучающегося как субъекта деятельности – сначала познавательной и в определенной мере практической, а затем

профессиональной. С позиций теории контекстного образования такое образование становится компетентностно-контекстным.

В основе компетентностно-контекстного обучения и воспитания на уровне общего образования лежат три источника.

1. *Теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения*.

2. *Деятельностная теория усвоения социального опыта*, несколько переосмысленная А.А. Вербицким в теории контекстного образования.

Адаптация идеи Андрея Александровича о том, что формирование способности к выполнению любой деятельности может быть осуществлено только в рамках включения обучающегося в деятельность, адекватную в модельной форме реально существующей, к особенностям общего образования, позволила обосновать следующее.

Основная цель школьника состоит не только в усвоении знаний, умений, навыков, они необходимы, но недостаточны, но и в овладении целостной познавательной деятельностью с помощью образовательной компетенции, инвариантная структура которой обеспечивает способность к самообразованию и решению проблем на основе знания, что составляет суть любой компетенции. Другой важной его целью является овладение в рамках отдельных учебных предметов содержанием широкого спектра видов социо-практической деятельности и выбор на этой основе своего профессионального пути.

3. *Учет смыслообразующего влияния предметного, социального и рефлексивного контекстов социо-практической деятельности человека*. То есть на уровне общего образования в качестве контекстного вида деятельности по отношению к познанию выступает деятельность как специфически человеческая форма активного отношения к миру, а не будущая профессиональная деятельность, как на уровне профессионального образования.

Основная идея компетентностно-контекстного обучения и воспитания в школе состоит в том, чтобы наложить усвоение обучающимся содержания образования на «канву» его учебной и элементов социо-практической деятельности. Следовательно,

компетентностно-контекстным обучением и воспитанием на уровне общего образования является такое, в котором посредством использования образовательной компетенции и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, на языке наук (учебных предметов) задается и усваивается предметное (предметно-технологическое), социальное (в том числе морально-нравственное) и рефлексивное содержание учебной и необходимых фрагментов социо-практической деятельности, что обеспечивает формирование личностно-значимых способов деятельности, обуславливающих творческое полагание личностью себя в пространстве культуры.

Полученный на уровне общеобразовательной школы без специального обучения опыт использования образовательной компетенции становится инструментом осуществления образовательной деятельности и на последующих уровнях непрерывного образования. Тем самым с помощью этого инструмента обеспечивается непрерывное развитие личности обучающегося в условиях прерывных структур системы непрерывного образования.

Основной целью школьного компетентностно-контекстного обучения и воспитания является обеспечение педагогических условий развития обучающегося как субъекта деятельности на основе формирования компетентностных результатов образования с помощью использования образовательной компетенции. В этом процессе предполагается также достижение цели развития ценностно-смысловой сферы личности обучающегося.

Конкретные цели обучения и воспитания в компетентностно-контекстном образовании определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких компетенций организуется образовательная деятельность. При этом сохраняется необходимость одновременного формирования их предметно-технологической, социальной, в том числе и морально-нравственной, и рефлексивной составляющих.

Источники содержания компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе:

1) содержание наук, адаптированное определенным образом в рамках конкретного содержания изучаемой области знания;
2) морально-нравственные требования к человеку, принятые в обществе и данном сообществе (организационном, профессиональном);
3) третий источник метапредметный – содержание необходимой каждому социо-практической деятельности, представленной в виде моделей такой деятельности – описания жизненных ситуаций, решаемых человеком проблем и задач, составляющих предметно-технологическое содержание компетенций [2].

