

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Е.В. Житкова

**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Томск
2012

УДК 374.7:811.112.2

ББК 74.4:81.2нем

Ж68

Житкова Е.В.

Ж68

Акмеологическая составляющая обучения взрослых иностранному языку. – Томск : Томский государственный университет, 2012. – 84 с.

ISBN 978-5-94621-357-8

Проблема обучения взрослых во времена кардинальных социальных перемен в обществе является одной из наиболее актуальных и жизненно важных. Образование становится для взрослых часто условием выживания и самозащиты, условием повышения профессиональной компетентности, коррекции жизненного опыта, а также новой ступенью в личностном развитии. Владение иностранным языком обеспечивает современному взрослому человеку возможность разнообразных международных контактов с зарубежными коллегами, что способствует профессиональному росту. Специфика обучения взрослых заключается в частности в том, что им необходимо видеть прямую связь между усвоением новых знаний с их профессиональной или личной жизнью.

Успешность решения проблемы обучения взрослых иностранному языку во многом определяется методически верной и эффективной организацией учебного процесса с учетом психологических особенностей данного контингента обучающихся.

В монографии представлена авторская модель мотивации овладения взрослыми иностранным языком. В поисках наиболее эффективных путей обучения взрослых иностранному языку рассматривается акмеологическая составляющая обучения.

УДК 374.7:811.112.2

ББК 74.4:81.2нем

ISBN 978-5-94621-357-8

© Житкова Е.В., 2012

© Томский государственный университет, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	7
1.1. Социально-психологические основания образования взрослых	7
1.2. Социально-психологические и психолого-лингвистические особенности обучения взрослых	9
1.3. Учёт возрастных особенностей при обучении взрослых иностранным языкам	16
1.4. Модель мотивации овладения взрослыми иностранным языком	23
Глава 2. АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	44
2.1. Сущность понятия «акме»	44
2.2. Методологические принципы акмеологии	52
2.3. Психолого-акмеологический подход в системе современного высшего образования	56
2.4. Понятие акмеологической модели как средства формирования личности специалиста	62
2.5. Компетенция как базовая категория акмеологической науки	65
2.6. Особенности проектной методики в рамках акмеологического подхода	69
2.7. Эксперимент по акмеологическому проектированию профессиональной деятельности в рамках курса «немецкий язык»	73
ЛИТЕРАТУРА	78

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основным видом деятельности человека на протяжении всей истории развития общества является учение. Без учения невозможны развитие и рост. Это верно для любой сферы человеческой жизнедеятельности. Специфической особенностью современного мира является быстрое устаревание ранее приобретенных знаний. Поэтому исключительное значение приобретает не столько «передача некоей незыблемой суммы знаний, сколько воспитание у учащихся желания и умения учиться, формирование способности к самостоятельному творчески-практическому мышлению» [28]. Кроме того, появляется необходимость постоянного развития профессиональной компетентности специалистов, дополнительного образования, переподготовки кадров.

Известный американский теоретик образования взрослых М.Ш. Ноулз пишет о том, что «главной задачей становится производство компетентных людей – таких, которые были бы способны применять свои знания в изменившихся условиях, – и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [113. С. 18–19]. Неслучайно среди пяти выделенных Советом Европы компетенций, которыми должен овладеть современный европейский гражданин, называется «способность к обучению в течение всей жизни» (*long-live learning, lebenslanges Lernen*).

Важную роль в сотрудничестве стран в области образования взрослых играет Совет Европы. В 80-е гг. XX в. во многих европейских странах растет спрос на образование взрослых. В связи с этим появляется острая необходимость привести структуру образования в соответствие с требованиями развивающегося общества, в частности с появлением новой целевой группы. В это время активно обсуждаются вопросы совершенствования организации, содержания и методов образования взрослых, как условия их адаптации к изменяющимся условиям жизни и труда. В 1990-е гг., когда в Европе разразился социально-экономический кризис, безработица приняла угрожающие масштабы, обострилось положение мигрантов, в центре внимания Совета Европы оказались вопросы образования взрослых связанные с мобилизацией усилий, направленных на преодоление безработицы. В проекте «Социальные перемены и образование взрослых», разработанном в те годы, были обозначены проблемы, в решении которых образованию отводится важная роль: развитие граждан-

ственности (как в социальной политике, так и в личной позиции взрослых), мобильности (социальной и личностной), инициативы и способности изменять свое окружение [28].

Одним из ведущих каналов, обеспечивающих осуществление рекомендаций Совета Европы, явилась Европейская Ассоциация по образованию взрослых (ЕАЕА), возникшая в 1999 г. Она насчитывает более 100 организаций из 34 европейских стран. Руководствуясь идеей развития обучающегося общества, ЕАЕА сотрудничает с различными региональными, национальными и международными структурами, организациями и учреждениями, поддерживает инициативы в сфере образования взрослых.

Важную роль в развитии международного образования взрослых играет Немецкая ассоциация народных университетов (IIZ / DVV), объединяющая более тысячи народных университетов в Германии. При ассоциации созданы три института, филиалы которых работают в 30 странах мира. Международное сотрудничество осуществляется путем консультирования и разработки международных проектов, стажировок немецких специалистов, подготовки различных образовательных программ, организации и проведения международных конференций и семинаров.

Являясь требованием научно-технического прогресса и насущной необходимостью современного человека, образование взрослых стало не только элементом государственной политики во многих странах, но и привлекло к себе внимание исследователей, которые рассматривают образование взрослых прежде всего в качестве одного из важных условий развития образования в целом.

Анализ социальных и культурных изменений, проявляющихся в необходимости усилить конкурентоспособность Европы, потребности научить людей жить в культурном, этническом и лингвистическом многообразии, побудил Совет Европы в марте 2001 г. в Лиссабоне выдвинуть принцип «учёбы через всю жизнь» в качестве высшего приоритета и разработать соответствующие индикаторы для оценки степени его реализации европейскими странами.

Совершенствование личности в жизни, деятельности (профессии, общении), приводящее к максимальной самореализации личности, высокому профессионализму, компетентному осуществлению деятельности в качестве субъекта, является предметом исследования акмеологии. Совершенствование сущности личности достигается оптимальной интеграцией ее психологической, духовно-нравственной, профессиональной

культуры, что обеспечивает оптимальность осуществления жизни, деятельности и высокий уровень достижений.

Высокий профессионализм и творческое мастерство – это основной человеческий ресурс, который становится важным фактором оптимального решения насущных проблем. В этом контексте акмеология, изучающая закономерности и технологии развития вершин профессионализма и творчества, приобретает особое значение. «Акме» – это психическое состояние, означающее высший для данного человека уровень в его развитии; профессиональное «акме» – в его профессиональном развитии на определенном отрезке времени. Профессиональное «акме» – это психическое состояние, означающее максимальную мобилизованность, реализованность всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе жизни. Б.Г. Ананьев интерпретировал это как «момент наивысшей продуктивности творчества и наибольшей значимости созданных человеком ценностей» [3].

Акмеология развивается сегодня особенно интенсивно, а результаты акмеологических исследований существенно меняют акценты в сфере образования взрослых, в вопросах профессиональной подготовки кадров и в системе непрерывного образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Социально-психологические основания образования взрослых: ценности и мотивы

Система социальных стимулов разной степени, исходящих от общества, в той или иной мере определяет отношение человека к образованию и побуждает его учиться. Однако непрерывным образование становится только тогда, когда приобретает для человека личностный смысл, когда оно способно удовлетворить его потребности. Взрослые учатся, по мнению С.Г. Вершловского, «прежде всего, руководствуясь практическими потребностями. Они хотят видеть прямую связь между усвоением новых знаний и их профессиональной или личной жизнью. Если взрослые уже обладают практически необходимыми знаниями, позволяющими решать проблемы в разных сферах деятельности, они не ощущают необходимости выйти за пределы сложившегося жизненного и профессионального опыта» [28]. Потребность в новых знаниях возникает тогда, когда человек сталкивается с проблемами, требующими решения.

Процесс принятия взрослым человеком новой социальной реальности во многом обусловлен социальной ситуацией, в которой живет человек. В стабильном обществе этот процесс менее конфликтен. Во времена кардинальных социальных перемен реорганизация привычной шкалы ценностей ставит под сомнение смысл прожитой жизни. Отсюда разные способы защиты своего «Я»: от социальной пассивности до экстремистской активности или устремленности к чему-то не очень ясному. Трудности поиска своего «Я» в новой ситуации усугубляются психологическими особенностями взрослого, его стремлением удержать достигнутое, обеспечивающее беспроblemное существование. Это мощный психологический барьер, мешающий принять новое. Новые знания могут не приниматься вовсе или даже отвергаться, тогда человек остается верным своему опыту, сложившейся системе ценностей и разными путями защищается от натиска проблем. Действуя в соответствии с ложными убеждениями, люди создают себе реальность, поддерживающую их мысли, и избегают ситуаций, которые могли бы подвергнуть эту «реальность» корректирующему испытанию [10. С. 254].

Восприятие взрослым человеком новых знаний связано с тем, насколько новые жизненные обстоятельства адекватны имеющемуся жизненному опыту, возможно, приходит критическая переоценка опыта, появляется желание «сбросить груз своей биографии» [72]. Создаваемая в этом случае новая социальная реальность может быть достаточно эклектичной: например, в профессиональной сфере она создается с помощью научных или технологических знаний, в сфере духовной – с помощью религиозных знаний и т.п. Противоречивость опыта связана с еще одной его особенностью: он включает не только научные, но и обыденные представления о реальности. Если научные знания сформировались в процессе образования и самообразования, то обыденные – под влиянием повседневной действительности, профессионального сообщества, поверхностного восприятия теоретических знаний.

По мнению С.Г. Вершловского, образование – не только условие выживания и самозащиты, не только условие повышения профессиональной компетентности и коррекции опыта, но и компонент жизни, позволяющий людям подняться над повседневностью и ощутить полноценность бытия [28]. Эффективность и ценность образования определяется не только его практической пользой, способностью удовлетворять потребности человека в разных сферах деятельности, но и бескорыстным отношением к нему. Существует мнение, что самоценность образования вряд ли возможна, так как «знания ради знаний» ничем не стимулируются. Радости бесцельного знания кажутся им сомнительными, но так происходит только на первый взгляд. По мере включения человека в образовательную деятельность может произойти ее качественное преобразование: значимым становится не только практический результат, но и познание нового как такового и сам процесс приобщения к знанию. В этом случае человек как бы освобождается от цепей социальной причинности деятельности (в том числе и учебной). Познавательные, креативные процессы постепенно становятся независимыми от того, с чем непосредственно связана каждодневная жизнь человека. На смену этой зависимости приходят «самомотивация», удовольствие и радость от интеллектуального поиска [Там же].

Практическая ценность и самоценность образования проявляется по-разному и напоминает как бы проявление внешней и внутренней мотивации. В первом случае образовательная деятельность человека определяется прежде всего ожиданиями от будущего, возможным внешним вознаграждением (продвижением по службе, дополнительными материальными благами и т.п.). Причины подобных ожиданий находятся вне познава-

тельной сферы, они обусловлены интерпретацией взрослыми воздействий внешней среды. В этом случае образование выступает в качестве одного из факторов социализации взрослых. Самоценность образования мотивирована внутренне, она связана с активным поиском, догадкой, интуицией, интеллектуальной радостью, возникающей в процессе познавательной деятельности. В самоценности образования, как убеждает нас С.Г. Вершловский [28], заложены большие возможности индивидуализации, т.е. развитие автономного внутреннего мира личности, её самореализации в процессе познавательной деятельности.

Накопление новых знаний, новых способов ориентировки содействует возникновению у человека ощущения возросших возможностей самореализации и мировосприятия.

1.2. Социально-психологические и психолого-лингвистические особенности обучения взрослых

Для того чтобы говорить предметно об обучении взрослых, необходимо дать определение самого понятия «взрослый человек», а затем проанализировать особенности его психики.

В теории и практике обучения определение взрослого человека с социологической, психологической, педагогической точек зрения вызывает споры. В 1976 г. на Генеральной Сессии ЮНЕСКО было принято взрослым называть всякого человека, признанного взрослым в том обществе, к которому он принадлежит. Очевидно, что данное определение мало может дать для практической организации обучения взрослых. Г. Даркенвальд считает взрослым такого человека, который вышел из роли обучающегося по дневной форме обучения (детской и подростковой социальной роли) и принял на себя роль работника, супруга и (или) родителя [111]. Взрослый – это человек, который играет социально-значимые продуктивные роли и несёт ответственность за свою собственную жизнь.

Важно отметить, что в данном определении взрослость связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой – признаются обществом, проявляются в общественной жизни.

Похожее определение взрослого человека даёт М.Ш. Ноулз, который видит взрослым того, кто, во-первых, ведет себя, как взрослый, т.е. играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, гражданина, солдата и

т.д.) [113] (социологическое определение), во-вторых, чьё самосознание является самосознанием взрослого человека (психологическое определение). Человек является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою собственную жизнь.

Ю.Н. Кулюткин наделяет взрослого человека схожими характеристиками: «Это, прежде всего, социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь, производственную, общественную, личную. Он самостоятельно принимает решения, активно регулирует свое поведение» [69. С. 124].

Однако существуют, кроме того, возрастные рамки взрослого периода жизни человека, которые также по-разному определяются разными учеными. Например, Б.Г. Ананьев, вслед за Д.Б. Бромли, относит взрослость к 21–65 годам, Ю.Н. Кулюткин – к 16–70, Е.И. Степанова – к 18–40. В настоящее время не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека. Вместе с тем можно отметить наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях. Так, например, взрослость делится во всех периодизациях на раннюю, среднюю и позднюю. Ранняя взрослость рассматривается как возраст от 21 до 25 лет (Bromley D., 1966); от 17 до 25 лет (Birren, 1964); от 20 до 25 лет (Erikson E., 1963); от 20 до 40 лет (Craig G., 2000). Средняя взрослость рассматривается как возраст от 25 до 50 лет (Birren, 1964); от 25 до 60 лет (Erikson E., 1963); от 35 до 60 лет (Фельдштейн Д.И., 1999); от 40 до 60 лет (Craig G., 2000); от 40 до 65 лет (Квинн В., 2000). Поздняя зрелость рассматривается как возраст от 50 до 75 лет (Birren, 1964); от 40 до 55 лет, а с учетом переходной стадии до 65 лет (Bromley D., 1966); от 65 (Erikson E., 1963); от 60 лет (Craig G., 2000); от 60 до 75 лет (Фельдштейн Д.И., 1999); от 65 (Квинн В., 2000).

Кроме того, существенное значение имеют социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности и другие факторы. В связи с этим в современной психологии развития утверждается мнение о том, что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, если это вообще возможно. Большинство же ученых считают взрослыми тех мужчин и женщин, которые включились в профессиональную жизнь и взяли на себя активные социальные роли и семейные обязательства. Они уже вышли из того типа отношений зависимости и того типа мышления, которые характерны для детства и

отрочества, и вступили в социальные отношения другого типа взаимозависимости; они взяли на себя труд по организации своей жизни и своего «временного горизонта» (своих личных и общественных планов) и обладают достаточно прагматичным, реалистичным пониманием своей социальной включенности, положения, возможностей и устремлений.

Таким образом, к взрослым людям можно причислить любого человека, который в жизни ведёт себя осознанно и ответственно, кто занят определённым делом. Поэтому мы полагаем, что серьёзное занятие учёбой можно отнести к выполнению ответственной роли. Взрослый человек обладает относительно сформированными физиологическими и психологическими функциями, в частности эмоционально-волевой сферой. Взрослый человек отличается достаточно высоким уровнем самосознания: он осознает себя всё более самостоятельной, самоуправляемой, независимой в материальном (экономическом), юридическом, морально-нравственном, психологическом отношениях личностью. Важное отличие взрослого человека – наличие у него большого объема жизненного опыта, который выступает в трех направлениях: бытовом, профессиональном и социальном. Итак, взрослый человек – это лицо, обладающее физической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

В процессе обучения взрослого человека следует опираться на вышеперечисленные характеристики. Так как взрослый человек, как правило, занят конкретным делом, его потребность в обучении будет связана в определенной степени с основной профессиональной деятельностью и с выполнением других социальных ролей, поэтому в обучении он будет преследовать достаточно конкретные, практические и реальные цели. Кроме того, если взрослый человек, выполняющий устоявшиеся социальные роли, живя, как правило, в условиях налаженного быта, решается на учебную деятельность, в нашем случае – на изучение иностранного языка, это значит, что у него достаточная заинтересованность в этом, высокая мотивация. Она определяется насущной необходимостью при помощи обучения решить наиболее важную жизненную проблему (продвижение по службе, смену места жительства за границу и т.д.). При этом взрослый человек стремится в кратчайшие сроки применить полученные в процессе обучения знания, умения, навыки, качества, чтобы как можно быстрее разрешить эту насущную проблему.

В учебной деятельности взрослые обучающиеся неизбежно опираются на свой богатый жизненный опыт (бытовой, социальный, профессиональный). Так как взрослый человек, как правило, занят профессиональной деятельностью, имеет семейные социальные обязанности и нагрузки, то все эти факторы в значительно большей степени, чем у незрелого обучающегося, влияют на всю организацию его процесса обучения. Таким образом, можно определить взрослого обучающегося как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся:

- 1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- 2) он накапливает всё больший запас жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта, который становится важным источником обучения для него и его коллег;
- 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели;
- 4) он стремится к скорейшей реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми и социальными условиями.