Динамическое движение деятельности в компетентностно-контекстном обучении и воспитании на уровне общего образования обеспечивается тремя базовыми формами деятельности:

- образовательная деятельность академического типа предполагает организацию учителем передачи информации на основе принципа системности и систематичности, включающую как содержательную, так и функциональную составляющую знания, неявную его составляющую, обеспечивающую обучающемуся возможность овладения навыками адаптации и использования нового знания в различных ситуациях собственного предметного действия и поступка; в качестве примера данного вида деятельности может выступать проблемное изложение;
- квазисамостоятельная деятельность, моделирующая деятельность обучающихся по поиску способов решения учебных задач и проблем с разной мерой педагогической помощи (управляемое познание). Данная форма деятельности представляет собой тренинг по овладению обучающимися умениями связывать условия ситуации со знанием, объяснять необходимость выбора тех или иных способов действия и осуществлять на этой основе компетентное действие в контексте заданной учебной задачи, ситуации, проблемы;
- самостоятельная образовательная деятельность, где обучающиеся совместно с другими или индивидуально решают

задачи и проблемы в рамках изучаемой темы, набор которых очень широк: от задач, требующих простого применения известных способов и приемов, до исследовательских и проектных проблем. Данная форма деятельности, оставаясь образовательной, фактически является формой самореализации обучающихся, позволяющей им приобрести опыт самостоятельного решения проблем на основе знания в различных формах: дискуссия, анализ решения конкретных задач и проблем, конференция, лабораторные работы и т.д.

Обучающие модели компетентностно-контекстного обучения и воспитания в школе остаются теми же, что и на уровне профессионального образования, но интерпретируются с поправкой на особенности общего образования.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретном явлении или процессе изучаемой предметной области и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым обучающимся. Информационный материал представляется системно, в обобщенной форме, точно и сжато отражающей сущность изучаемого явления (процесса) в контексте его использования и включает систему ключевых задач, раскрывающих основные способы использования изучаемого материала. Единицей работы обучающегося является речевое действие.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация использования информации в деятельности, которая требует анализа и принятия решений в контексте данной задачи или проблемы. Единица работы обучающегося – предметное действие. Основная цель совокупности предметных действий состоит в получении навыков решения учебных задач и проблем на основе установления связи между знанием и ситуацией. Информация и навыки решения ключевых задач выступают здесь средством осуществления познавательной деятельности.

Социальная обучающая модель – это проблемная ситуация, в которую обучающийся попадает всякий раз, встречаясь с новой для него задачей или проблемой, для решения которой отсутствует известный ему алгоритм решения. В этом случае он вынужден

анализировать ситуацию и находить ее решение в формах индивидуальной или совместной деятельности с другими обучающимися, учителем. Работа в коллективной деятельности как социальной модели деятельности и общения без «ритуальных рамок» традиционного урока приводит к формированию у обучающихся не только когнитивного, но и социального и рефлексивного видов опыта. Основной единицей активности обучающегося при этом является поступок.

Основные принципы контекстного образования, сформулированные А.А. Вербицким на уровне профессионального образования [2], сохраняют свою актуальность и на уровне школьного компетентностно-контекстного обучения и воспитания, но в контексте непрерывности образования добавляется еще два принципа.

1. *Принцип системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному* предполагает, что с самого начала обучающиеся получают системное представление об изучаемом содержании в контексте его использования на основе информационной модели, которая, с одной стороны, отражает его сущность, структуру и функции, а с другой, отличается сжатостью, простотой и логичностью рассуждений, способствующих их понятности и убедительности для обучающихся.

Для этого содержание любой конкретной темы представляется в виде информационной модели, которая содержит тексты, включающие:

- все ключевые понятия, максимально полно характеризующие структуру изучаемого содержания, представленные в знаковой форме: схемы, таблицы, графы и т.д.;
- алгоритмы, памятки, примечания и прочие пояснения, которые позволяют обучающимся увидеть функциональную составляющую изучаемого содержания;
- ключевые задачи, позволяющие обучающимся овладеть знаниями, представленными в предыдущих видах текстов, как инструментами решения задач и проблем в конкретных модельных ситуациях;
- все многообразие задач и проблем (не количество, а максимально полная типология), которые могут быть вообще решены с помощью изучаемого содержания.