С точки зрения характеристики психологических особенностей интеллектуальной деятельности можно вновь обратиться к работам Б.Г. Ананьева [3–5]. Интеллектуальная деятельность, которая основывается на индивидуальных типологических особенностях взрослой аудитории, в значительной степени обуславливает её обучаемость. В процессе обучения иностранному языку, как известно, большую роль играет память, но в то же время с возрастом мнемическая деятельность качественно меняется: улучшаются показатели логической, ассоциативной, эмоциональной памяти, ухудшается механическая, кратковременная память.

В общей структуре интеллектуальной деятельности на передний план выходит мыслительная активность. Б.Г. Ананьев отмечает, что оптимумы функционального уровня мышления совпадают с понижением функционального уровня памяти [4]. Необходимо отметить, что у студентов старших курсов, аспирантов и учёных при решении мыслительных задач (проблемные ситуации, проектная деятельность) преобладают процессы творчества, стремление к эвристической деятельности, оригинальному

решению проблем, которые находят выход в самовыражении, самоактуализации индивида.

До недавнего времени теория обучения взрослых не располагала даже приблизительными данными о возрастных изменениях человека в различные периоды зрелости. Обычное разделение зрелости или взрослости на молодость, средний и пожилой возраст выявляло лишь качественное своеобразие нижнего (молодость) и верхнего (пожилой возраст) порогов зрелости, наличие в первом из них прогрессивных сдвигов развития, а во втором – инволюционных процессов, объединяющих пожилой возраст с последующими фазами старости.

Такое разделение границы между юностью и молодостью, между пожилым возрастом и старостью не давало возможности описать комплекс признаков наступающей фазы развития, определить момент её наступления и длительность протекания. Характеристика среднего возраста как некоторого стационарного состояния равнодействия эволюционно-инволюционных процессов также не содержала какого-либо комплекса признаков качественных психологических изменений (личности и интеллекта, механизмов поведения и жизнедеятельности). Всё это исключало возможность психофизиологического обоснования форм и методов обучения взрослых вообще и иностранному языку в частности.

Накопленные за последнее время научные данные о возрастных изменениях взрослых людей, а также новейшее понимание целостности онтогенеза, единства и взаимосвязи всех периодов человеческого развития дают основание предположить, что в ходе развития взрослого человека имеют место возрастные степени обучаемости при некотором замедлении скорости интеллектуальных реакций.

Корреляция различных психофизических функций взрослого человека в зависимости от стадии взрослости имеет различную структуру. Например, в 18–21 год корреляция имеет относительно простую структурную цепочку связей. С 22–25 лет корреляционные связи образуют сложный комплекс, группирующийся вокруг двух центров – мнемологического (память – мышление) и аттенционного (фактор внимания). Эта структура сохраняется до 30–35 лет. В 30–35 лет этот комплекс перестраивается в связи с тем, что единый мнемологический центр расщепляется и возникают 2 самостоятельных ядра: мнемическое и логическое при сохраняющем своё положение аттенционном факторе. В 34–35-летнем возрасте корреляционная структура упрощается и группируется вокруг двух центров: логического и аттенционного.

Имеются и другие признаки усиления целостности интеллекта, выраженные в становлении его иерархической структуры. Становление этой целостности – это многолетний и противоречивый процесс, в котором определённую роль играют образование (как объём усвоенных знаний и общий уровень информации) и учение, т.е. деятельность, с помощью которой осуществляется усвоение знаний, навыков и умений. Особое значение, по мнению Б.Г. Ананьева, имеет фактор учения как показатель постоянной умственной работы, определяющий общий высокий тонус интеллекта. Именно поэтому в структуре интеллекта особенно важное положение занимают мышление и память, различные характеристики которых развиваются хотя и асинхронно, но сопряжённо и взаимозависимо. «Образование для взрослых является одним из важнейших факторов, обеспечивающих высокую жизнеспособность человека. Развитие интеллекта и личности, способность к обучению, постоянному самообразованию взрослого человека являются огромной силой, противостоящей инволюционным процессам» [5. С. 7].

Память и мышление – основные формы переработки информации. Усвоенная с помощью понимания и запоминания информация перерабатывается путём своего рода «прессования», осуществляемого памятью, и «фильтрации», осуществляемой ценностно-ориентированным мышлением. Регулирование процессов накопления, сохранения и логического преобразования знаний (в гипотезы, концепции, принципы деятельности) в процессе обучения, очевидно, должно учитывать изменяющееся взаимоотношение между памятью и мышлением на всём протяжении интеллектуального развития. В теории интеллекта взрослого человека эта сложная диалектика памяти и мышления занимает одно из важнейших мест. Жизненный опыт, столь существенный для различий между взрослыми людьми, представлен во всё более усложняющихся с возрастом мнемологических структурах. Было обнаружено, что наиболее высокие показатели в развитии вербальной кратковременной памяти приходится на возраст от 18 до 30 лет, а низкие, с тенденцией все большего снижения, – на возраст 31–40 лет. Образная память подвергается с возрастом наименьшим изменениям, а вербальное запечатление долговременной памяти отличается большим постоянством от 18 до 35 лет и снижением уровня развития в период с 36 до 40 лет. Существует зависимость динамики развития мнемических функций от характера деятельности человека. Активная умственная деятельность человека позволяет достичь более высоких показателей развития.

Исследования по возрастной физиологии, биохимии, геронтологии показывают, что развитие любой функции организма человека идёт непрерывно от рождения до старости, причём разные функции и их стороны развиваются не в одном порядке, не «линейно», а в разных планах: одни функции начинают стареть уже с момента рождения, другие, достигнув высокого совершенства, ухудшаются только в старости, а третьи даже в престарелом возрасте имеют тенденцию к улучшению. В частности, было установлено, что более высокая продуктивность произвольного запоминания имеется у учащихся младших классов по сравнению со старшеклассниками и взрослыми, тогда как произвольное запоминание неуклонно улучшается с возрастом. Развитие памяти есть многогранный процесс даже в престарелом возрасте. Наиболее изученными оказались периоды развития памяти в детском и пожилом возрасте. Особый интерес в контексте нашего исследования представляет память в зрелом возрасте, как наиболее активном и творческом, многие представители которого продолжают своё образование, работают или совмещают работу и учёбу.

Многочисленные исследования памяти показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим и настолько серьёзным, как считалось ранее (Perlmutter, Adams, Barry, Kaplan, Person & Verdonik, 1987). Многие проблемы с памятью, от которых страдают пожилые люди, нельзя считать неизбежными последствиями старения. Они в большей степени обусловлены другими факторами, такими как депрессия, прекращение активной деятельности и т.д. Однако проводимые исследования позволяют говорить о том, что пожилые люди все же способны принимать и удерживать чуть меньше информации, чем молодые. Сохранность функций памяти пожилых людей в значительной степени зависит от особенностей той деятельности, которой они занимаются.

Анализ специальной литературы по развитию интеллекта в зрелом возрасте показал, что «умственные способности человека до 60-летнего возраста не снижаются, а у многих людей они даже увеличиваются вплоть до преклонного возраста (в особенности это касается словарного запаса и владения абстрактными понятиями). Развитие формального мышления у любого человека отчасти определяется спецификой его образа жизни и профессиональной деятельности» [30. С. 84]. Нет, однако, таких тестов, которые позволили бы оценивать уровень интеллекта у людей того или иного возраста с учётом этих особенностей. Сколько-нибудь заметные различия между умственным потенциалом в старости и в более молодом возрасте выявляются только в том случае, если в качестве глав-

ного критерия при оценке используется скорость реакции. Установлено, что «если у пожилых людей и отмечается ухудшение кратковременной памяти, то долговременная память остаётся интактной» [30. С. 112]. Ослабление кратковременной памяти, видимо, связано, скорее с трудностями организации материала во время его запоминания, нежели с изменением структур, ответственных за сам процесс запоминания.

1.3. Учет возрастных особенностей при обучении взрослых иностранному языку

Учёт возрастной специфики взрослых по-разному проявляется в методике преподавания иностранных языков. Наиболее важные черты методики обучения взрослых, по мнению Ж.Л. Витлина, заключаются в следующем:

а) обучение взрослых осуществляется, как правило, на материале тематики, учитывающей потребности общения и сферу интересов именно данной возрастной категории обучающихся;

б) обучение взрослых базируется на особой лексике, так как она является производной от тематики;

в) в большинстве методов обучения взрослых немецкому языку уже на начальных стадиях обучения комплексно применяются различные виды речевой деятельности, хотя их соотношение в различных методических системах неодинаково;

г) в большинстве методов используются повышенные по сравнению с детьми волевые качества взрослых, их более устойчивое произвольное запоминание [30].

Для успешного развития методики обучения взрослых иностранным языкам методисты и преподаватели стремятся учитывать общие особенности психики людей зрелого возраста. Основываясь на разнообразных научных данных, необходимо учитывать в педагогическом процессе всю возрастную структуру психики человека. Надо иметь в виду, например, что:

1) «возраст сам по себе не снижает способности обучающегося (по крайней мере, до 35–40 лет!) овладевать знаниями и интеллектуальными умениями;

2) в процессе длительного учения у взрослых всё более развиваются общие и специальные способности, синтезирующиеся в способности к учению;

3) продолжительная производственная, а также общественная, учебная деятельность обычно приводят к повышенной работоспособности у взрослого человека. В более частных случаях такая деятельность может привести к развитию специальных способностей (математических, лингвистических и прочих), которые должны быть использованы при индивидуальном подходе в обучении отдельным предметам» [30. С. 84].

Для определения способностей взрослых к овладению языком и последующего учёта в педагогическом процессе закономерностей усвоения языка необходимо проанализировать саму структуру иноязычно-речевых способностей и установить факторы, влияющие на способности человека в период взрослости овладевать иностранным языком.

В структуре иноязычных речевых способностей человека Ж.Л. Витлин различает «способности к владению каким-либо языком в результате накопленного лингвистического опыта и способность к овладению языком» [30. С. 131]. Очевидно, что умение владеть вторым языком не обусловлено возрастом из-за возможного проживания в двуязычной среде или специального изучения в различные периоды жизни второго языка. Вместе с тем возрастные изменения способности к овладению новым языком, являющейся одним из элементов лингвистических способностей человека, представляют предмет дискуссий и требуют более тщательного анализа.

В принципе правильно говорить о существовании способностей языковых – фонетических, лексических, грамматических, стилистических и о существовании способностей к речевой деятельности – к говорению, слушанию, чтению и письму, которые непосредственно связаны с элементами мышления, выраженного средствами иностранного языка. Общими показателями всех частных способностей, по Ж.Л. Витлину, могут служить:

1) количество языкового материала и иноязычных речевых умений, которыми овладевает учащийся за определённое время;

2) качество усвоения языка и речи, т.е. прочность и правильность приобретённых знаний и умений. Развитие способностей зависит как от факторов анатомио-физиологических, так и от комплекса психологических факторов, во многом детерминированных внешней средой [30].

В общем комплексе психологических факторов можно условно выделить различные группы явлений, которые влияют на результат овладения иностранным языком.

Основные вербальные компоненты психики человека (1-я группа), влияющие на его способность к овладению новым языком, приведем ниже в виде схемы:

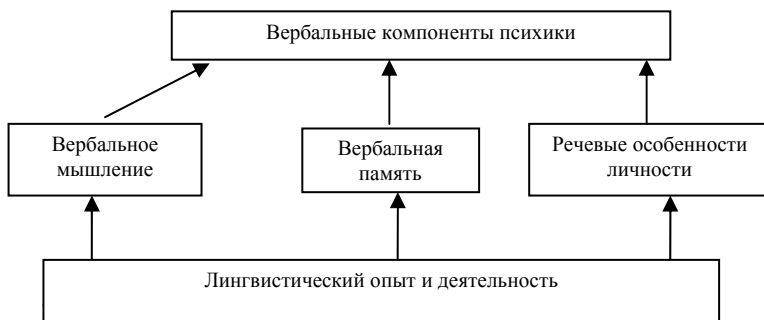


Схема 1. Вербальные компоненты психики

1-я группа – психологические процессы и свойства личности, непосредственно связанные с овладением всяким языком и речью: вербальное мышление, вербальная память, речевые особенности личности и накопленный ею «лингвистический опыт» [51], являющийся основой для всякой речемыслительной деятельности человека. Эти психические явления и свойства можно отнести к вербальным или лингвистическим компонентам психики.

2-я группа – элементы психики, косвенно воздействующие на усвоение языка, т.е. невербальные или экстралингвистические компоненты. К ним относятся, например, различные свойства характера (волевые, эмоциональные), отдельные виды и свойства психических функций, жизненного опыта человека, связанные с невербальным интеллектом.

Кроме описанных факторов на способности к овладению иностранными языками оказывают влияние разнообразные мотивы деятельности вербального и невербального характера, а также различные способности человека, синтезирующиеся в его общих способностях к учению.

Рассмотрим зависимость способностей взрослых к усвоению языка от влияния различных факторов.

Психологические факторы. Лингвистический опыт представляет собой синтез накопленных человеком знаний, умений, навыков в области одного или нескольких языков и является частью его общего жизненного опыта, который делится на 2 вида (Л.В. Щерба):

1) неотработанный – языковой архив, хранящиеся в памяти акты говорения и понимания;

2) отработанный – результат мыслительной деятельности над накопленным языковым материалом; результат самостоятельно выявленной в

этом материале системы определённых правил, на основе которых возможны самостоятельное речетворчество и лучшее понимание чужой речи – «чувство» языка [52].

Зависимость способностей к овладению иностранным языком от предыдущего лингвистического опыта можно проследить на примерах обучения людей, родной язык которых находится в генеалогической и типологической близости с иностранным языком. Например, болгары, чехи, поляки лучше усваивают русский язык. Датчане, норвежцы – шведский и т.д.

Сравнивая данные о лингвистическом опыте детей, подростков и взрослых, можно прийти к выводу, что старшие возрастные группы по лингвистическому опыту могут не только превосходить, но и отставать от младших. Чем ниже уровень общего образования, тем ниже уровень вербальных функций и вербального опыта взрослого человека. Все разновидности лингвистического опыта в области родного языка могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на способность к овладению вторым языком по ряду причин:

а) при ограниченном запасе слов в родном языке труднее создать широкий словарный запас в иностранном языке, так как обучающиеся вообще не знакомы с рядом слов-понятий на любом языке. Однако при большом словарном запасе отпадает необходимость в формировании ряда понятий, что облегчает усвоение языка;

б) ограниченный объём активно и пассивно усвоенных грамматических форм и способов связи слов в предложениях на родном языке затрудняет понимание и употребление грамматических средств иностранного языка, аналоги которого существуют в родном языке, но не знакомы обучающемуся;

в) как показывают результаты обучения взрослых, владение общеграмматическими понятиями и терминами облегчает обучающимся усвоение второго языка, и наоборот: незнание их затрудняет овладение вторым языком.

Анализ уровней лингвистического опыта взрослых позволяет заключить: так как одни и те же возрастные группы взрослых имеют различный лингвистический опыт, то и сравнение способностей детей к иностранному языку со способностями взрослых должно быть дифференцировано.

Например:

1. Дети (подростки) → взрослые с низким уровнем лингвистического опыта.

2. Дети (подростки) → взрослые со средним уровнем лингвистического опыта.

3. Дети (подростки) → взрослые с высоким уровнем лингвистического опыта.

Вербальное мышление. По мнению И.В. Рахманова, «вообще нет мышления на английском, французском или каком-либо ином языке» [92. С. 83]. У А.А. Леонтьева мы читаем: «В психолого-педагогической литературе распространена теория о том, что взрослые превосходят более ранние возрастные группы по уровню развития различных видов мышления. Подобные утверждения, по нашему мнению, основаны на смешении понятий «возрастные особенности мышления взрослых» и особенности мышления образованных взрослых людей. Взрослый человек наделяется качествами, которыми он в ряде случаев не обладает» [71. С. 76]. Эксперименты Б.Г. Ананьева и его учеников установили следующее:

1. Повышение уровня вербально-логического мышления осуществляется вместе с повышением возраста с 11 до 17 лет в средней школе и далее до 23 лет в вузе, т.е. при условии, когда человек непрерывно совершенствует свой общеобразовательный уровень и испытывает разностороннюю интеллектуальную нагрузку.

2. Возрастная эволюция, проходящая при условии длительных перерывов в обучении или в случае полного прекращения его, сопровождается замедлением или прекращением развития отдельных аспектов вербально-логического мышления человека.

3. Сопоставление вербального мышления школьников и взрослых, имеющих одинаковую общеобразовательную подготовку в объеме 5–7 классов средней школы, показывает, что при условии одинакового (невысокого) уровня образования вербально-логическое мышление взрослых в возрасте от 18 до 35 лет находится на более низком уровне, чем у школьников-подростков и школьников раннего юношеского возраста.

4. Взрослые от 17–18 лет и старше, продолжающие образование в вузе, а также взрослые с законченным высшим образованием в целом превосходят школьников по уровню развития вербально-логического мышления. Кроме того, с повышением общеобразовательного уровня у взрослых улучшается способность к мыслительным операциям по обобщению словесного материала и установлению аналогии на словесном материале.

Вербальная память, как и вербальное мышление, оказывает чрезвычайно большое влияние на способность к овладению иностранным языком, так как она связана с запечатлением и сохранением в сознании чело-

века элементов языка и речи, общих и частных закономерностей использования языкового материала в речи и других компонентов, без которых невозможна сама иноязычная речевая деятельность. Экспериментальные данные можно изложить в форме следующих положений:

1. Произвольное запоминание иноязычного материала – слов, фраз, текстов, так же как и запоминание словесного материала родного языка у обучающихся взрослых (студентов и аспирантов), в целом лучше, чем у подростков-пятиклассников, а у последних, в свою очередь, выше, чем у учащихся младшего школьного возраста.

2. В соответствии с положением о том, что «всякое впечатление воспроизводится в тех же самых главных направлениях, в которых по сходству и по смежности оно регистрируется в памяти» [30. С. 94], были установлены частные стороны проявления мнемических функций при усвоении иностранного языка. К ним относятся, по Ж.Л. Витлину, следующие:

а) лучшее воспроизведение взрослыми иноязычной лексики, объяснённой с помощью наглядности или перевода, достигается в том случае, если способ контроля соответствует способу семантизации лексики;

б) грамматические формы немецкого языка первоначально воспроизводятся взрослыми обучающимися лучше в тех связях и в той последовательности, в какой они были восприняты.

3. Обучение образованных взрослых, основанное на визуальной репрезентации языкового материала, приводит, как правило, к более прочному и точному запоминанию, чем запоминание иноязычного материала, основанное на чисто слуховом восприятии (при условии умения читать и совпадения графических и звуковых образов речи) [30].

Речевые особенности личности по-разному проявляются в определённых видах коммуникативной деятельности, которыми владеет человек: они связаны с объёмом и содержанием языкового материала, воспринимаемого и употребляемого в речи, с особенностями слуха и артикуляционными навыками личности, а также с привычным темпом вербально-коммуникативной деятельности. Данные в области специфических черт речи, характерных только для взрослых людей, мало систематизированы. «В качестве одной из особенностей речи людей юношеского и более зрелого возраста по сравнению с речью дошкольников и младших школьников выступают её логико-семантическая и структурная стороны. Речь взрослых носит логически более последовательный характер, чем речь детей. Кроме того, слухопроизносительные навыки людей зрелого воз-

раста отличаются характерной устойчивостью, выработанной на основе многочисленных актов говорения и аудирования» [37. С. 123].

Речь взрослого, в отличие от младшего школьника, у которого ещё не завершился процесс овладения внутренней речью, базируется на уже стабилизировавшихся формах речи внутренней. Последняя становится у взрослых центральным звеном речевых процессов. На основе внутренней речи формируются определённые речевые стереотипы, создающие индивидуальную стилевую окраску речи. Переделка этих стереотипов в среднем возрасте вполне возможна, в старческом – затруднительна.

Речь взрослых имеет характерные специфические черты. Однако представляется неправомерным обуславливать все речевые особенности взрослых конкретными возрастными границами: устанавливать, например, периоды появления различных типов предложений или утверждать, что взрослые вообще склонны выражать свои мысли сложными предложениями. В зависимости от условий (ситуаций) и задач высказывания меняется и сложность речи. Кроме того, выявлены весьма значительные индивидуальные различия в употреблении многочисленных форм и конструкций, длины и типологии предложений у людей не только одного и того же поколения, но и рода деятельности [28, 30, 37].

Итак, активный аспект устной и письменной речи взрослых людей, даже при условии из сходного образовательного и культурного уровня, весьма разнороден и не определяется *только* возрастным фактором. Период взрослости характеризуется в социальном плане сильной дисперсией уровней развития речи. Характерной особенностью речемыслительной деятельности взрослых является привычное для них использование внутренней речи на родном языке в процессе оформления мысли. Мышление взрослого, по определению Л.В. Щербы, как бы отливается в формы его родного языка [52]. Это явление имеет место в процессе иноязычной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком. Внутренняя речь играет особенно важную роль в иноязычной коммуникации тех взрослых с невысоким уровнем образования, которые овладели лишь начальным курсом второго языка.

Личностная мотивация деятельности взрослого человека связана с мотивацией социальной, поэтому мотивы овладения иностранным языком у различных слоёв населения проявляются по-разному. Они зависят от совокупности внешних и внутренних стимулов и связаны с возрастом, уровнем образования, профессией и дальнейшей жизненной ориентацией человека.

Таким образом, рассмотрение социально-психологических и психолингвистических особенностей взрослых людей позволяет заключить следующее:

1. Способности к овладению иностранным языком на всех этапах жизненного пути человека в значительной степени зависят от совокупности мотивов учения. При наличии у взрослых устойчивой целевой установки на овладение языком они добиваются положительных результатов, которые при прочих равных условиях могут оказаться недостижимыми в более ранние периоды жизни.

2. Для создания предпосылок к успешному овладению иностранным языком у взрослых необходимо общее приспособление курсового обучения к разнообразным жизненным потребностям и интересам слушателей.

Для повышения эффективности обучения и развития языковых способностей взрослых необходим учёт существующих потребностей, а затем и сознательное управление мотивационной сферой учения, её обогащение и развитие. Таким целям, по нашему мнению, может служить включение акмеологической составляющей в процесс обучения иностранному языку взрослых.

Для того чтобы сознательно управлять деятельностью по овладению иностранным языком определённой аудитории, в нашем случае взрослых, преподаватель в первую очередь обращается к вопросу мотивации учения, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.4. Модель мотивации овладения взрослыми иностранным языком

Обращение к вопросу мотивации учения как неотъемлемому компоненту деятельности, обуславливающему во многом как целеполагание, так и организацию занятий, даёт возможность понять, на какие мотивы, формируемые в вузе, можно опереться в поствузовском образовании (в частности на курсах немецкого языка для взрослых института им. Гёте или на факультете повышения квалификации ИДО ТГУ), какие мотивы необходимо поддерживать или перестраивать, какие нужно формировать в связи с продолжением или новыми целями изучения иностранного языка.

Учёт указанного компонента деятельности необходим также для того, чтобы при разработке практического курса обучения иностранному языку для данной аудитории подобрать оптимальные приёмы формирования положительной мотивации учения.

Проблема мотивации является фундаментальной проблемой психологии, так как она связана с изучением побудительных сил человеческой активности и закономерностей социального регулирования поведения и формирования личности. «Знание мотивационной основы конкретного процесса научения равносильно знаниям движущей силы этого процесса» [2. С. 52]. Одним из важных и актуальных аспектов этой проблемы является изучение роли мотивации в учебной деятельности.

И.А. Зимняя определяет мотивацию как «психологическое состояние, субъективное, индивидуальное положительное отношение человека к выполняемой им деятельности. Мотивация вытекает из заинтересованности, которая, в свою очередь, рождается из осознания человеком полезности, необходимости данной деятельности для достижения определённой цели, а также из предвкушения чувства удовлетворения от её выполнения... Но мотивация и заинтересованность – не тождественные понятия. Из того, что человек осознаёт необходимость и полезность какой-либо деятельности и даже возможность получения удовольствия, ещё нельзя предположить с уверенностью, что он проявит необходимую для этого активность. Мотивация отличается от заинтересованности тем, что под ней обязательно понимается активное состояние индивида» [51. С. 117]. Из сказанного может быть выведено следующее определение мотивации: «Мотивация какой-либо деятельности есть вытекающая из заинтересованности её исполнителя степень активизации его психических или физических сил, направленных на её осуществление» [51. С. 114]. В ряде исследований устанавливается зависимость интереса обучающихся от их возраста и потребностей, а также непосредственная связь интересов с мотивами учебной деятельности (Г.И. Щукина, 1971; И.А. Зимняя, 1973; R.C. Allwright, 1977; Apelt, 1981).

Анализ работ, посвященных мотивации при изучении иностранных языков, позволяет выделить 6 видов мотивации, играющих существенную роль в обучении иностранному языку на современном этапе. Мотивация изучения иностранного языка, по мнению многих авторов [51, 54, 55, 57, 58 и др.], вытекает из осознания:

- а) цели изучения данного предмета;
- б) достигнутого прогресса в овладении иностранным языком;
- в) познавательной ценности этого предмета;
- г) определённой полноты и систематичности знаний, получаемых по этому предмету;
- д) успеха, достигаемого при выполнении различных видов работ, необходимых для овладения иностранным языком;

е) перспективности дальнейшего применения приобретаемых знаний, умений и навыков в иностранном языке.

Ведущие мотивы учебной деятельности выполняют двоякую функцию. Первая состоит в том, что они побуждают и направляют деятельность, вторая – в том, что они придают ей субъективный, личностный смысл. У каждого обучающегося свой личностный смысл изучения иностранного языка. Так, для одного – это успешная сдача экзамена, для другого – беседы с коллегами за границей, а для третьего – знакомство с иностранцем и устройство личной жизни.

Уместно было бы вспомнить в этом контексте, что в психологии различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация вытекает из осознания обучаемым цели учебной деятельности, лежащей вне самого учебного процесса. Внутренняя мотивация вытекает из чувства удовлетворения (удовольствия), переживаемого или предвкушаемого в связи с самим процессом учения (учение как самоцель).

В психологической и методической литературе существуют различные определения мотива. Например, по А.Н. Леонтьеву, «это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь в субъекте, ведёт его деятельность». «Мотив – это и предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный в представлении, в мыслительном плане» [72. С. 72].

В учебном процессе одни мотивы оказывают действенное влияние на достижение цели при разработке каждого конкретного занятия, другие влияют на достижение отдалённых целей. В этой связи правомерно, по нашему мнению, соотнести деление мотивов учебной деятельности с делением мотивов на виды, основу которых составляют близкие и отдалённые цели. В психологической литературе принято выделять перспективную мотивацию, или «мотивы деятельности», и процессуальную, или «мотивы действий» [54]. Перспективная мотивация основана на осознании отдалённых целей изучения иностранного языка. Она формирует отношение к обучению, направляет деятельность обучающегося по осуществлению его основных личностных намерений и планов, возникших в результате жизненных потребностей.

Используя данные дидактики и психологии, Л.З. Якушина [54] выявила следующие мотивы учебной деятельности: общие – желание говорить с носителями иностранного языка, читать книги, газеты, и частные – удовлетворение от успешного выполнения задания, удовольствие от работы в группе, в парах. В процессе исследования структуры мотивации выделены три основных её вида:

1) далёкая, связанная с перспективой использования изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности;

2) относительно близкая, связанная с перспективой применения приобретённых знаний для участия в конкурсах, олимпиадах и т.д., в чтении газет и журналов, художественной литературы;

3) близкая, связанная с постановкой преподавателем учебных задач и организацией различных форм их выполнения. Именно близкая мотивация обеспечивает постепенный переход в осознанную, смыслообразующую, далёкую мотивацию.

Порождение мотивации во многом зависит от организации и управления деятельностью учения. Если речь идёт о курсах изучения иностранного языка, то очевидно, что уже сам факт обращения к такой форме обучения (которая, кстати, ещё и недёшево стоит) говорит о наличии определённого уровня мотивации. Поэтому в нашем случае важно поддерживать мотивацию слушателей и развить её. Если преподаватель создаёт на занятиях такие условия, при которых сам процесс обучения становится интересным, побуждающим к приобретению знаний и к их реализации в разных формах речевого общения и, кроме того, психологически комфортным, то можно с уверенностью сказать, что подобная организация деятельности учения несомненно приведет к повышению мотивации учения, будет стимулировать её и вызывать эмоции, которые сопутствуют интеллектуальной деятельности и делают её более интенсивной.

Исходя из проведенного анализа проблемы мотивации при обучении иностранному языку, мы предлагаем следующие принципы построения модели мотивации овладения иностранным языком:

1. Алгоритм построения модели мотивации овладения иностранным языком (МОИЯ) определяется целью овладения иностранным языком – достижение коммуникативной компетенции.

2. Анализ содержания и специфических особенностей МОИЯ у слушателей курсов института им. Гёте и факультета повышения квалификации ИДО ТГУ (которые являются взрослыми людьми со всем спектром обязанностей взрослых), для которых деятельность по овладению иностранным языком не является ведущей, обуславливает необходимость учёта этих особенностей при построении модели МОИЯ.

3. Социальная природа языка как средства общения диктует необходимость обучения иностранному языку как специально организованному общению с учётом принципов его оптимизации.

4. Единство обучения и развития личности определяет важность учёта индивидуальных различий при исследовании проблемы мотивации и построения модели МОИЯ.

Перечисленные принципы отвечают требованиям гуманистической педагогики. Темацентрированное взаимодействие (ТЦВ) как метод гуманистической педагогики используется в психологических тренингах для обучения общению. Оно трактуется авторами как «живое учение» («lebendiges Lernen»), важнейшей целью которого является гармоническое соединение развития личности и её учения [105]. Метод ТЦВ не был задуман специально для обучения иностранным языкам. Однако важнейшая цель ТЦВ и принципы его функционирования самым тесным образом связаны с обучением взрослых иностранному языку. Это обстоятельство навело нас на мысль использовать для построения модели МОИЯ базовую модель функционирования ТЦВ и исследовать возможные формы её функционирования при обучении немецкому языку на курсах института им. Гёте и на факультете повышения квалификации ИДО ТГУ.

Автор ТЦВ, Рут Кон (Ruth Cohn) [109], вывела его сначала из своей психоаналитической практики, преследуя цель создания такого открытого доверительного климата в группе, который способствовал бы участию в коммуникации всех членов группы (это ли не цель обучения иностранному языку?). Все отвлекающие и мешающие воздействия должны быть исключены из процесса учения и коммуникации. Участники процесса должны быть целиком и полностью сконцентрированы психически, эмоционально и интеллектуально находиться в согласии с самими собой. Одной из самых важных целей ТЦВ Р. Кон считает гармоническое соединение развития личности и её учения. ТЦВ должно развивать способности отдельного человека, его доверие к себе, творчество, а также искренность и солидарность в отношении к другим. Тем самым улучшаются социальные отношения внутри группы.

Структура модели ТЦВ определяется четырьмя факторами:

1. Тема обсуждения (ОНО).
2. Группа (МЫ).
3. Каждый участник процесса индивидуально (Я).
4. Мир, окружение, обстоятельства, место и время, в котором происходит процесс взаимодействия (окружение) (рис. 2).

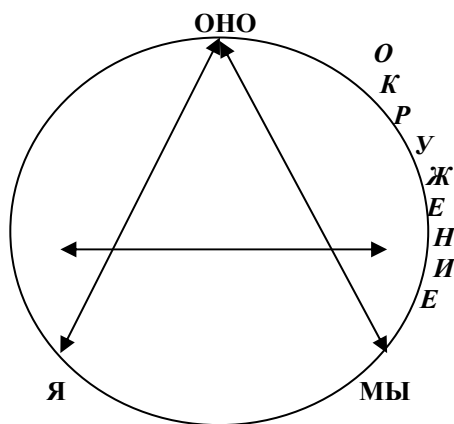


Рис. 2. Модель общения в тематизированном взаимодействии

Р. Кон описывает модель ТЦВ следующим образом: «Модель выглядит, как стеклянная луковица. В ней находится треугольник взаимодействия: 3 угла фигуры это: 1 – Я (индивидуум в группе), 2 – члены группы, объединенные какой-либо темой – МЫ, 3 – ТЕМА – центр внимания, предмет дискуссии.

Стеклянная луковица, окружающая треугольник, отображает условия, в которых происходит общение. Руководитель группы находится внутри стеклянной луковицы и распределяет своё влияние таким образом, чтобы взаимодействие в треугольнике было «сбалансировано» [105]. Важный принцип функционирования ТЦВ – гипотеза равновесия. Она означает, что в ТЦВ в центре внимания находится не только тема, но и, в равной степени, отдельная личность, группа и окружение. Задача руководителя заключается в том, чтобы удерживать равновесие между упомянутыми факторами в динамическом процессе коммуникации. Все названные четыре фактора имеют большое значение для протекания различных форм взаимодействия в группе.

1. ТЕМА всегда должна быть понятна и интересна для всех членов группы, так как никто не может учиться и запоминать выученное, если тема ему неинтересна.

2. Группа МЫ должна быть свободна от всякого рода напряжения и помех. О любой помехе, замеченной кем-либо в группе, нужно говорить.

3. Я со всеми его мимолётными мыслями и чувствами должно полностью «привнести себя в группу» (Р. Кон). Это означает, что мысли по поводу темы, других членов группы или по поводу того, что окружает, должны быть также обязательно вербализованы, как и чувства или помехи.

4. ОКРУЖЕНИЕ, пространство и время могут либо способствовать учебному процессу, либо мешать ему. Так, например, холодное помещение не способствует учению и коммуникации, так как члены группы не могут сконцентрироваться на теме.

«Терапевтическое, а также педагогическое воздействие этих четырёх факторов и аксиоматика состоит в том, что они представляют возможности человеческого существования, человеческие реалии в форме наглядной практической модели: человек в своей автономии (аспект Я) – существо диалогическое (аспект МЫ), которое в диалогическом взаимодействии занимается кусочком мира (ТЕМАтический аспект), в котором он живёт вместе с другими людьми (ОКРУЖЕНИЕ). Однако эти аспекты различаются индивидуальным видением каждого человека, так как каждый человек является своим собственным центром во всех аспектах. И поэтому моё окружение никогда не будет полностью таким, как твоё, а окружение группы никогда не будет полностью таким, как окружение других групп» [109].

Помехи любого рода учитываются в ТЦВ потому, что Р. Кон исходит из того, что оптимальная атмосфера общения и учения может быть создана только через вербализацию и обработку факторов, являющихся помехой или отвлекающих внимание. Кроме того, благодаря высказыванию собственных чувств и проблем коммуникация в группе происходит более интенсивно, где каждый может представить и отстоять в группе своё Я со всеми его особенностями.