Такая структура информационной модели изучаемого содержания позволяет обучающимся видеть изучаемое явление целостно в контексте его структурных и функциональных связей и выстраивать индивидуальную навигацию по его освоению, обеспечивающую формирование не только знаний, умений и навыков, но и компетенций, формирующихся в процессе приобретения опыта предметной (в том числе и предметно-технологической), социальной (в том числе и морально-нравственной) и рефлексивной деятельности.

2. *Принцип инвариантности* предполагает наличие инварианта непрерывного образования, в качестве которого выступает образовательная компетенция. Свойством инвариантности обладают и идеи контекстного образования, положенные в основу компетентностно-контекстной концепции школьного обучения и воспитания.

Содержание образования включает инвариантные по структуре предметный и метапредметный компоненты. Предметный компонент содержания определяют основы изучаемых наук, метапредметный – модели решаемых человеком проблем и задач, составляющих предметно-технологическое содержание осваиваемых социо-практических и профессиональных компетенций. Содержательное наполнение указанных структурных компонентов содержания образования вариативно, оно зависит от целей осваиваемой образовательной программы и результатов ее освоения, заданных стандартом образования соответствующего уровня.

Сущностная идея контекстного образования как наложение учебной информации на «канву» осваиваемой деятельности остается инвариантной на любой ступени системы непрерывного образования. В рамках указанной идеи варьируется содержание осваиваемой деятельности: модели целостных фрагментов практической деятельности школьника, будущая профессиональная деятельность студента, реальная профессиональная деятельность специалиста.

Кольцевая структура образовательной деятельности также инвариантна на любой ступени непрерывного образования и включает в себя взаимосвязанные функциональные звенья:

потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет и результат, которые наполняются разным содержанием на уровнях школьного, профессионального и дополнительного профессионального образования.

Динамическое движение образовательной деятельности обучающегося от академического типа через квазидеятельность (квазисамостоятельную учебно-практическую или квазипрофессиональную) к самостоятельной деятельности (учебно-практической, учебно-профессиональной или профессиональной) в зависимости от уровня непрерывного образования тоже инвариантно.

Представленная концепция обусловила разработку и экспериментальную проверку компетентностно-контекстной педагогической модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе [4].

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М., 1999.
2. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
3. Психология и педагогика контекстного образования: монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018.
4. *Рыбакина Н.А.* Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 31–50.
5. *Рыбакина Н.А.* Проблема поиска педагогической теории, адекватной идее непрерывного образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. Т. 3, № 2. С. 73–79.
6. *Рыбакина Н.А.* Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 2. С. 22–28.

Тенищева В.Ф.,

доктор педагогических наук;
профессор кафедры иностранных языков
Государственного морского университета
имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Новороссийск

E-mail: vic-ver@mail.ru

КОНТЕКСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ исследований преподавателей кафедры иностранных языков Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, выполненных на основе научных положений теории контекстного образования А.А. Вербицкого на примере развития готовности морского специалиста к трудовой деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: контекстное образование, интегративно-контекстный подход, эмоционально-волевая устойчивость, иноязычные профессиональные компетенции

Tenishcheva V.F.,

Dr. Pedagogy Hab.;
Professor at the Department of Foreign Languages,
Admiral Ushakov Maritime State University,
Novorossiysk

E-mail: vic-ver@mail.ru

CONTEXTUAL EDUCATIONAL PARADIGM AT MARITIME UNIVERSITY

Abstract. The article presents the analysis of the research carried out by the Foreign Languages Department teachers at Admiral Ushakov Maritime State University, based on the scientific provisions of A.A. Verbitsky theory of contextual education at the example

of the development of a marine specialist readiness for work in the process of learning a foreign language.

Key words: contextual education, integrative contextual approach, emo-tional and volitional stability, foreign language professional competencies

Теория контекстного образования, разработанная А.А. Вербицким, представляет собой целостную педагогическую систему, направленную на развитие профессиональных возможностей студента, его готовности к самореализации и саморазвитию, на обретение ценностных смыслов труда благодаря последовательному воссозданию в учебном процессе тех контекстов, которые присущи осваиваемой профессии.