Целью процесса обучения в ТЦВ является развитие личности, которая, с одной стороны, умеет действовать независимо (автономно), с другой стороны, полностью осознаёт социальную взаимозависимость. Такая личность характеризуется, по Р. Кон, следующими особенностями:

- открытость в отношении накопления собственного опыта, преодоления механизмов враждебности;
- открытость по отношению к другим людям;
- доверие к самому себе, выражающееся в том, что я делаю именно то, что я считаю в данный момент правильным, и несу за это полную ответственность;
- творчество как способность вносить конструктивный вклад в изменение отношений и умение строить новые отношения с окружающими;

– солидарность как умение объединяться с другими людьми, способность входить в их положение и помогать им [109].

Для правильного протекания ТЦВ есть так называемые «правила игры», которые должны соблюдать все участники.

1. «Будь сам своим руководителем!». Это означает, что каждый член группы сам за себя в ответе. Он решает сам, когда и сколько раз он участвует в групповой коммуникации, а когда он этого хочет – просто промолчать. Каждый так же отвечает и за то, что он получает от группы.

2. «В своих высказываниях представляй себя!», или «Говори от своего имени». Это значит, что каждый должен высказываться осознанно из своей субъективной перспективы, а не использовать формулировки типа «мы», «любой» и так далее, так как такие формы выражения воспринимаются как желание скрыть собственную точку зрения либо могут быть приемлемыми для людей с противоположными взглядами.

3. «Будь аутентичным и избирательным в своём общении». Каждый член группы должен говорить то, что ОН считает нужным, а не то, что, по его мнению, он должен сказать или что от него ожидают другие. Здесь нежелательно преувеличенное стремление приспособиться к чьему-либо мнению под давлением группы или неверно интерпретируемая вежливость: это может создать неудовлетворительную атмосферу общения.

4. «Когда задаёшь вопросы, говори, почему ты спрашиваешь и какое значение твой вопрос имеет для тебя». Вопросы в общении часто используются как трюки для того, чтобы собеседник почувствовал себя неуверенно, или для того, чтобы скрыть своё собственное мнение или убеждение. Поэтому в ТЦВ постановка вопроса должна быть всегда ясной, так как иначе собеседник может почувствовать себя загнанным в угол и начать обороняться.

5. «Говорить может только один человек». Если несколько человек хотят говорить одновременно, то они должны решить между собой, в каком порядке они будут это делать.

6. «Избегай разговоров на стороне». Разговоры на стороне мешают общению в группе. Кроме того, они могут внушить неуверенность другим членам группы, которые могут подумать, не об их ли поведении говорят сейчас, и что говорят плохо. Если всё-таки разговоры на стороне состоялись, нужно обязательно раскрыть их содержание другим. Часто они являются сигналом об отсутствии равновесия между Я и ГРУППОЙ.

7. «Обращай внимание на язык тела у себя и других членов группы». Такие реакции нашего тела, как раздражение, ярость, нервозность, серд-

цебиение, покраснение, — это невербальные сигналы, выражающие определённые, в основном загнанные, невыраженные чувства или неосознанный опыт. Нужно обращать внимание на такие сигналы и включать их в процесс общения. Это важно не только для каждого в отдельности, но и для всей группы в целом, так как «сдерживаемые (угнетённые) чувства и опыт действуют, как правило, как гидравлические тормоза».

Руководитель группы участвует в разговоре по своему собственному усмотрению, восприятию и ответственности. Однако одновременно он выполняет функцию наблюдения за тем, как соблюдаются правила метода, с помощью которых устанавливается баланс между действиями в группе, а также между личными потребностями членов группы и потребностями, обусловленными темой.

Руководитель должен постоянно пытаться интенсифицировать общение в группе. Он может это делать, выражая свои чувства, описывая свой опыт и ожидания или побуждая других высказываться по поводу их чувств и опыта.

Коммуникация становится более интенсивной и группа чувствует себя как единое целое, если все члены группы готовы и способны говорить о своих чувствах и личных проблемах.

По убеждению Рут Кон, руководитель должен поддерживать свой функциональный авторитет, но одновременно проявлять себя как личность со своими чувствами и опытом. Такое поведение исключает опасность быть воспринятым как авторитарный тип, стремящийся во что бы то ни стало соблюсти все правила и законы.

Когда мы говорим о своих чувствах и опыте, «пробивается» личность и рушится имидж, созданный учениками на основе предрассудков. После этого мнение и опыт учителя воспринимаются такими, какие они есть: как личные убеждения отдельного человека.

Руководитель должен постоянно искать оптимальный баланс между полностью доминирующей дискуссией на ТЕМУ и слишком интенсивным изложением личных проблем. Руководитель не даёт никаких советов в плане содержания, он побуждает учеников к самовыражению.

Рассмотрим модель мотивации овладения иностранным языком (МОИЯ) (рис. 3), построенную с учетом вышеперечисленных принципов, а также с учетом четырех факторов модели общения в ТЦВ (см. рис. 2).



Рис. 3. Модель мотивации овладения иностранным языком

Основная деятельность взрослого человека связана с его профессией. Будучи студентом он осваивает специальность, соответствующую профилю вуза. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе также рассматривается в контексте будущей профессии. Если после окончания вуза человек продолжает заниматься иностранным языком, имея неязыковую специальность, значит ему иностранный язык необходим для его профессии, либо он планирует использование иностранного языка в будущем по специальности, либо для личностного роста с постановкой какой-либо цели, либо ему просто очень нравится сам процесс изучения языка (постоянное общение на иностранном языке, хорошая компания, приятная атмосфера на занятиях, возможность повысить самооценку). Это подтверждают результаты анкетирования на курсах немецкого языка института им. Гёте и слушателей ФПК ИДО ТГУ.

Среди мотивов называют возможность использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, возможность стажироваться за рубежом, дальнейшей учёбы по специальности за рубежом; среди личных мотивов – возможный отъезд на постоянное место жительства за границу (но и в этом случае возможность заниматься профессиональной деятельностью является важным компонентом). Но есть и такие мотивы: «Прихожу на курсы после работы, как на праздник, можно отдохнуть, расслабиться, поболтать о том, что тебя волнует...». Или (наш постоянный слушатель, 65 лет): «Люблю читать немецких авторов в оригинале, классиков, современных авторов, а словарного

запаса маловато...». Кроме того, есть и очень профессиональные замечания: «Не хочу стареть! Уверена, что продуктивная речевая деятельность на иностранном языке бодрит мозг и препятствует старению!» (Наталья Н., преподаватель факультета психологии).

На рис. 3 отображены различные виды мотивов, воздействующих на некое «я» в его стремлении к овладению иностранным языком. В качестве первого блока модели мы рассматриваем профессиональную мотивацию. С точки зрения тематизированного взаимодействия это будет темой, связывающей различные Я в контексте изучения иностранного языка.

Профессиональное становление будущего специалиста начинается ещё в вузе (откуда на курсах мы имеем большинство слушателей). Здесь студент получает знания, навыки, умения, связанные с его будущей профессией, сверяет правильность своего выбора, глубже осознаёт свои склонности и способности и их соответствие будущей профессиональной деятельности.

Часто, начав заниматься профессиональной деятельностью, вчерашний выпускник осознаёт нехватку определённых знаний или умений по предметам, которые в его вузе «не считались главными». Как это ни печально констатировать, во многих вузах – это иностранный язык. Парадокс ситуации заключается в том, что рынок нуждается в первую очередь в специалистах, владеющих иностранным языком (даже не одним!), а в большинстве вузов он преподаётся только первые два года. На большинстве предприятий при приёме специалиста на работу с него спрашивают наряду с навыками владения компьютером, навыки владения иностранным языком. И тогда молодой специалист обращается к услугам разного рода курсов иностранных языков, спрос на которые в силу (и в частности) вышеизложенных причин с каждым годом растёт.

Отсутствие навыков владения иностранным языком может также тормозить либо сделать невозможным профессиональный рост иного специалиста, лишая его доступа к информации на иностранном языке, возможности участия в международных конференциях, форумах, встречах специалистов по соответствующей специальности. Даже если этот специалист и общается с иностранными коллегами через переводчика либо едет за границу, также непременно нуждаясь в постоянной помощи и участии третьих лиц, его постоянно сопровождает чувство дискомфорта, не способствующее успешному продвижению дел. И это тоже мотив обратиться к услугам фирм, обучающих иностранным языкам.

Анализ литературы по проблеме профессиональной мотивации показал, что работ, посвящённых собственно профессиональной мотивации, недостаточно. Как правило, профессиональные мотивы рассматриваются в рамках таких проблем, как самоопределение, мотивация выбора профессии, профессиональная направленность, профессиональный интерес [39].

В.В. Горшкова, например, выделяет четыре этапа жизнедеятельности личности, непосредственно связанные с формированием её мотивационной сферы: предпрофессиональный, выбора профессии, профессионального обучения, профессиональной деятельности. Мотивы профессиональной подготовки, по мнению В.В. Горшковой, зависят от уже сложившегося в школе отношения к учению (и уровня подготовленности) и отношения к избранной профессии (как совокупности мотивов выбора профессии) [39].

Говоря о мотивационно-потребностной основе учебно-профессиональной деятельности, А.К. Дусавицкий выделяет профессионально-познавательную потребность, которая проявляется в интересе к знаниям, специфичным для будущей профессиональной деятельности и потребности в высшем образовании, как стремлению к определённом статусу в обществе. В качестве ведущей потребности в учебной деятельности студента, по мнению автора, должна выступать профессионально-познавательная потребность [77].

В.Д. Фёдоров определяет профессионально значимые мотивы, которые отражают личностное отношение человека к общественному долгу, своей профессиональной компетентности и к себе как субъекту профессиональной деятельности. В качестве ведущих мотивационных компонентов автор выделяет следующие: общественный долг, стремление к достижению профессиональной компетентности и самооценке профессиональной адекватности [77].

В.В. Горшкова фактически отождествляет понятия «профессиональная мотивация», «мотивация выбора профессии», «профессиональные мотивы», «мотивы выбора профессии» [39].

По нашему представлению, понятие «профессиональная мотивация» шире, чем понятие «профессиональные мотивы». В нашем понимании профессиональная мотивация предполагает не только наличие соответствующих мотивов, целей, интерес к будущей профессии, но и учёт способностей и других индивидуальных особенностей личности.

Вторым блоком модели МОИЯ являются иноязычные способности. В контексте тематизированного взаимодействия иноязычные способ-

ности и другие индивидуально-психологические свойства личности являются формами проявления различных «я», участвующих в процессе коммуникации. Проблемы способностей широко освещены Б.М. Тепловым, который понимал под ними «такие индивидуально-психологические свойства личности, которые: 1) отличают одного человека от другого, 2) имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, 3) не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить лёгкость и быстроту их приобретения». Способности не являются врождёнными, они проявляются и формируются только в деятельности на основе тех или иных задатков. Различают общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих видах деятельности.

Специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным, специальным областям деятельности, что позволяет классифицировать их по видам деятельности. Так, например, принято говорить о математических способностях, способностях к языкам и т.д. Кроме того необходимо осознавать существование разных целей и интересов при изучении иностранного языка, существование различных способностей и возможностей обучающихся. Исходя из этого, следует признать, что различные способности позволяют ставить и достигать различных по масштабу и уровню знаний конечных целей обучения в рамках возможностей и временных ограничений программы по иностранному языку.

Говоря об иноязычных способностях, следует исходить из различия языка и речи. Язык – это социальное по существу и независимое от индивида явление. Речь – это деятельность общения, это язык в действии. Язык и речь – это два аспекта единого целого. В то же время они различны. Язык является предметом изучения языкознания, речь – психологии. Именно благодаря речи человеческое сознание может питаться и обогащаться результатами общественного опыта. Речь делает доступным, раскрывает сознание одного человека другим людям. Эта функция речи осуществляется с помощью языка.

В соответствии с различием языка и речи выделяют иноязычные речевые и языковые способности. Под иноязычно-речевыми способностями понимаются такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые обеспечивают быстрое и качественное овладение навыками разговорной речи. Языковые способности представляют собой такие индивидуальные особенности, которые способствуют быстрому формированию навыков и умений при усвоении языковой системы.

Анализируя проблему овладения языком, исследователи выделяют такие параметры, как усвоение (соотносимое с языковыми средствами) и применение (имеющее отношение к коммуникативной деятельности посредством речи); говорят о необходимости учитывать различие между языковой компетенцией и её реализацией, между знанием и поведением, между «языковой способностью» (относимой к области лингвистики) и «языковой активностью» (относимой к области психологии). Фактически всё это касается противопоставления языка и речи. Это означает, что можно знать язык как систему (лексику и грамматику) и не уметь общаться на языке, так как «не существует мистических явлений переноса между различными языковыми умениями и способностями» и умение читать не обеспечивает умения говорить, и наоборот [71].

Некоторые авторы используют термин «обучаемость» для обозначения способностей к усвоению знаний [84]. Под обучаемостью понимается совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых, при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учёбе и др.), зависит быстрота и лёгкость овладения знаниями и приёмами усвоения этих знаний [Там же]. Специальная обучаемость, по мнению З.И. Калмыковой, может быть обозначена тем же термином с добавлением названия предмета. Под обучаемостью иностранному языку понимают совокупность индивидуально-психических свойств, определяющих лёгкость усвоения языкового материала, быстроту продвижения и совершенствования обучающихся в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью.

По мнению И.А. Зимней, успешность научения иноязычной речи проявляется: 1) в скорости накопления языковых средств; 2) в непроизвольности и неосознаваемости подведения нового, незнакомого языкового явления под известное языковое правило; 3) в лёгкости и непроизвольности комбинаторных вариантов выражения мысли; 4) в улучшении качественной временной характеристики всех видов речевой деятельности в процессе обучения – говорения, слушания, чтения, письма [52].

М.Г. Каспарова и многие другие ученые совершенно справедливо считают, что способности к предмету необходимо не только учитывать, их надо целенаправленно развивать [57]. Для того чтобы деятельность носила формирующий характер, она должна отвечать следующим условиям: 1) деятельность должна носить творческий характер; 2) она должна быть организована в соответствии с принципами развивающего обучения (т.е., по Л.С. Выготскому, ориентироваться на «зону ближайшего разви-

тия»); 3) деятельность должна быть глубоко положительно мотивирована [32]. Именно при такой организации деятельности создаются условия для развития способностей.

Компонентами иноязычных способностей являются особенности психических процессов, таких как память, мышление, восприятие и т.д., которые и лежат в основе различных классификаций способностей. Успешность овладения иностранным языком зависит и от личностных характеристик, особенностей высшей нервной деятельности, характера и т.д. В соответствии с этим некоторые люди лучше овладевают речью, другие – языковой системой. По определению Б.В. Беляева, существуют интуитивно-чувственный и рационально-логический типы владения иностранным языком. Первым более доступно продуктивное, т.е. активное владение иностранным языком, а последним легче даётся рецептивное или пассивное владение языком (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи) [13].

М.К. Кабардов выделяет два типа овладения иностранным языком – коммуникативный и некоммуникативный (лингвистический) [77]. Физиологической основой такого различия является лабильность нервных процессов в первом случае, и инертность нервной системы – во втором. Различение этих двух типов особенно проявляется при использовании интенсивных методов обучения иностранному языку. По признанию некоторых авторов, некоммуникативный тип интенсивными методиками практически необучаем.

Некоторые авторы относят к иноязычным способностям и такие особенности психики, как эмоциональность и общительность, причисляя их, однако, не к основным, а к факультативным иноязычным способностям или определяя их как личностный компонент способностей. М.Г. Каспарова подчёркивает роль стиля общения педагога с обучающимися в развитии именно этих факультативных способностей к иностранному языку [57].

Что касается таких свойств личности, как воля, ответственность и т.д., то мы разделяем мнение тех авторов, которые не относят их к компонентам способностей, так как сами по себе волевые качества не способствуют быстрой и лёгкости овладения иностранным языком, однако могут выполнять компенсаторную функцию при низком уровне развития иноязычных способностей. Эти свойства личности могут мобилизовать личность на осуществление деятельности и стимулировать возможности человека, в результате чего и достигаются высокие результаты. Поэтому в нашей модели эти свойства личности выделены в третий блок.

Следующим, четвёртым блоком модели мотивации является интерес к иностранному языку. Интерес является основой положительного отношения к иностранному языку и его называют одним из главных и наиболее устойчивых мотивов при обучении [51]. Интерес оказывает положительное влияние на все процессы восприятия, мышления, памяти и благотворно сказывается на процессе и результатах учебной деятельности. При наличии интереса человек легче и продуктивнее работает, так как всё его внимание и силы сосредоточены на его работе. В интересе сосредоточены два элемента: 1) осознанная значимость предмета потребности; 2) его эмоциональная привлекательность [95]. Оба эти момента, по мнению С.Л. Рубинштейна, представлены в каждом интересе, но соотношение между ними на разных уровнях сознательности могут быть различными. Когда общий уровень сознательности или осознанность интереса невысока, господствует малоосознанная эмоциональная привлекательность [Там же]. Таким образом, любой из элементов может преобладать в той или иной степени. И именно существование этих двух сторон даёт основание для классификации интереса как непосредственного и опосредованного. Господство первого представляет собой непосредственный интерес, господство второго – опосредованный интерес. Отсутствие эмоциональной привлекательности равносильно отсутствию интереса. Поскольку один из элементов интереса может преобладать в той или иной степени, то можно говорить о преобладании непосредственного интереса над опосредованным или, наоборот, опосредованного над непосредственным.

По мнению А.В. Петровского, опосредованный интерес имеет место тогда, когда реальное общественное значение чего-либо и субъективная значимость его для личности совпадают [85]. Это особенно важно потому, считает А.В. Петровский, что не всякая деятельность может быть эмоционально привлекательной [Там же]. Мы все же считаем, что и опосредованный интерес не может быть лишён своей эмоциональной стороны, так как в этом случае, по справедливому утверждению В.Л. Рубинштейна, останется лишь осознанная значимость, но не будет интереса [95].

В определении других авторов, интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется в основном тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности, наличием познавательной стороны, наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности. Мотивы долга и необходимости могут

помочь возникновению и укреплению интереса, но сами по себе не определяют его сущности. Развивается интерес к знаниям при правильном соотношении рационального и эмоционального в обучении, то есть воздействие на мышление будет эффективным лишь в том случае, если оно затрагивает и эмоциональную сферу.

Важность эмоциональной стороны в обучении бесспорна. У человека в бодром, радостном настроении повышается интерес к работе, ускоряется темп её выполнения, улучшается её продуктивность. Чаще всего фактор эмоциональности проявляется в речевом общении. Если обучающийся положительно оценивает такие стороны курса обучения, как содержательную, организационную и коммуникативную, то у него развивается и становится устойчивой эмоциональная заинтересованность в предмете, что делает учебную деятельность более продуктивной.

Таким образом, система мотивов отражает интерес в целом, и интересный учебный предмет – это предмет, который побуждается внутренними мотивами. Внутренние мотивы – это интерес к самому языку, его познавательной и коммуникативной ценности.

Суть внутренних мотивов состоит в удовлетворении любознательности, в интересе к самому процессу изучения иностранного языка, общению на нём, к получению новой информации посредством языка.

Внутренние мотивы имеют большое значение по двум причинам: как источник активности личности, влияющий на успешность деятельности, и как фактор, позволяющий выявить внутренние резервы личности для её развития, обучения и воспитания, так как без наличия внутренней мотивации невозможно полноценное развитие личности [51].

Кроме того, наличие внешней, пусть даже прагматической, мотивации, при отсутствии внутренней, не всегда является достаточно сильным мотивирующим фактором для побуждения к деятельности, и последняя может более или менее успешно осуществляться при наличии достаточно развитых волевых качеств, необходимых для преодоления трудностей при овладении иностранным языком. Если же волевые качества развиты недостаточно, деятельность будет неэффективной. В то же время получение постоянной психической нагрузки, вызывающей состояние интеллектуальной и эмоциональной активности (что может быть реализовано только при наличии интереса к самой деятельности) будет способствовать развитию личности, формированию необходимых личностных качеств, в том числе и волевых, что приведет и к более успешному протеканию деятельности.

Таким образом, интерес является и предпосылкой обучения, и его результатом, поэтому задача педагога – формирование полноценного интереса, который формируется и закрепляется в деятельности.

Следующим блоком модели мотивации овладения иностранным языком является компонент общения. В тематизированном взаимодействии этот компонент выражается через «мы» – общение различных «я» между собой. Общение – это особая деятельность сотрудничающих людей, направленная на создание целостной системы их совместной деятельности, сотрудничества.

Проблеме общения посвятили свои работы многие авторы [2, 14, 21, 25, 51, 55, 58, 67, 70, 103, 105]. Чрезвычайно важная роль общения во всех сферах человеческой деятельности не подлежит сомнению. Любой вид коллективной деятельности невозможен без общения, более того, некоторые авторы говорят о тождественности общения самой жизни человека. Это в полной мере можно отнести к такому виду деятельности, как обучение иностранному языку, которое определяется как специально организованное общение или как развёрнутая форма общения, т.е. общение – это не отдельная сторона педагогической деятельности, а её неотъемлемая часть, её реализация.

Современные теории общения трактуют его не как воздействие одного человека на другого по принципу «субъект – объект», а исходя из понимания человеческой личности как субъекта предметной деятельности. Отношения между людьми рассматриваются как субъект-субъектные, где каждый человек представляет собой уникальную личность. Общение – это двусторонний процесс, где оба партнёра являются собеседниками, соучастниками общения, составляющими в единстве совокупный субъект общения. Именно в таком подходе психологи видят сегодня основные источники и движущие силы развития и воспитания личности в обучении через общение [51, 55, 58, 67, 70, 103, 104, 105].

Общение обладает тремя составляющими: информационной, эмоционально-эмпатийно-эмоциональной и интерактивной. В контексте общих способностей к общению наибольшее значение приобретает эмпатическая способность.

Понятие «эмпатия» – желание и способность идентифицировать себя с другими людьми, как одна из личностных характеристик связана с мотивацией общения и применяется при обучении иностранному языку для идентификации поведения обучающихся с поведением носителей языка в ситуации общения, в частности при интенсивном обучении иностранному языку.

Чрезвычайно важными при овладении иностранным языком нам представляются коммуникативные способности обучающегося, которые проявляются, прежде всего, при обучении общению на иностранном языке, так как потребность в общении и желание общаться с окружающими людьми способствуют усилению мотивации овладения иностранным языком.

Взаимодействие педагога и обучающихся, коммуникативные способности обучаемых и коммуникативные качества педагога мы определяем как компонент общения и считаем его центральным в структуре мотивации и в самом процессе обучения иностранному языку. Компонент общения, по нашему мнению, является очень важным для развития коммуникативной и эмоционально-ценностной мотивации. Именно слабая мотивация и отсутствие потребности в общении не позволяют достичь существенных результатов при обучении иностранному языку.

Пятый блок модели – психологический климат в учебной группе. Важность этого аспекта в обучении бесспорна, так как без учёта психологического аспекта самые эффективные методы и приёмы не дают желаемых результатов. Это подтверждается в работах многих авторов [51, 54, 55, 80 и др.]. В тематизированном взаимодействии этот фактор определяется как «окружение» (Globe).

Социально-психологический климат – это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия, он проявляется в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие и оценки условий жизни и работы личности в коллективе [8].

Особую роль благоприятный психологический климат приобретает в условиях обучения иностранному языку, так как обучение языку – это прежде всего обучение общению на языке, а полноценное общение и, что не менее важно, желание общаться, может быть осуществлено только в условиях, когда людям приятно быть вместе, когда им есть что сказать друг другу.

Общение – это всегда личностное отношение, поэтому эффективность учебной деятельности в условиях общения зависит от личностных характеристик общающихся и их взаимоотношений друг с другом [71]. Коммуникативная способность развивается благодаря процессам, происходящим в психике обучающегося, поэтому очень важным фактором, способствующим или препятствующим этому, является психологическое состояние самого обучающегося. Преподаватель должен подчинить своё поведение потребностям обучающихся, предоставляя им самостоятельность. При этом, однако, преподаватель не отстраняется от деятельности, а руководит ею, являясь партнером в общении.

Развитие коммуникативных умений может происходить только в том случае, если у обучающихся есть мотивация и возможность участвовать в равноправном общении с окружающими. Поэтому необходимо создать на занятии атмосферу, которая даёт ощущение безопасности и собственной значимости обучающегося как личности. В свою очередь, эта атмосфера во многом зависит от межличностных взаимоотношений, основанных на признании и поддержке друг друга. Подтверждение этому находим в работах ряда авторов [68, 71 и др.]. Создание таких взаимоотношений должно быть в центре внимания при обучении иностранному языку.

Психологический климат непосредственно зависит от тех принципов и форм общения, которые складываются между педагогом и обучающимися и между самими обучающимися. Особая роль отводится педагогу, его умению создать благоприятный социально-психологический климат на занятии, чему, в первую очередь, будут способствовать коммуникативные качества педагога и, что ещё более важно, стиль его педагогического общения, в частности то, как педагог относится к обучающимся. Преподаватель, который критически относится к обучающимся, исправляет малейшую ошибку в процессе общения, сопровождая это соответствующими комментариями, становится доминирующим центром и тем самым даёт обучающимся почувствовать своё превосходство над ними, что, конечно, не способствует созданию благоприятных условий для общения.

Ведущая роль качеств личности и стиля деятельности преподавателя в создании социально-психологического климата подчёркивается многими авторами. Прежде всего, взаимоотношения педагога и обучающихся должны проходить не в стиле ведущего и ведомых, а должны перейти в русло сотрудничества, взаимопонимания. Авторитарный стиль общения, по данным некоторых авторов, сказывается на развитии у обучающихся престижных потребностей, ориентированности на достижения [68], а также может порождать пассивность и апатию обучающихся, а такое отношение педагога, как равнодушие, формальность, порождает не только ответное равнодушие, но и жестокость [103]. В то же время доброжелательность, сердечность в отношениях между педагогом и обучающимися, оказание педагогом поддержки благоприятствуют развитию потребностей в позитивных отношениях и кооперации между обучающимися [21].

Немаловажную роль в общении и создании благоприятного психологического климата играют эмоции. По мнению некоторых авторов, жизнерадостное настроение, дружеская атмосфера создают благоприятные условия для обучения, воспитания [22]. Воздействие эмоций при условии искрен-

ности в общении играет огромную роль в достижении хорошего контакта с обучающимися и создает благоприятные условия для их интеллектуальной деятельности [68]. Эмоции радости, вызывающие чувство полноты жизни, приятное самочувствие, в достаточной степени располагают к общению [8].

Очень большое значение имеет и эмоциональное состояние самого преподавателя, так как эмоции очень заразительны и могут передаваться от одного человека другим людям при общении. Состояние эмоционального подъёма, бодрости, живой заинтересованности преподавателя придаёт учебной деятельности особую живость, хороший темп, увлекательность и благоприятно воздействует на обучающихся [68]. Отсюда следует, что педагог через отношение к обучающимся в процессе совместной деятельности в определённом смысле проецирует взаимоотношения между самими обучающимися, способствует развитию у них тех или иных потребностей. Обучающиеся же произвольно или непроизвольно воспроизводят заданный образец поведения и общения, особенно если этот преподаватель пользуется у них авторитетом. Таким образом, группа обучающихся и преподаватель в аудитории вместе являют собой учебное сообщество. Вербальное и невербальное общение, видимое и едва воспринимаемое, образует собой качественное человеческое взаимодействие.

Блок «общение» иллюстрирует, что именно в такой форме происходит процесс овладения взрослыми иностранным языком. В тематизированном взаимодействии аспект «общение» выражается фактором МЫ.

Рассмотрим действие модели ТЦВ в процессе обучения иностранным языкам. Как уже упоминалось выше, для функционирования модели ТЦВ необходимо взаимодействие и баланс четырёх факторов. Начнём с фактора ТЕМА, так как именно она определяет название метода ТЦВ. Особая важность данного фактора, по нашему мнению, состоит в том, что именно грамотно подобранная тема может стать причиной состоявшейся коммуникации. Люди объединяются по принципу «для меня эта тема тоже интересна», им как бы сразу есть о чём говорить. Как ни странно, вопрос подбора темы при обучении иностранному языку практически не стоит. Тематика занятий, как правило, заранее предопределена учебным планом для определённого контингента обучающихся, для определённого уровня языковой компетенции. Часто интересы обучающихся данной конкретной группы остаются за рамками внимания преподавателя. Нам представляется, что принципы тематизированного взаимодействия могут помочь найти выход из этого положения.

ГЛАВА 2. АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Сущность понятия «акме»

Одной из характерных черт второй половины XX в. стала концепция обучения человека в течение всей его сознательной жизни, так как именно в этот период особую остроту приобретает социальная потребность в специалистах различного профиля с высоким уровнем профессионализма и мастерства, что объясняет возникший интерес к психологии развития человека в целом и к изучению его зрелости в частности.

Таким образом, в последней трети XX в. оформился социальный заказ на психологическое изучение развития человека как целостного макропроцесса, включающего детство, зрелость, старость. Более того, в связи с наметившейся в последней трети XX в. переориентацией обучения на непрерывное образование человека на всех возрастных ступенях появилась необходимость в разработке методов профессионального образования взрослых обучающихся.

Высокий профессионализм и творческое мастерство специалистов – это один из важнейших собственно человеческих ресурсов, который становится фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает наука акмеология, так как именно она изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акмеформ оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности.

Главной задачей акмеологии является изучение закономерностей развития взрослого человека в характеристиках индивида (сложнейшего живого организма), личности (ядром которой выступают отношения человека к различным сторонам действительности) и субъекта деятельности (прежде всего, как профессионала) и достижение им в этом развитии наиболее высокого или оптимального уровня.

Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «акме», происходящему в свою очередь от слова «axis» («острие») и означающему: «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en akmy einal» (быть в акме) означает: «быть в полном цвете, на высшей ступени развития».

Таким образом, акмеологичность характеризуется как признак вершинности в реализации творческого потенциала социального субъекта.

Специфика исторического развития идей акмеологии в России была прослежена Н.В. Кузьминой, которая одна из первых проанализировала гуманистические, философские и антропологические идеи о самосовершенствовании, рефлексии и мудрости человека. Возникновение акмеологии сопровождается сменой направления развития целого ряда наук. В научном мировоззрении и социальной практике осуществляется переход от рассмотрения человека как некоторой производной общественных явлений к его пониманию как субъекта, личности, способной решать личные и общественно значимые проблемы.

Методология акмеологии опирается на совокупность идей о ценности человека и его духовного мира, способности к творчеству и самосовершенствованию. Общим для мировой и отечественной психологии обстоятельством, которое создало конкретную почву для акмеологических исследований, явилось перемещение проблемы совершенствования отдельной личности в область ее изучения в контексте жизненного пути [4, 5, 69, 74 и др.].

Акмеология является совершенно новой по своему типу наукой, которая возникла на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических областей научного знания. Она целеустремленно и последовательно выявляет феномены, закономерности и механизмы становления человека на ступенях ранней, средней и поздней зрелости как индивида. Таким образом, центральной задачей акмеологии является определение закономерностей условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человека, его акме, а также выявление возможных препятствий, возникающих на этом пути.

Как мы выяснили, акмеологическая наука занимается прежде всего исследованием процессов становления личности будущего профессионала, а также факторов, которые влияют на формирование будущего специалиста. Будущий профессионал – прогрессивно развивающаяся личность, в процессе обучения является главным объектом акмеологической науки. Именно творческое развитие, совершенствование личности в процессе обучения, грамотная профессиональная помощь в достижении им вершин в духовно-нравственном и профессиональном развитии является центральной целью акмеологии.

Важным понятием для акмеологической науки служит понятие «акме». Как указывает А.А. Деркач, степень зрелости, вершина зрелости –

акме – это многомерное состояние человека, которое охватывает определенный период его развития, характеризует, насколько он состоялся как личность, гражданин, специалист своего дела [40, 42]. При этом имеются в виду достижения в развитии, так как развитие личности, раскрытие её творческого потенциала наиболее активно происходит в профессиональной деятельности. Таким образом, современная акмеология сосредоточилась на исследовании проблем становления и развития человека как профессионала в различных сферах деятельности.

Очень важно уточнить, что в акмеологии зрелость не отождествляется со взрослостью, наоборот, эти категории разводятся. С акмеологической точки зрения, зрелость личности – более масштабная категория, подразумевающая преимущественное развитие морально-нравственных качеств, гуманистической направленности личности. Зрелая личность отличается высокой ответственностью, заботой о других людях, социальной активностью, имеющей гуманистическую направленность, а не только высокими профессиональными достижениями и эффективной самореализацией. Именно поэтому в акмеологическом понимании ступень зрелости, а тем более вершина зрелости (акме) рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями. Поэтому акмеология как наука призвана и позволяет всесторонне изучать особенности важнейшего этапа развития человека в период зрелости. По мнению А.А. Бодалева [20], «...она определяет сходное и различное у разных людей и в таком же ключе проясняет у них своеобразие действия факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. Существенное место в этих акмеологических исследованиях занимает изучение характера взаимовлияния свойств и качеств «физической» и «духовной» «субстанций» человека».

Как отмечает А.А. Деркач, направленность и масштабность проявления акме у разных людей существенно отличается. Это естественно, люди от рождения не одинаковы по своим задаткам и способностям, у них разные возможности развития, однако среди этого большого разнообразия можно выделить как минимум четыре магистральных пути развития, которые соответствуют известному методологическому принципу изучения человека:

- 1) «пик» в прогрессивном развитии человека как индивида;
- 2) наивысшие достижения в личностном развитии;

3) выдающиеся результаты в труде (т.е. связанные с развитием человека как субъекта деятельности);

4) достижение вершин в развитии человека как индивидуальности [43].

В профессиональном развитии (профессиональное «акме») – это психическое состояние, означающее высший для данного человека уровень в его профессиональном развитии, который приходится на данный отрезок времени. Профессиональное «акме» – это также психическое состояние, означающее максимальную мобилизованность, реализованность всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе жизни (при отсутствии перенапряжения и использования предельных возможностей организма).

Профессиональные «акме» как формы достижения человеком высоких уровней в его профессиональном развитии изучали и описывали ученые Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др. [4, 22, 42, 43, 47].

Б.Г. Ананьев характеризует «акме» как кульминацию, пик, оптимум в профессиональном развитии человека на данном отрезке времени. Б.Г. Ананьев под кульминацией понимал момент наивысшей продуктивности творчества и наибольшей значимости созданных человеком ценностей. Фаза кульминации зависит, по Б.Г. Ананьеву, от времени и объема деятельности с момента старта, а старта – от уровня методов профессиональной подготовки [5].

В современном понимании состояние «акме» соотносится с понятием «интенсивность бытия». Согласно А.А. Бодалеву, «акме» в профессиональном развитии может не совпадать по времени с «акме», достигаемым человеком как индивидом, как личностью [21]. «Пики» в развитии человека как индивида, как личности, как субъекта профессиональной деятельности могут происходить в разное время (хотя «акме», подъёмы в развитии одних сфер психики могут стать источником, катализатором для появления «акме» в других сферах). Таким образом, каждый человек в течение жизни может достигать профессиональных «акме» совершенно разной степени.