Идеи контекстного обучения в плане развития готовности морского специалиста к трудовой деятельности в процессе изучения иностранного языка легли в основу ряда исследований, проведенных на кафедре иностранных языков Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (Новороссийск) с 1990 г.

Вначале исследовались условия формирования профессионально важных качеств морского инженера на примере подготовки инженера-судоводителя. Были выделены составляющие качеств, связанных с его иноязычной речевой деятельностью: предметно-речевые и социально-речевые умения и умения по отражению ситуации профессионального иноязычного общения. Обоснована новая форма учебной работы – совмещенная учебная деятельность по специальным предметам и иностранному языку, которая проектировалась с помощью дидактического комплекса форм и методов контекстного обучения, моделирующего педагогические условия, при которых иноязычная речевая деятельность выступает средством решения учебных профессионально-предметных задач.

Модель подготовки инженера-оператора основывалась на содержательном отражении в деятельности обучающихся предметного, социального и психологического контекстов операторской деятельности в ситуациях иноязычного общения, что приводило к превращению совокупностей знаний, умений, навыков

и эмоционально-волевой сферы в систему, которую можно назвать профессионально важными качествами будущего специалиста, связанными с его иноязычной речевой деятельностью. Курсанты-судоводители, прошедшие экспериментальное обучение, проявили предметную и социальную компетентность при выполнении типовых задач будущего труда в ситуациях иноязычного общения, так, в экспериментальной группе общий критерий профессионально важных качеств, связанных с иноязычной речевой деятельностью, составил 90,9%, при этом 89,3% участников получили положительную экспертную оценку [5].

В начале XXI в. в теорию и практику высшей школы внедряется компетентностный подход, и теория контекстного обучения получает активное развитие в компетентностном формате, в том числе в области морского образования. На предметном материале подготовки морского специалиста разрабатывается интегративно-контекстная модель подготовки инженера с учетом развития его иноязычных компетенций, поскольку типовые задачи в иноязычной среде общения не могут быть освоены студентом на компетентном уровне без включения в этот процесс его иноязычной речевой деятельности [4].

В основу разработки педагогической модели формирования профессиональной компетенции была положена система принципов, которая включает наряду с общими принципами контекстного обучения А.А. Вербицкого (моделирования в учебной деятельности студентов профессиональной деятельности специалистов; проблемности; ведущей роли совместной деятельности и диалогического общения и др.) комплекс специфических принципов:

1) культуросообразности;
2) интегративности моделируемой профессиональной и реальной иноязычной деятельности;
3) междисциплинарной интеграции содержания иностранного языка и спецпредметов в процессе квазипрофессиональной деятельности студентов;
4) оперативности принятия инженерных решений с использованием иностранного языка за отведенное нормативное время;

5) вариативности, гибкости и динамичности используемых интегративно-контекстных технологий;
6) рефлексивности – оперативной оценки преподавателем и студентом хода и результатов формирования профессиональной компетенции.

Содержание интегративно-контекстной модели представлено в обучении:

1) типовыми задачами труда специалиста и технологическими процессами, в которые включается иноязычная речевая деятельность студента;
2) видами его иноязычной речи, которые выступают в функции средства регуляции моделируемой предметно-технологический деятельности и подъязыком специальности, функционирующим в этих процессах;
3) технологией учебной деятельности, которая направлена на ситуационно-имитационное моделирование предметно-технологического, социокультурного и психологического контекстов будущей профессиональной деятельности студента. При такой организации учебной работы могут быть адекватно отражены не только субъектно-субъектные взаимодействия участников образовательного процесса, но и субъектно-объектно-субъектная связь в цепочке «человек – техника – человек».

Ситуационно-имитационная модель дает возможность анализа, проектирования и организации предметно-технологических аспектов деятельности в ситуациях иноязычного общения и присущих ей социокультурных процессов. Особенностью такой модели является рефлексия студентом условий и средств организации процессов, возникающих в реальной трудовой деятельности в иноязычной среде.

Реализация задач профессионального развития студента на дидактическом уровне возможна путем создания интегрального образовательного пространства, представленного в учебном процессе в виде интегративно-контекстного курса. Здесь появляется возможность синтезировать типовые задачи будущего труда обучающихся на основе предметного материала специальных

дисциплин и иностранного языка специальности, соотносимого с компетентной социально-профессиональной деятельностью специалиста.

Типовая задача профессионального труда специалиста, связанная с использованием иностранного языка, – это обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения в контексте технологических процессов при выполнении определенной профессиональной функции. Такая задача содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Она имеет сложнейшую внутреннюю структуру, в которую входят предметно-технологическая, социальная, психологическая, временная и собственно иноязычная компоненты. Их интегративное единство, представленное в мотивации, знаниях и опыте специалиста, и составляет его профессиональную компетенцию.

Для студента типовая производственная задача, выполняемая с использованием иностранного языка, предстает как сложная проблемная ситуация, характеризующаяся необходимостью самостоятельного выделения предметных, социальных, временных и психологических условий, а также иноязычных средств подготовки и осуществления технологических процессов. Типовая задача выступает основной, внутренне противоречивой единицей интегративно-контекстного обучения иностранному языку. Ее логический субстрат представляет собой совокупность базисных знаний, умений и навыков в различных предметных областях в их взаимосвязи, которая отражает специфику технологических процессов в иноязычной среде.

Алгоритм проектирования логического субстрата интегративно-контекстного курса включает анализ содержания разделов специальных предметов с целью выявления их связи с предметом «иностранный язык» для выполнения определенной производственной функции; определение типовых задач труда в иноязычной среде и технологических процессов, в которых происходит их решение; выделение соответствующих социально-профессиональных базисных знаний, умений, навыков и компетенций, реализующих решение типовой задачи. Таким образом, интеграция

проектируется на уровне предметных знаний содержания учебного материала, на уровне навыков интегративного характера и реализующих их социально-профессиональных компетенций, подключающих эмоционально-волевую и мотивационную сферы обучающихся [1; 2].

Феномен эмоционально-волевой устойчивости морского специалиста, играющий важную роль в регуляции деятельности в иноязычной среде, исследовался Е.Н. Цыганко [6; 7]. Эмоционально-волевая устойчивость рассматривается автором как единый процесс функционирования регуляторных блоков специалиста – системы психических средств и их структур, таких, как самостоятельность в планировании и контроле, гибкость при учете условий и программировании действий, устойчивость в оценивании результатов и др. и его иноязычных возможностей. Их мобилизация и интеграция обеспечивает достижение целей профессиональной деятельности в условиях психической напряженности в иноязычной среде. Суть термина «эмоционально-волевая устойчивость» выражается такими ключевыми словами и фразами, как: «эмоциональный баланс»; «способность управлять собой»; «оперативная адаптация»; «оперативное принятие решения»; «достижение цели»; «самоорганизация»; «саморегуляция».

Е.Н. Цыганко концептуально обосновала с позиций интегративно-контекстного подхода модель формирования эмоционально-волевой устойчивости на примере подготовки курсантов военной кафедры морского университета.

Модель формирования эмоционально-волевой устойчивости основана на воссоздании в образовательном процессе условий оперативного решения профессиональных задач морского специалиста в ординарных, экстраординарных и экстремальных ситуациях иноязычного общения, в которой определяющая роль принадлежит психологическому контексту профессиональной деятельности в иноязычной среде. Объективный внешний контекст включает систему моделируемых обстановочных, пространственных и временных характеристик деятельности и общения, а внутренний контекст – уровень мотивационной, когнитивной и эмоционально-волевой активности обучающегося, адекватный внешнему контексту.