Выделяют два типа «акме»:

1) **Личностные**, субъективно значимые профессиональные «акме». В данном случае речь идет о достаточно высоком уровне профессиональных достижений конкретного человека, заметно превышающем ранее достигаемые им результаты. Эти достижения порой незаметны для профессионального сообщества и не признаны им, но осознаются и оцени-

ваются самим человеком как максимально возможный для него в данный отрезок времени уровень профессионализма.

2) *Индивидуальные* субъективно значимые профессиональные «акме», под которыми понимается мобилизация усилий человека, победа над собой, превышение человеком своих предыдущих профессиональных результатов, достижение нового для себя уровня профессионализма, а также способность человека придать своему профессиональному развитию восходящий прогрессивный характер.

Таким образом, «акме» трактуется как состояние личности, ступень её зрелости на определенном этапе как личностного, так и профессионального развития. Настоящий профессионал должен в процессе обучения максимально использовать свой потенциал для достижения «акме», для своего дальнейшего личностного и профессионального роста. Становление профессионала невозможно без осознания им своих способностей и возможностей. Стремление к «акме», к достижению высоких результатов своей деятельности является неотъемлемой составляющей при формировании будущей личности специалиста. Настоящий профессионал это – прежде всего активный субъект своей деятельности. В процессе обучения необходимо максимально раскрыть свой потенциал, осуществлять поиск путей самореализации, что будет являться мощным толчком для дальнейшего личностного и профессионального самосовершенствования.

На нынешнем этапе развития акмеологии можно выделить несколько групп наиболее актуальных задач, которые играют важную роль в построении процесса формирования личности будущего специалиста:

1. Первая группа задач связана с научным освещением феноменов акме, дальнейшей разработкой теоретико-методологических основ акмеологии, описанием ее статуса, места в системе наук, определением и описанием количественно-качественных характеристик акме. Последнее позволит процесс его достижения сделать более целенаправленным.

2. Вторая группа задач направлена на изучение общих и частных закономерностей достижения акме, определение того общего, что присуще всем достигшим выдающихся результатов как индивидам, личностям и субъектам деятельности. В то же время выделение общего должно обязательно сопровождаться анализом особенного, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности, и единичного, присущего отдельному индивиду.

3. Третья группа задач направлена на выявление условий и факторов (в широком понимании), способствующих или препятствующих движе-

нию к акме и достижению вершин в развитии. Здесь особое внимание следует уделять поиску и систематизации субъективных факторов, анализу роли семейного воспитания, образования, личностных и профессиональных стандартов и эталонов, отношению к профессионалам и профессионализму и пр.

4. Четвертая группа задач связана с разработкой собственно акмеологических методов исследования и развития личности. Любая наука по-настоящему приобретает самостоятельный статус, когда у нее имеется свой собственный исследовательский и методический аппарат. Акмеология не является исключением. В начале ее становления акмеологические задачи решались с помощью общенаучных и психологических методов, но скоро наступило время, когда актуализировалась задача разработки собственных методов.

5. Пятая группа задач ориентирована на разработку акмеологических моделей профессионализма для разных классов профессиональной деятельности. Разумеется, потребовалось теоретическое обоснование самой категории «акмеологическая модель». Создание акмеологических моделей позволит описать целостные и структурированные стандарты профессионализма, являющиеся важным ориентиром для личностно-профессионального развития, оптимизировать этот процесс.

6. Шестая группа задач направлена на создание собственно акмеологических технологий, прогрессивного развития личности и в первую очередь профессионализма.

7. Седьмая группа ориентирована на конкретные прикладные акмеологические исследования, что, в свою очередь, закрепит естественные тенденции к дифференциации науки, становлению ее научных направлений.

Рассмотрение задач акмеологической науки позволяет сделать вывод о том, что при формировании и развитии личности профессионала необходимо:

- учитывать условия и факторы, которые влияют на достижение «акме»;
- применять акмеологические модели и технологии при обучении, которые будут способствовать развитию потенциала специалиста;
- изучить закономерности достижения «акме», а также определить степень развития личности на конкретном этапе обучения и т.д.

Все вышеперечисленные задачи акмеологической науки направлены, в сущности, на создание условий, в которых происходит зарождение будущего *профессионала*. Таким образом, выступая основанием для рас-

смотрения профессионала во всем многообразии его взаимосвязей с миром, акмеологический подход предполагает в качестве обязательного условия исследование *личности специалиста* прежде всего как активного субъекта деятельности, который не выступает пассивной «жертвой обстоятельств», своего окружения, микро- и макросоциума, а активно ищет и создает условия успешной самореализации, решения возникающих и поставленных им самим задач.

В рамках нашего исследования следует уточнить, что акмеология рассматривает проблемы развития профессионала в контексте *субъектно-деятельностного подхода* (Б.Г. Ананьев [4, 5], К.А. Абульханова [1] и др.). В данном подходе воплощена парадигма акмеологии: если общее понимание субъекта дает личности ориентацию на идеал, то конкретное понимание раскрывает акмеологические механизмы *реального достижения* оптимума в профессии и жизни в целом, принципы саморегуляции и самоорганизации, присущие субъекту.

Категория субъекта в рамках акмеологического подхода раскрывает смысложизненные и побудительно-смысловые качества личности: инициативу и акмеологические резервы. При этом резервы выступают одновременно как комплексный регулятивный механизм деятельности и как особое качество личности. Акмеологические резервы гарантируют личности сохранение определенного уровня и качества деятельности на протяжении какого-то времени. Таким образом, процесс реализации акмеологических резервов профессионала проходит как личностно-профессиональное развитие, а его результатом является достижение профессионализма.

Иными словами, процесс подготовки будущего специалиста предполагает активное задействование и развитие личностных качеств студента, которые играют большую роль для овладения специальностью и для достижения профессионализма в выбранной сфере.

Обращаясь в исследовании к понятию «профессионализм», заметим, что в психологических словарях сама эта категория не рассматривается вообще, в них также отсутствует научное осмысление другой важной акмеологической категории – «профессионал». Поэтому прежде необходимо обратиться к общим представлениям о данной категории. «Профессионал» в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова определяется как «человек, избравший какое-либо занятие своей профессией; специалист своего дела». То есть в обыденном понимании понятие «профессионал» связывается с самим фактом принадлежности к какой-либо профессиональ-

ной деятельности. В некоторых научных публикациях проблема профессионализма изучается преимущественно с позиций конкретных наук. В частности, с философско-социологической точки зрения профессионализм рассматривается как сложное интегративное социально-психологическое понятие, отражающее уровень и характер овладения человеком профессией. Профессионализм – это не только достижение субъектом деятельности высоких профессиональных вершин, но непременно и наличие социально-психологических качеств, свойств и таких компонентов, как сознательное отношение человека к труду, состояние его «целерациональной» предрасположенности к деятельности, удовлетворенность ею. То есть в рамках акмеологии профессионализм представляет собой некую систему организации сознания и психики человека.

На ранних этапах становления акмеологии наиболее распространенным было определение профессионализма, в котором также просматривалась ориентация на деятельностный аспект проблемы. Оно и сейчас является важным методологическим ориентиром, так как подчеркивает приоритеты развития этого важного свойства личности. В то же время по мере становления теории акмеологии стало очевидным, что данная категория должна более представительно отражать еще и личностный аспект, ибо профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой навыков и умений, но и развитием личностно-профессиональных качеств, мотивации деятельности и достижений, регулирующей силой личностных и профессиональных стандартов и эталонов. Именно такое понимание полностью отвечает требованиям важнейшего методологического принципа акмеологии и психологии – единства личности и деятельности. Как личность или субъект человек не может существовать вне целенаправленной деятельности, так и нет деятельности как таковой, её всегда осуществляет кто-то.

Таким образом, в акмеологическом понимании профессионализм:

а) это такое свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные явления;

б) с системных позиций проявляется в интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта и направленности, причем данный уровень развития не является «пиковым», окончательным.

В следующем разделе мы рассмотрим методологические принципы, которые лежат в основе акмеологической науки. Реализация этих принципов позволяет раскрыть потенциал личности в процессе развития.

Процесс подготовки специалистов предполагает выбор и использование адекватных средств, методов, приемов и организационных форм учебно-воспитательной деятельности, в которой происходит развитие личностных и профессиональных качеств обучающегося.

2.2. Методологические принципы акмеологии

В акмеологической науке различают семь основополагающих принципов, реализация которых в процессе обучения способствует личностному и профессиональному развитию обучающихся.

1. Принцип субъекта деятельности. В акмеологической науке личность рассматривается в своем развивающемся, функционирующем состоянии. Акмеология рассматривает личность одновременно в психологическом и социально-профессиональном качестве. Личность в данном случае претерпевает восходящее развитие. Развитие личности учитывается как в стадийно-возрастном качестве, так и в функционально-деятельностном (развитии в профессии) и в ситуативном (развитие личности в трудных ситуациях, содержащих противоречие, или ситуациях, требующих позитивного влияния, решающего, оптимизирующего ситуацию).

Развитие личности в акмеологии рассматривается как процесс, имеющий двойную детерминацию: субъекта (внутренняя детерминация) и акмеолога и реализуемых им средств поддержки личности (внешняя детерминация). Суть проблемы в установлении гармонизации этих детерминант, их согласовании. К.А. Абульханова-Славская [1], разработав на основе идей С.Л. Рубинштейна общеметодологическое понимание категории субъекта и раскрыв ее ключевое значение для психологии, конкретизировала принцип субъекта деятельности.

Субъект деятельности – это новое, образованное качество личности, которое означает полную перестройку всей системы ее психической организации, а не только включение способностей, целей и соответствие ее потребностям. Это качество субъекта возникает через разрешение противоречия между наличными возможностями, особенностями, притязаниями, мотивами личности и требованиями деятельности, предъявляемыми обществом к ее исполнителю. «Став субъектом, – пишет К.А. Абульханова-Славская, – личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности [1].

Заключая анализ принципа субъекта деятельности, следует сказать, что на его основе акмеология раскрывает пути наиболее полного и удовлетворяющего саму личность самовыражения в профессии, что и является условием творчества, с одной стороны. С другой – этот принцип позволяет обеспечивать наивысшую социальную, профессиональную эффективность деятельности и кадров различных профессий.

Таким образом, в процессе подготовки студента к профессиональной деятельности важным является его активная субъектная позиция. Студент – это личность, обладающая индивидуальными психическими характеристиками, целями, мотивами. Важным является осознание студентом его личного участия в построении его профессиональной карьеры.

2. Принцип жизнедеятельности. Данный принцип является конкретным и основополагающим для акмеологии исторически, теоретически и логически. Понятие «акме», сформулированное Н.И. Рыбниковым и наиболее содержательно определенное Б.Г. Ананьевым [4], было связано с жизненным путем личности, с ее жизненными вершинами. Наряду с понятием «пик карьеры», которое также было ново для отечественной традиции и существенно для психологии профессий, Б.Г. Ананьев выдвинул понятие «пик», или «вершина жизни». С.Л. Рубинштейн обращается к осмыслению этой проблемы в дневниках, написанных перед смертью. Он пишет: «В моей жизни было немало трудностей и спадов, но в целом она вся шла по восходящей. Люди, которые достигают своих вершин в более ранние годы, могут затем на протяжении всей своей последующей жизни пользоваться плодами достигнутого: в этом их большое преимущество. Те, жизнь которых идет по восходящей, так что вершина их достижений на протяжении большей части их жизни еще где-то впереди, перед ними, лишены этого преимущества. Их жизнь менее выигрышна, но в ней есть зато что-то возвышенное, несравненное чувство постоянного восхождения» [95].

Таким образом, для акмеологии принцип жизнедеятельности является одним из центральных, так как каждый достигнутый человеком уровень открывает ему спектр новых возможностей. Принцип субъекта жизни и жизнедеятельности позволяет увидеть место и роль, смысл и значение деятельности, труда в жизненном пути личности, понять жизнь не только как свободное от работы время.

Итак, подводя итог, следует подчеркнуть, что личностный и профессиональный рост тесным образом связан с осмыслением всего жизненного пути, т.е. реализация личности наиболее полно происходит в про-

фессиональной деятельности, которая не должна рассматриваться изолированно, а наоборот, должна охватывать целиком жизненный путь человека.

3. Принцип потенциального и актуального. Как пишет А.А. Деркач, психологические исследования показали, что личность развивается в двух формах – потенциальной и актуальной [43]. К сфере потенциального относятся: природные особенности, присущие человеку; особенности как индивида; способности; возможности общества, которые могут быть использованы личностью для своего развития.

К сфере актуального относятся: качественно новообразованное потенциальное; внешние проявления реально функционирующего. Таким образом, развитие потенциального связано с реализацией личностных возможностей, а актуального – с процессом наличного общественного бытия личности. При этом развитие личности будет гармоничным, если оно осуществляется параллельно в сферах потенциального и актуального, а не изолированно.

Подготовка будущего специалиста предполагает задействование как уже имеющихся психологических и профессиональных качеств, так и развитие новых характеристик личности, которые тесным образом связаны с самореализацией. Мы считаем, что в процессе обучения данный принцип является очень важным. Например, при поступлении в вуз студент обладает определенным потенциалом, определенным набором личностных свойств, которые в период профессионального обучения предполагаются развивать.

4. Принцип моделирования. Основой понимания природы моделирования выступает теория отражения. Анализ универсального свойства отражения, его проявление в процессах, связанных с деятельностью человека, позволил изучить роль реагирования личностных систем и выяснить природу моделирования. В результате отражение определяется как специфическая форма реагирования, в процессе которого необходимые признаки одних систем проявляются во внутренних изменениях и внешних действиях других систем через специфику их структуры и функции. Модель в акмеологии *проектирует соотношение настоящего и будущего*, которого еще нет в реальной действительности, и способ движения к этому будущему, который определяется *внешней и внутренней детерминацией*.

На наш взгляд, моделирование будущей профессиональной деятельности дает студенту наиболее полное представление о его будущей специальности, приближает его к настоящей профессиональной деятельности,

является как бы вектором его развития, максимально активизирует его личностные способности, профессиональные умения и навыки, а также является важным шагом в стремлении к профессиональному «акме».

5. Принцип оптимальности. Под оптимумом в акмеологической науке понимается наилучший, наиболее рациональный, разумный уровень деятельности, который в соответствии с научно обоснованными критериями оптимальности определяет уровень психологической культуры. *Оптимизация* является *целью* акмеологического процесса и центральным методологическим принципом акмеологии. Стоит заметить, что принцип оптимальности не выражает конечное, точечное состояние идеала. Оптимальным может быть состояние данного субъекта в данной социальной деятельности на данном этапе, в данное время, при данных обстоятельствах. Но, тем не менее, критерий оптимальности обладает очень большой определенностью. Эта определенность задается *эффективностью* деятельности и *удовлетворенностью* её субъекта, т.е. объективным и субъективным критериями.

Таким образом, принцип оптимальности заключается в том, что студент считает целесообразным для себя как личности выбранную профессиональную деятельность. Это значит, что выбранная профессиональная деятельность отвечает его потребностям, мотивам, целям и именно в конкретной сфере деятельности он сможет реализовать свой потенциал, как личностный, так и профессиональный.

6. Операционально-технологический принцип. Операционально-технологический принцип характеризует сущность акмеологии как прикладной, практической дисциплины, практика которой, однако, носит строго критериальный характер, ценностную направленность и является связующим звеном между начальным и конечным (желательным) состоянием акмеологической модели. А.С. Гусева в своем исследовании (1997) впервые подняла проблему акмеологических технологий на методологический и теоретический уровень, показала их ценностно-целевой, т.е. гуманитарный, характер [63].

Согласно этому принципу процесс подготовки будущего специалиста будет охватывать определенные акмеологические технологии. В нашем случае мы обратились к акмеологическому проектированию, которое, по нашему мнению, создает оптимальные необходимые условия для качественной подготовки будущих профессионалов.

7. Принцип обратной связи. Применительно к акмеологии принцип обратной связи имеет свой конкретный смысл: выражаясь, объективиру-

ясь в жизни, профессии, общении, личность получает не только результаты этой объективации – результаты труда, оценки людей, занятую должность в карьере. Она воспринимает себя в новом качестве – воплощенной в формах своей жизни, своей деятельности. Этот неизмеримый ни социально, ни профессионально результат лучше других дает ей показатели успешности, продуктивности своих действий. Обратная связь образует основу оценочной деятельности личности, ее утверждения или отрицания тех или иных проявлений, результатов, признания-непризнания, принятия-непринятия как важных или второстепенных. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, есть основа динамического характера формирования и становления ее концепции.

Таким образом, принцип обратной связи в акмеологии понимается прежде всего в контексте раскрытия потенциала личности обучающегося. Самореализация личности в профессиональной деятельности, а также в процессе подготовки к ней дает личности представление о степени удовлетворенности собственной деятельностью и влияет на дальнейшее личностное развитие и стремление к «акме».

Итак, основу акмеологии составляют 7 принципов, которые в совокупности образуют некую систему, которая в свою очередь формирует акмеологическую науку. Согласно вышеперечисленным принципам происходит реализация акмеологического подхода в рамках современного профессионального образования. Далее рассмотрим ключевые положения психолого-акмеологического подхода применительно к современному высшему профессиональному образованию.

2.3. Психолого-акмеологический подход в системе современного высшего образования

Акмеологический подход в современном образовании взрослых существенно меняет акценты интерпретации проблем профессионализма, профессионального мастерства, где во взаимосвязи находятся профессиональное и личностное развитие профессионала (А.А. Деркач [40–42], И.Н. Семенов [98]). В идеале образование соотносится с процессом формирования, раскрытия и использования безграничных потенциальных возможностей человека, что позволит преодолеть разрывы и диссонансы подготовки человека к жизни в меняющемся мире. Следовательно, ос-

новые аспекты развития акмеологии позволяют рассматривать ее в контексте современного образования, исходя из следующих позиций:

1. В рамках акмеологии стоят задачи изучения психолого-акмеологических закономерностей и детерминант личностного и профессионального становления на пути к «акме». Это позволяет обосновать сущностные позиции в определении современного высшего образования как психолого-акмеологического процесса.

2. Процесс движения человека к вершинам профессионализма и зрелости личности рассматривается как «прирост» новых специфических качеств и способностей выстраивать и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития, а также индивидуальную образовательную траекторию.

3. Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека лежат в основе акмеологического подхода, который состоит в выявлении условий мобилизации у человека установки на свои наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности.

4. Открытие самого себя как особой реальности, значимой, достойной изучения, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей своего прогрессивного развития сближают акценты акмеологического подхода и стратегий современного высшего образования.

А.А. Деркач [42] акцентирует внимание на том, что развитие акмеологии и возможности применения ее знания в современном высшем образовании определяются:

- **образовательным аспектом**, нацеленным на развитие знаний и умений в системе общего, профессионального и непрерывного образования;

- **профессиональным аспектом**, связанным с определением возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профпригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результат;

- **креативным аспектом**, определяемым затрачиваемыми усилиями и успешностью реализации путем выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества;

- **рефлексивным аспектом**, связанным с самосознанием личности как развивающегося «я» и пониманием партнеров по коммуникации в процессе трудовой деятельности и являющимся системообразующим

фактором, обеспечивающим оптимальное воздействие выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека.

Анализ перечисленных аспектов приводит нас к выводу о том, что для реализации акмеологического подхода нужно в рамках учебного процесса пользоваться акмеологическим проектированием, так как все перечисленные аспекты характерны и для проектной деятельности.

Таким образом, общими тенденциями современного высшего профессионального образования можно считать осознание необходимости системных преобразований, направленных на создание условий для саморазвития и самореализации уже в процессе профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка должна не просто обеспечивать определенный уровень знаний, умений и навыков, но и формировать готовность личности к постоянному саморазвитию и самообразованию, т.е. в данном случае речь идет о профессиональной компетентности.

Образовательная среда играет ключевую роль в становлении личности специалиста. Современное профессиональное образование должно быть направлено на создание условий, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Эффективность профессионального и личностного развития будущего специалиста во многом определяется господствующей в обществе образовательной парадигмой и построенной на ее основе моделью подготовки специалиста. Образ «я – профессионал» должен формироваться, развиваться, обогащаться на протяжении обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. То есть студент должен осуществлять профессиональные пробы, самореализовываться, самоопределяться в профессии, специальности и квалификации. Если эти личностные процессы состоятся в учебно-производственной среде, являясь частью жизненного самоопределения студента, а выпускники станут квалифицированными специалистами, будут востребованы, конкурентоспособны, смогут гармонично существовать в системе общественных и производственных отношений, это означает, что система образования, как и ее продукт, высококачественны и эффективны.

Развитие профессионального самосознания интерпретируется сегодня как «единый процесс субъективации учебно-профессиональных действий, то есть превращение студентов в полноценных субъектов деятельности» [39]. Субъект профессиональной деятельности должен и может формироваться не в начале непосредственно профессиональной деятельности, а в процессе обучения, эволюционируя из объекта этой деятельно-

сти. Таким образом, процесс обучения в вузе должен и может обеспечивать реализацию таких функций субъекта, как целеполагание, отношение, познание, планирование, прогнозирование, самосознание и др.

В контексте акмеологического знания в рамках системы высшего профессионального образования ключевым понятием выступает *компетентность*, которая определяет уровень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности. Компетентность рассматривается как результат профессионального опыта, такое следствие его накопления в течение профессиональной жизни и деятельности, которое обеспечивает глубокое, доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, способов и средств достижения целей, а также способность правильно оценивать сложившуюся профессиональную ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение [94]. Таким образом, явление компетентности в русле акмеологии определяется как понятие, необходимое для понимания достижения «акме» в рамках высшего профессионального образования. Становление профессиональной компетенции в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи, а далее становится эталонной моделью овладения профессией, а на выпускном этапе – интегративным профессионально-значимым новообразованием личности специалиста.

Таким образом, обращение к проблеме профессиональной подготовки студентов создает теоретическую основу для построения системы акмеологических технологий, направленных на личностно-профессиональное становление в процессе обучения, т.е. формирования такой практически ориентированной системы подготовки, которая позволяла бы воспроизводить целостный феномен профессионального мастерства, формируя у будущих профессионалов необходимые для осуществления этой деятельности личностные качества.

Личностно-профессиональное развитие специалиста выступает как построение модели деятельности при непрерывном образовании, осуществляющемся поэтапно, с использованием самопроектирования своего жизненного пути, обретением смыслов в самоидентификации и самореализации. Это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, осуществляемые в саморазвитии личности и профессиональной деятельности.

Интересной в контексте данного исследования является, на наш взгляд, разработанная В.А. Сластениным модель профессионала [96], которая включает в себя следующие компоненты:

1) свойства человека как целого – образ мира, направленность, особенности проявления креативности, интеллектуальные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представления о своем месте в профессиональной общности;

2) праксис профессионала – специфические черты, навыки, действия;

3) гнозис профессионала – прием информации, ее переработка, принятие решения;

4) информированность, которая заключается в опыте, культуре профессионала;

5) психодинамика, которая предполагает интенсивность переживаний, быстроту их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области.

Таким образом, становление личностного потенциала будущего специалиста в контексте современного профессионального образования связано с качественным преобразованием включенных в деятельность и обеспечивающих ее осуществление личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности. Механизмы развития включают в себя, прежде всего, систему саморегуляции деятельности и конструирование субъективного опыта, которые определяют целенаправленную и конструктивную позицию будущего специалиста в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития. Именно образовательная среда создает условия, в которых творческая жизнь человека приобретает новые черты – сознание выходит на новый уровень и одновременно меняется образ жизни. Именно этот процесс и определяет особенности личностно-профессионального становления, достижения вершин профессионального мастерства, личностной зрелости. Настоящая деятельность (образовательная, профессиональная) совершается в том случае, если человек осознает смысл и ценность своих действий, т.е. если он является активным субъектом своей деятельности.

Как уже было сказано выше, одной из сущностных характеристик личностно-профессионального становления является развитие творческой активности личности как высшего уровня системной организации человека. Очень важным для понимания истинной сущности акмеологической составляющей кажется нам пояснение А.А. Реана и Э.В. Галажинского [93, 95] о том, что самореализация связана с бытием *зрелой личности*, которая рассматривается в акмеологии не как некоторое конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно заканчивается, а наоборот, чем более зрелой с психологической и социальной точки

зрения является личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию. Период личностной зрелости открывает качественно новые и социально ценные возможности её становления.

Именно в период зрелости совершается кардинальной важности переход личности со стадии решения поставленных перед нею жизненных задач к стадии постановки новых проблем, к формулировке качественно новых задач. Именно усложнение и развитие динамической структуры мышления зрелой личности позволяют ей подняться на новый уровень активности [35].

А.А. Реан выделяет четыре базовых компонента личностной зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегральный компонент (позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир) [63]. Процесс социализации анализируется с точки зрения решения вопроса о том, когда и при каких условиях социализация способствует и приводит к достижению личного «акме», развитию социальной зрелости. Автор полагает, что это процесс «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. Он продолжается непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека и не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полным». Это может быть проинтерпретировано как основание бесконечности и неограниченности саморазвития личности.

Таким образом, психологическое содержание активности человека в труде выступает чрезвычайно важным для понимания профессионального образования и самообразования, для становления человека как субъекта успешного труда, как профессионала. Профессиональное становление предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности.

На наш взгляд, наиболее точно пути решения проблем становления профессиональной личности определяет следующая структура профессионального самосознания, предложенная Е.А. Климовым [61, 62]:

- сознание своей принадлежности к профессиональной общности: знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений;
- знание человека о степени его призвания в профессиональной группе;
- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия;

– представление о себе и своей работе в будущем.

Применительно к деятельности в условиях высшего профессионального образования можно констатировать: «какого качества потенциал будущие профессионалы будут накапливать, какую стратегию жизни будут реализовывать, такие предпосылки «акме» и создадут» [87].

2.4. Понятие акмеологической модели как средства формирования личности специалиста

В современном обществе существует противоречие между ростом требований, предъявляемым к высшему образовательному учреждению как социальному институту развития личности, и степенью их реализации в ходе учебно-воспитательного процесса. Задача формирования личности студента и создания условий для возникновения и реализации у него потребности в поиске смысла жизни, представлений о нем и достижения его «акме», т.е. вершины в личностном и профессиональном развитии по-прежнему не решена. Современный специалист должен быть не только грамотен, но и обладать профессиональным мастерством, глубокой профессиональной компетентностью и безупречной нравственностью. Поэтому подготовка высококвалифицированных специалистов – важная и актуальная задача современного высшего образования, в котором акмеологическая направленность процесса подготовки будущего специалиста является важнейшим условием его профессиональной и личностной самореализации.

Акмеологическая направленность заключается в использовании системы принципов, приемов и методов, позволяющих раскрыть потенциал личности в процессе развития. Данное условие позволяет развиваться в процессе обучения, самообучения и профессиональной деятельности, а также в большей степени обеспечивает субъекту возможности достигнуть индивидуальной, личной и профессиональной ступени зрелости, сформировать направленность каждого обучающегося на наиболее продуктивное проявление своих качеств.

Как указывает А.А. Деркач [41], профессиональную подготовку целесообразно организовывать в интегративном научно-практическом пространстве. Самостоятельным фрагментом последнего выступает «развивающее пространство», показательной характеристикой которого является многомерность. Рассмотрение научной проблемы подготовки

специалистов в области предполагает создание и описание многоуровневой акмеологической модели их становления как ответственных субъектов существования и зрелых субъектов профессиональной деятельности. Акмеологической моделью называют оптимальный вариант личностно-профессионального становления представителя конкретной специальности. Для каждого из уровней данной модели выделяются акмеологические инварианты, или ключевые профессиональные задачи определенного рода.

В науке для формирования модели специалиста широко применяются различные виды системного подхода к изучению деятельности. Акмеологическая модель формирования профессионального «акме» у студентов старших курсов педагогических специальностей представлена как совокупность теоретических и прикладных разработок, а также построена на основе принципов самооценки, самоэффективности, самодостаточности и самооптимальности.

По мнению А.А. Бодалева, ключевыми задачами будущего специалиста в инновационной модели являются:

1. Обоснование и убедительная иллюстрация современного развития теории и практики избранной специальности.

2. Научная оптимизация диалектики личностно-профессионального развития студентов старших курсов.

- а) формирование личностной (экзистенциальной, сущностной) зрелости студента-старшекурсника как субъекта существования, а также достижения им экзистенциального «акме»;

- б) формирование эффективного специалиста как личности, что является детерминантой достижения им профессионального «акме»;

3. Оказание целенаправленного педагогического воздействия, сосредоточенного на креативном, духовном развитии обучающегося, на формирование его личности [23, 24].

Следует также отметить, что в процессе обучения акмеологическая модель не только помогает решить поставленные задачи, но и включает в себе следующие уровни, которые направлены на всестороннее развитие личности будущего специалиста:

- психический уровень представлен устойчивой психикой и зрелыми механизмами саморегуляции психической устойчивости личности как субъекта существования;

- личностно-социальный уровень представлен ролевым профессиональным самоопределением будущего педагога;

– герменевтический уровень связан с формированием у студентов индивидуального профессионального лексикона, корректностью глубинной интерпретации смыслов реальностей профессионала;

– символический уровень представлен инновационной работой в рамках субъективной модели мира обучающегося, активизацией развивающего пространства;

– экзистенциальный – высший в иерархии, акмеологический уровень общей акмеологической модели становления у студентов профессионального «акме», как у субъектов профессиональной деятельности, который представлен полной осмысленностью профессионального бытия, созданием собственной акмеологической истории.

По нашему убеждению, акмеологическая модель современного специалиста не будет достаточно полной, если в ней не отведено место иноязычной компетенции. Современный профессионал немислим замкнутым в рамки какой-либо одной культуры, вне межкультурного профессионального общения. Участие России в Болонском процессе не может ограничиваться только переходом на новый формат единого вступительного экзамена в вузы. Ограничивая количество часов иностранного языка в процессе подготовки будущего специалиста, мы закрываем ему доступ в межкультурное образовательное, а затем и профессиональное пространство, лишая его главного средства общения в этом пространстве – иностранного языка.

В предлагаемой нами (см. § 1.4) Модели мотивации овладения иностранным языком подробно описаны условия овладения иностранным языком взрослых людей, к которым мы относим, кроме работающих специалистов еще и студентов старших курсов вузов. В качестве наиболее эффективного средства реализации акмеологической модели современного специалиста нам видится акмеологическое проектирование с использованием межкультурной составляющей.

Обобщая вышеизложенное, мы делаем вывод о том, что акмеологический подход в процессе подготовки специалистов позволяет сориентировать личность на будущую профессиональную деятельность, что способствует непрерывному как духовному, так и профессиональному развитию. Именно непрерывность образования будущего специалиста служит предпосылкой развития его творческих способностей, а также является важным элементом жизнедеятельности в целом и условием постоянного формирования индивидуального профессионального опыта, обеспечивающего возможность общекультурной и педагогической подготовки с

учетом общественных запросов и личных потребностей специалистов. Кроме того, следует отметить, что все вышеперечисленные уровни акмеологической модели связаны с формированием у обучающихся таких компетенций, которые необходимы для успешной реализации профессиональной деятельности: профессиональная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция и социально-психологическая компетенция, поэтому в следующем разделе мы обратимся к понятию «компетенция», которая представляет собой основополагающую категорию акмеологической науки.

2.5. Компетенция как базовая категория акмеологической науки

В последнее десятилетие теории и практики инновационного образования говорят о необходимости формирования у специалиста не только определенных знаний и умений, но и особых «компетенций», сфокусированных на способности применения их на практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции, в разнообразных жизненных ситуациях. В результате этого возникает необходимость нового качества образования, обеспечивающего комплекс компетенций, включающий фундаментальные и технические знания, умения анализировать и решать проблемы с использованием междисциплинарного подхода, владение методами проектной деятельности, готовность к коммуникации в команде.

В рамках акмеологического подхода в системе современного образования «компетенция» рассматривается учеными как базовая акмеологическая категория. Как пишет В.М. Ростовцева, «компетенцию принято понимать как определенную совокупность знаний, умений, навыков, качеств личности, способность и готовность их реализовывать» [94]. В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, поскольку:

- она объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- в понятие «компетентность» заложена интерпретация содержания образования;
- компетентность обладает интегративной природой, вбирая в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (профессиональной, информационной, правовой и т.д.).

Для системы образования реализация данных идей означает тенденцию, утверждающую ценность и достоинство человека, личностно-ориентированную технологию обучения и воспитания, нацеленную на раскрытие индивидуальных способностей каждого студента и специалиста, творческое самовыражение личности.

Термином «компетентность» определяют уровень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности. Компетентность – это результат профессионального опыта, такое следствие его накопления в течение профессиональной жизни деятельности, которое обеспечивает глубокое, доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, способов и средств достижения целей, способность правильно оценивать сложившуюся профессиональную ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение. В структуре компетентности выделяют такие основные элементы, как знания, опыт (умения, навыки, профессиональная интуиция), профессиональная культура и личностные качества работника.

Таким образом, изучение явления компетентности рассматривается в русле акмеологии и представляет собой понятие, необходимое для понимания достижения «акме», поскольку потребность человека в компетентности может во многом определять его жизненный путь и смысл его существования. С точки зрения Ю.П. Поваренко [87], становление именно профессиональной компетенции в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи, далее становится эталонной моделью овладения профессией, а на выпускном этапе – интегративным профессионально-значимым новообразованием личности специалиста. Становление профессиональной компетентности в рамках акмеологического подхода достигается при систематическом целенаправленном привлечении будущих специалистов к решению трех типов задач:

- предметно-содержательных (образовательных, развивающих и профессионально-ориентированных, которые определяются требованиями государственного образовательного стандарта соответствующей учебной дисциплины, а также адаптируются с учетом потребностей, целей и образовательных запросов конкретного контингента обучающихся;

- процессуально технологических (диагностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, реализационных, управленческих, коррективных), оперативно выдвигаемых и решаемых субъектами вузовского образовательного процесса на основе объективного отражения индивидуальных стилей деятельности, общения и отношений для

создания благоприятных условий самоопределения студентов в конкретном микрообразовательном пространстве и самореализации при этом своих индивидуальных возможностей;

- субъектно-реализационных (аккомодационных, самоорганизационных, самоуправленческих и др.), ситуативно разрешаемых субъектами вузовского образовательного процесса на основе стратегии и тактики самоактуализации достигнутого уровня индивидуальной профессиональной компетентности.

Таким образом, предметно-содержательные задачи связаны непосредственно с овладением профессией. Процессуально-технологические задачи связаны с построением процесса подготовки будущего специалиста: происходят диагностика умений и навыков обучающихся, организация непосредственно процесса подготовки, проектирование будущей профессиональной деятельности и т.д. Субъектно-реализационные задачи определяют уровень самоактуализации студента на определенном этапе обучения. Также при овладении профессиональной компетентностью важным являются:

- овладение учебно-познавательной деятельностью;
- превращение образования в средство личностного и профессионального становления.