Процесс овладения военной коммуникацией на иностранном языке в соответствии с речевым регламентом и этикетом проектировался в ходе освоения алгоритмов решения типовых задач специалиста. Инновационные технологии обучения разрабатывались на основе предметных связей дисциплины «Иностранный язык» и специальных дисциплин, содержание которых соотносится со сферами военно-профессиональной деятельности специалиста в иноязычной среде: лингво-психологические тренинги, разбор конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, ролевые игры, деловые игры на тренажере и др. Особая роль в подготовке отводилась компьютеризированной поддержке учебных действий как на практических занятиях, так и в часы самоподготовки.

Было выявлено, что эмоционально-волевая устойчивость морского офицера обусловлена знанием иностранного языка на уровне профессиональных смыслов, в основе которых накопленный опыт решения типовых задач. Этот опыт проявляется:

1) в оперативной адаптации к национальным акцентам и социокультурным особенностям партнеров;
2) в точности раскрытия контекстуального значения отдельных слов и блоков информации и оперативности их соотнесения с предметными характеристиками объекта или процесса управления;
3) в знании алгоритмов действий, сопряженных с иноязычным общением;
4) в навыках организации групповой и коллективной деятельности.

В ходе экспериментального обучения понимание общей идеи информации, произносимой с разными акцентами, выросло до 97,14%, средний критерий усвоения компонентов, характеризующих знание алгоритмов профессиональной деятельности, составил 95,71%, а показатели «точности» и «оперативности» достигли практически одинакового уровня – 74,29 и 75,71%.

Накопление опыта привело к снижению барьера напряженных психических состояний обучающихся. Был сделан вывод о том, что владение иностранным языком на уровне профессиональных

смыслов позволяет воспринимать профессиональную задачу в иноязычной среде как типизированный набор обстоятельств, что снижает уровень ее неопределенности и определяет эмоционально-волевую устойчивость в процессе ее выполнения.

Компьютерной поддержке интегративно-контекстного обучения будущих офицеров военно-морского флота профессиональному иноязычному общению в морском университете также посвящено исследование Ю.С. Кузнецовой [3]. Коммуникативные навыки рассматриваются как интегративная характеристика личности специалиста и системообразующий фактор его профессиональной деятельности в иноязычной среде, который включает:

1) лингвистический и страноведческий компоненты, представленные иноязычным тезаурусом технологического процесса и реалиями социокультурного контекста деятельности зарубежных морских специалистов;
2) речевой – модели общения, характерные для осваиваемой типовой задачи с учетом речевого регламента;
3) рефлексивный – ассоциативные связи между реалиями предметного контекста типовой задачи и соответствующими им языковыми и речевыми формами;
4) интерактивный – алгоритмы принятия решения с учетом вербальной и невербальной коммуникации и профессионально-деятельностный компоненты.

С позиции концепции интегративно-контекстного обучения был разработан *модуль компьютерной поддержки*, с помощью которого программируется освоение профессиональной типовой задачи с учетом ее технологических параметров в условиях межкультурной коммуникации. Посредством последовательного воссоздания профессионального контекста происходит поэтапное усвоение компонентов профессиональной культуры и их интеграция в систему профессиональных навыков.

Компьютеризированный процесс учебных действий включает предъявление задачи в текстовой и графической форме со звуковым сопровождением; ее анализ и решение; обращение к опорной информации; ввод результата и его анализ, выдача

статистической информации. Компьютерная поддержка обеспечивает повторное выполнение упражнения с целью корректировки ошибочных действий и контрольное выполнение задания. После проведения в экспериментальной группе циклов ситуационных задач и ролевых игр с помощью компьютерной поддержки показатель «оперативности принятия решения» составил 85,45%, «адекватности» – 92,12%, «включенности социокультурных элементов» – 87,27%. Общий средний показатель усвоения профессиональной культуры, принятый от 85 до 100% как выраженный, составил 91,24%, что значительно превышает аналогичный в контрольной группе – 50,47%.

Создавая условия прогнозирования обучающимся профессионального контекста типовых задач его деятельности, компьютерная поддержка обеспечивает рефлексию собственного уровня знания алгоритмов их решения, точности и оперативности действий и способствует продуктивному формированию профессиональной культуры, интеграции ее компонентов в общую систему деятельности.

В описанных контекстных педагогических моделях профессиональной подготовки морского специалиста субъектами учебной деятельности являются курсанты и преподаватели, для которых характерно «профессиональное сотрудничество» – педагогическая поддержка не только коммуникативной деятельности обучающегося, но и его предметно-технологических действий, одним из средств осуществления которых является иноязычная речь. В этих условиях иностранный язык усваивается не только на уровне значений, но и на уровне личностных смыслов, которые преобразуются в социально-профессиональные ценности, происходит приобщение к профессии как части культуры. Владение технологиями решения типизированных наборов профессиональных задач, требующих знание иностранного языка, накопление социокультурного опыта приводит к пониманию студентом целостной картины профессиональной реальности, к постижению глубинных связей между ее коммуникативными и технологическими детерминантами.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.*, *Тенищева В.Ф.* Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера // Высшее образование сегодня. 2007. № 12. С. 27–31.
2. *Вербицкий А.А.*, *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 539. С. 133–143.
3. *Кузнецова Ю.С.* Компьютерная поддержка обучения будущих офицеров военно-морского флота профессиональному иноязычному общению: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2009.
4. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2008.
5. *Тенищева В.Ф.* Формирование профессионально важных качеств инженера в контекстном обучении (на примере иноязычной речевой деятельности инженера-судоводителя): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1991.
6. *Тенищева В.Ф.*, *Цыганко Е.Н.*, *Кузнецова Ю.С.* Формирование эмоционально-волевой устойчивости морского специалиста в условиях межкультурной коммуникации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 1 (40). С. 228–232.
7. *Цыганко Е.Н.* Профессиональные контексты как средство иноязычной подготовки офицеров запаса военно-морского флота: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2008.

Ферапонтова М.В.,
кандидат психологических наук;
старший преподаватель кафедры
психологии труда
и психологического консультирования
Московского педагогического
государственного университета
E-mail: ferapontovam@yandex.ru

ИДЕЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТНОМ ПОДХОДЕ А.А. ВЕРБИЦКОГО

Аннотация. Автором рассматривается идея воспитания, и в частности, морально-нравственного развития личности в рамках контекстного подхода А.А. Вербицкого, отношение и проблемы нравственного развития в процессе обучения на современном этапе.

Ключевые слова: А.А. Вербицкий, контекст, контекстный подход, нравственность, мораль

Ferapontova M.V.,
PhD in Psychology;
senior lecturer of the Department
of Labor Psychology and Psychological Counseling,
Moscow Pedagogical State University
E-mail: ferapontovam@yandex.ru

THE IDEA OF MORAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT APPROACH OF A.A. VERBITSKY

Abstract. The article deals with the idea of education and in particular, the moral development of the individual in the context of A.A. Verbitsky's approach, the attitude and problems of moral development in the learning process at the present stage.

Key words: A.A. Verbitsky, context, contextual approach, morality, morality

А.А. Вербицкий определял контекстное образование как обучение и воспитание, в котором на языке наук и посредством всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, включая цифровые, в образовательной деятельности последовательно моделируется предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание социо-практической (школьник) или профессиональной (студент) деятельности [4].

Опираясь на данное определение, можно сказать, что одним из векторов теории контекстного образования является вопрос воспитания в процессе обучения. При этом воспитание рассматривается как морально-нравственная категория, где мораль представляет собой принятые в обществе законы, постановления, нормы социального поведения, религиозные, гендерные, технические нормы и т.д. А нравственность – мера приближения человека к принятым в обществе нормам морали. Воспитание нравственности (от слова «нрав») не сводится к усвоению информации о том, что считается в обществе хорошим или плохим. Можно хорошо знать нормы морали и быть безнравственным, плохо воспитанным, взяточником, преступником. Воспитывает не то, чему учат, а как учат [2].

Таким образом, А.А. Вербицкий разделяет понятия «мораль» и «нравственность» по критерию «внешнее-внутреннее». Мораль представляет собой внешние, объективно существующие в любой стране законы, производственные и экологические требования и стандарты, правила поведения человека в семье и обществе, национальные и религиозные традиции, нормы и т.п. А нравственность – внутреннее отношение человека к нормам морали, качество его личности. Нравственность – это мера приближения поведения личности к нормам морали [3]. Нравственный человек действует согласно нормам морали, в противном случае он совершает безнравственный поступок [2].

В тесной взаимосвязи с данными категориям А.А. Вербицкий рассматривал категорию поступка. В теории контекстного образования как одном из направлений реализации деятельностного подхода к усвоению социального опыта единицей деятельности обучающегося является не предметное действие, как принято

считать сторонниками этого подхода, а поступок. Категория поступка содержит следующие значения: нравственная «клеточка» поведения; действие, предполагающее социальную, нравственную и личностную ответственность; акт целостной модификации личности; личностная форма поведения на основе самосознания; творческий акт выбора целей и средств. Другими словами, по своей форме поступок – это тоже действие, но действие особого свойства – социально обусловленное и морально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна: от простого неодобрения до уголовного преследования, если человек преступил закон [7].

При этом необходимо отметить, что идея нравственного развития обучающихся не ограничивалась только периодом обучения в школе, но в своей теории А.А. Вербицкий распространял ее и на время обучения в вузах.

Он особенно подчеркивал, что духовно-нравственное развитие личности в рамках компетентностной парадигмы ориентировано на рассмотрение человека как сложной системы с учетом обеспечения условий самоопределения и самореализации в жизни и в труде, созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметной, социальной и духовной культуры [5].

Анализируя статьи последних годов, можно утверждать, что А.А. Вербицкого особенно волновало современное положение процесса обучения и воспитания. Отмечая плюсы данной тенденции, он выделял и ее минусы. Он говорил об «опьянении» цифровым образованием и призывал относиться к этому явлению осторожнее, выделяя в качестве значительного недостатка – отсутствие непосредственного общения педагога и ученика, что усложняет передачу моральных ценностей, того в чем он видел особый смысл. Он говорил о невозможности трансляции морально-нравственных установок при цифровизации образования, т.к. нравственность является качеством личности, которое предполагает при своем формировании эмоционально-ценностное отношение

к содержанию ситуаций диалогического общения и взаимодействия включенных в них людей, опыт чувственного (положительного или отрицательного) переживания человеком отношений между людьми, возникающих в этих ситуациях. Источником таких переживаний и отношений, носителем морали и нравственности может быть только человек – родитель, педагог, любой представитель социума, но не как угодно мощное цифровое устройство [6].

Подводя итог вышеизложенным идеям А.А. Вербицкого, можно сказать, что при тотальном введении цифрового образования мы рискуем потерять нравственную составляющую, столь важную для формирования личности, и что является одной из приоритетных задач государства и образования.

Нам следует при построении современной системы образования, с учетом сложившейся ситуации в стране и во всем мире, прислушаться к изложенным идеям и постараться не упустить воспитательную составляющую процесса обучения.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
3. *Вербицкий А.А.* Контекстное образование: теория и технологии. М., 2017.
4. *Вербицкий А.А.* О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57–67.
5. *Вербицкий А.А.* Преподаватель вуза в контексте реформы образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 5-2.
6. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 11.01.2021).
7. *Ферапонтова М.В.* Нравственность как критерий поступков детей «Цифрового поколения» // Педагогика и психология образования. 2015. № 4. С. 10–15.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого
25 февраля 2021 г.

Под редакцией Е. Б. Пучковой, Е. А. Сорокоумовой

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Корректор: *Алексеева А. А.*
Верстка: *Попова Н. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446,
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su

Отпечатано с предоставленных электронных файлов
в ИП Курнешов Е.А.,
Москва, Бережковская наб., д. 14, кв. 40

Подписано в печать 28.05.2021. Формат 60×90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,375.
Тираж 500 экз. Заказ № 1165.

ISBN 978-5-4263-0987-6