Таким образом, компетентность направлена, прежде всего, на реализацию и развитие потенциала личности. Компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Как мы выяснили, для овладения будущей профессией в рамках акмеологического подхода обучающимся необходимо овладеть компетенциями, которые направлены на развитие их личностного и профессионального потенциала.

Большинство ученых, исследующих развитие личности в профессиональной деятельности, указывают также на особую значимость мотивационной и операционально-технологической сфер.

Мотивационная сфера профессионала включает в себя:

- профессиональные ценности, идеалы, менталитет;
- понимание значимости профессии;

- профессиональные цели, целеполагание;
- профессиональные смыслы, смысловторчество в профессии, определяющие профессиональную устойчивость;
- профессиональную интернальность как поиск в себе самом причины успеха / неуспеха;
- позитивную динамику мотивационной сферы;
- позицию профессионала – признание себя как профессионала, стремление к профессиональному росту и так далее.

Особенности мотивационной сферы, важнейшей составляющей процесса овладения специальностью, мы подробно описали в § 1.4. Профессиональная мотивация – это некие внутренние и внешние мотивы, которые побуждают личность к осуществлению профессиональной деятельности. Осознание профессиональных целей, смыслов, значимости профессии побуждает личность к овладению «акме» на своем жизненном и профессиональном пути.

Операционально-технологическая сфера профессионала включает в себя:

- профессиональное самосознание;
- профессиональное мышление;
- профессиональные и психологические знания о труде;
- результативность, эффективность труда;
- индивидуальный стиль профессиональной деятельности;
- приемы профессионального роста;
- профессиональные способности (общие и специальные), профессиональную пригодность и др. [87].

Таким образом, мотивация является неким стимулом для осуществления будущей профессиональной деятельности, операционально-технологическая сфера предполагает наличие определенных навыков, умений, знаний, а также владение профессиональными компетенциями. В процессе подготовки будущих специалистов необходимо выбрать такую акмеологическую технологию, которая была бы направлена на активное взаимодействие и взаимовлияние мотивационной и операционально-технологической сторон. На наш взгляд, применение такой технологии, как «акмеологическое проектирование», может гармонично сочетать мотивационную и операционально-технологическую сферу в процессе подготовки будущих профессионалов. Поэтому в следующей главе будет предпринята попытка анализа сущности проектной методики в рамках акмеологического подхода.

2.6. Особенности проектной методики в рамках акмеологического подхода

В рамках нашего исследования следует обратиться к акмеологическому проектированию, которое может служить средством реализации акмеологической модели, направленной на формирование профессиональной, коммуникативной, социокультурной и других компетенций. Именно формирование компетенций посредством акмеологического проектирования способствует развитию личности на пути достижения профессионального акме.

Участие в акмеологическом проектировании непосредственно связано с развитием творческого начала специалиста, что естественно, поскольку проектирование жизненных ситуаций может выражаться в созданном проекте, зачастую воображаемом.

Одной из ведущих современных личностно-ориентированных технологий продуктивного обучения иностранным языкам, реально создающих условия для самостоятельного управления учебно-познавательным процессом со стороны студентов и реализации их креативных способностей, является в настоящее время проектная методика (технология).

Е.С. Полат рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта. Организуя проектную работу на иностранном языке студентов старших курсов и специалистов, проходящих курс повышения квалификации по иностранному языку, мы учитываем основные признаки данной технологии, сформулированные Е.С. Полат [88]:

- 1) наличие концептуальной идеи автора (авторов) проекта;
- 2) точность и предсказуемость результатов, осознание путей их достижения, временную и структурную завершенность проекта;
- 3) нацеленность на создание конкретного речевого продукта (диалог, монолог и др.), воплощенного в видах и формах учебной и внеучебной деятельности (коллаж, сценарий, презентация и т.п.);
- 4) связи идеи проекта с реальной жизнью, наличие связей между теорией и практикой;
- 5) самоорганизацию и ответственность участников проекта, консультационно-координирующий характер деятельности преподавателя;

б) обоснованную технологию обучения коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебной), которая является главным условием развития межкультурной коммуникации;

Проектно-ориентированная деятельность позволяет формировать важнейшие компоненты не только продуктивной деятельности, но и развивать профессиональные компетенции:

- способность и готовность к осознанному и эффективному самостоятельному управлению своей профессиональной деятельностью;

- позицию деловой активности, т.е. способность к инициации деятельности, владение стратегиями целеполагания и принятия самостоятельных независимых решений и принятию на себя ответственности за результат конечной деятельности, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач в профессиональной сфере;

- *позицию конструктивной и творческой деятельности*, т.е. ориентацию на создание личностного образовательного продукта, выстраивание собственных систем знаний и личностных способов получения знаний и умений, гибкость и адаптивность к различным ситуациям;

- *позицию рефлексивной самооценки*, что означает способность к рефлексивной самооценке целей, процесса и продукта профессиональной деятельности, рефлексии, коррекцию и накопление эффективного опыта деятельности, формирование индивидуального стиля, перенос рационального опыта в новые контексты [59].

Как уже было упомянуто выше, продуктом любого проектирования, в том числе акмеологического, является проект, представляющий информацию о предстоящих изменениях и требующий понимания со стороны автора.

Существуют различные интерпретации использования проектной деятельности. Ее рассматривают, например, по схеме процесса, т.е. как временную последовательность этапов (зарождение замысла, разработка проекта, его реализация, появление выраженного облика). Главное, на наш взгляд, что проектирование открывает для каждого человека свой путь к универсальному развитию и предельной самореализации, к достижению гармонии с природой и обществом. В.Е. Родионов дает четкое определение, которое помогает рассмотреть процесс проектирования профессионального совершенствования с акмеологической точки зрения: «Проектирование – особого рода интеллектуальная деятельность, связанная с ценностным переосмыслением и переживанием потребностей в преобразова-

нии действительности» [91]. То есть проектирование – адекватный деятельный ответ на человеческую потребность самовыразиться путем трансформации наличной ситуации своего развития в более желанную.

С.В. Пятибратова отмечает, что акмеологическое проектирование тесно связано с теми принципами, которые относятся к проектированию вообще. Однако этот процесс имеет и свои особенности, делающие его наиболее приемлемой формой для совершенствования как профессионального, так и личностного. Основной опорой акмеологического проектирования являются потенциальные возможности человека и их реализация, ведущие к достижению жизненных вершин, становлению индивидуальности, профессиональному совершенствованию [91].

Ю.А. Гагин предлагает следующее определение акмеологическому проектированию: «...деятельность, которая дает начало новому движению, становлению сущностных сил человека...» [33]. Автор также отмечает, что существуют 2 типа акмеологического проектирования:

1) неполное (ретиальное, сетевое), определенно ненаправленное; производится на основе акмеологической разности потенциалов личности, дает начало изменениям, но не определяет их направленность;

2) полное (аксиальное, осевое), определенно направленное; производится на основе акмеологической разности потенциалов индивидуальности, дает начало изменениям и определяет их направленность на позитивную стратегию жизни [33].

Основой акмеологического проектирования, по мнению С.И. Пятибратовой [91], является потребность человека в творческой самореализации, которая вытекает из стремления к наиболее полной реализации заложенного потенциала и является условием развития индивидуальности. В связи с этим *задачей акмеологического проектирования* является определение для каждого человека его «акме» путем акмеологического моделирования. В результате мы получим как бы два измерения человека: «как он есть» (выявленный диагностикой потенциал) и «каким он должен (может) быть» (модель). Разность между этими величинами показывает, насколько человек приблизился к своей вершине и реализации потенциала.

Ю.А. Гагиным основательно разработан поэтапный процесс акмеологического проектирования индивидуальности, так как педагог-профессионал – это прежде всего индивидуальность. Автор предлагает следующие этапы становления и реализации индивидуальности [33]:

1-й этап. Вхождение в проектирование, в процессе которого происходят первичное осознание субъектом конкретных целей индивидуальности

го развития и принятие их в качестве императива на определенном этапе жизни. На данном этапе происходит первичное осознание специалистом конкретных целей профессионального развития. Обсуждение может проходить в форме деловой игры и т.д.

2-й этап. Изучение индивидуальности как она есть. То есть проводится работа, направленная на получение информации о выраженности профессионально значимых качеств. На данном этапе могут использоваться следующие формы работы: лабораторно-практическое занятие, тестирование, беседа, самонаблюдение, акмеологическое анкетирование.

3-й этап. Выявление инвариантных характеристик индивидуальности и построение аналитической карты. Окончательное осознание специалистом целей своего профессионального развития. Предполагается выявление необходимых качеств для совершенствования профессионализма участника проектной работы с дальнейшим построением акмеологической модели. Главная задача третьего этапа – определить те изменения в себе, которые необходимы для совершенствования профессионализма. Этому может способствовать использование и сочетание различных форм работы: применение игровых форм, творческих технологий и т.д.

4-й этап. Построение акмеологической модели возможной структуры индивидуальности. Под этим понимается воспроизведение предполагаемых характеристик данного педагога и приемлемых для него акмеологических инвариант профессионализма.

5-й этап. Проектирование становления индивидуальности (от «как есть» и «как должно быть»). Сюда также относится проектирование мероприятий, направленных на совершенствование профессионализма. На данном этапе дается анализ уровней способностей специалиста, линии и условия их изменения, отражающиеся на количественных и качественных характеристиках достижения этим специалистом вершины его профессиональных качеств в профессиональной деятельности. Здесь окончательно происходит осознание своих достижений путем перехода от «как есть» к «как должно быть». Условное название этапа – «Акмеологическое проектирование». Среди форм и мероприятий данного этапа можно отметить различные методы оценки профессионального продвижения, овладение алгоритмами решения профессиональных задач, достижения профессионального мастерства, методы самопознания, рефлексивной саморегуляции и самоорганизации. В ходе работы на данном этапе происходит построение проекта воздействий на профессиональные и иные условия деятельности субъекта, выявление продуктивных алгоритмов пове-

дения, ведущих к выработке индивидуального стиля и способствующих обеспечению высокого уровня профессиональных достижений.

6-й этап. Реализация проекта. Условное название – «Итоги». На данном этапе происходит практическое воплощение акмеологического проектирования в вышеперечисленных и иных формах.

Возможности акмеологического проектирования реализуются, если процесс строится на осознании реальных потребностей с учетом имеющихся индивидуальных, интеллектуальных и материальных ресурсов.

2.7. Эксперимент по акмеологическому проектированию в профессиональной деятельности в рамках курса «Немецкий язык»

Целью нашего проекта является прежде всего повышение эффективности профессиональной подготовки преподавателей вузов на курсах ФПК средствами иностранного языка. Для реализации проекта обучающиеся должны владеть языковыми, интеллектуальными, творческими, коммуникативными и межкультурными компетенциями, а также развивать их в ходе работы над проектом.

Интеллектуальные умения:

- работа с текстом;
- умение осуществлять поиск и выделять ключевую информацию;
- умение систематизировать, классифицировать, сравнивать, обобщать информацию;
- умение формулировать основную идею, составлять план работы, тезисы;
- умение создавать собственную информацию.

Творческие умения:

- умение выдвигать идеи;
- предлагать варианты решения проблем.

Коммуникативные умения:

- умение вести дискуссию;
- слушать собеседника;
- отстаивать свою точку зрения и т.д.

Эксперимент по профессиональному акмеологическому проектированию проводился в двух целевых группах, каждая из которых относится к категории «взрослые обучающиеся»: студенты 5-го курса факультета

иностранных языков ТГУ и слушатели ФПК ИДО ТГУ, преподаватели ТГУ неязыковых специальностей.

Проектная деятельность со студентами 5-го курса началась в период подготовки к активной педагогической и переводческой практике. На первом этапе с идеей старта проекта выступил преподаватель по немецкому языку как основному. Учебная программа предполагает изучение лексической темы «Моя будущая специальность». Студентам было предложено написать эссе о том, как они себе представляют свою будущую работу по специальности. Возможные идеи и опорные вопросы для освещения были обсуждены в режиме брейнсторминга. В результате были обсуждены и отобраны следующие вопросы:

1. Кто повлиял / что повлияло на Ваш выбор профессии?
2. Ваше представление о будущей специальности в момент поступления в вуз и сейчас.
3. Что Вам больше всего нравится / не нравится в Вашей профессии?
4. Какие черты характера, по Вашему мнению, необходимы педагогу, переводчику?
5. Какими профессиональными компетенциями необходимо обладать преподавателю иностранных языков, переводчику?
6. Оцените Ваши
 - иноязычные коммуникативные умения,
 - желание трудиться по специальности,
 - трудоспособность и прилежание,
 - радость и интерес в процессе выполнения профессиональной деятельности: а) на 1-м курсе; б) на 5-м курсе.
7. Что изменилось в Вашей жизни за последние 5 лет? В чем Вы достигли успеха?
8. Как Вы представляете Вашу профессиональную деятельность:
а) через год; б) через 3 года; в) через 5 лет?
9. Каковы Ваши дальнейшие устремления и цели?
10. Каков Ваш самый значимый опыт в обучении?

На следующем этапе работы группа была поделена на подгруппы по специальностям: преподаватели и переводчики. В подгруппах были организованы дискуссии о выбранной профессии. Подводились итоги, о которых участники дискуссии сообщали в конце в форме презентации.

Параллельно с описанными мероприятиями на занятиях по иностранному языку в проект включается ресурс предметов «Частная методика» и «Перевод». На семинарах по этим предметам студенты под руководством

преподавателя готовят «план-проект» по будущей педагогической и переводческой практике. В план-проект по педагогической практике включены, в частности, такие мероприятия, как:

- 1) планирование и проведение занятий по иностранному языку;
- 2) анализ проведенного урока;
- 3) опытное обучение в контексте дипломного исследования;
- 4) анализ опытного обучения;
- 5) подведение итогов производственной практики;
- 6) ведение дневника практиканта, куда записываются впечатления о практике.

Таким образом, производственная практика явилась также частью акмеологического проектирования, что, по нашему мнению, является правомерным и логичным.

На следующем этапе, этапе саморефлексии, каждый студент анализирует результаты прошедшей производственной практики, сверяет их с планом-проектом, подводит итоги и выступает с презентацией: переводчики – на занятиях по переводу, будущие учителя – на семинарах по частной методике.

Важным моментом саморефлексии, отраженном далее в презентации проекта, является его акмеологическая составляющая. В результате саморефлексии, анализа собственных достижений и неудач каждый студент проектирует свои личные «перспективы роста», вычерчивает траекторию своего дальнейшего профессионального и личностного роста. Это выражается, например, в оценке уровня его коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, учебной, компенсаторной) параметрами «есть» и «должно быть».

Таким образом, в результате проектной деятельности, выполненной студентами 5-го курса накануне их выхода в реальную профессиональную деятельность, был создан продукт, представляющий информацию о возможных и желательных предстоящих изменениях профессионального и личностного характера.

Эксперимент по акмеологическому проектированию будущей профессиональной деятельности с привлечением ресурсов иностранного языка проводился на курсах немецкого языка в ИДО ТГУ в 2010/11 учебном году. Группа состояла из профессоров и доцентов неязыковых факультетов ТГУ и преподавателей языковых факультетов ТГУ, у которых немецкий язык является вторым иностранным.

В самом начале курса был объявлен старт проекта на тему «Иностранные языки в моей жизни». Группа была поделена на две подгруппы: «физико-математические факультеты» и «гуманитарные факультеты». Проектная деятельность происходила во внеурочное время. Каждая подгруппа составляла план мероприятий и встреч. На первом этапе проходил отбор идей для будущего совместного проекта, были прописаны цель и задачи проекта, распределялись обязанности участников. Например:

1. Изучить и подготовить к презентации историю обучения иностранным языкам в ТГУ (различные факультеты).

2. Иностранные языки на моем факультете:

- а) количество часов и лет изучения языков;
- б) роль иностранных языков в контексте международных связей факультета;

- в) научная работа и иностранные языки по специальности «...»;

- г) тенденции развития международных связей в свете решений Болонского процесса и активное владение иностранным языком учеными и аспирантами факультета;

- д) интенсивное изучение иностранных языков: современные методы, мнемотехники, опыт полиглотов, известных переводчиков, рекомендации преподавателей, Ваших коллег, зарубежных друзей, Ваш собственный опыт изучения иностранных языков.

На следующем этапе каждый участник проекта работал над своим конкретным заданием: поиск информации в Интернете, в архиве факультета, интервью и т.д. Так как в каждой подгруппе имелись представители различных факультетов, это обстоятельство позволило в результате иметь довольно обширную картину того, как изучаются языки в ТГУ. От некоторых факультетов в проекте участвовали по 2 представителя (ФПМК, ИФ, МФУ, факультет психологии). В этих случаях коллеги работали в тандеме. Однако личное участие каждого (что исключительно важно в проектной деятельности) было обязательно, а формы участия каждого специально оговаривались в подгруппах. На контрольных срезах (после каждого этапа) присутствовал преподаватель (руководитель проекта), давал методические советы, языковые рекомендации, отвечал на вопросы участников.

Следующий этап проектной деятельности был посвящен подготовке презентации полученных результатов индивидуальной и групповой деятельности участников проекта. Согласно требованиям, каждый должен был обязательно внести вклад своей работой в общий проект подгруппы.

Кроме общего проекта каждый участник представлял свою так называемую «акмеологическую составляющую» профессиональной деятельности с участием иностранного языка, обозначив таким образом траекторию своего дальнейшего личностного и профессионального развития с участием иностранного языка.

Заключительный этап, защита акмеологического проекта, проходила в конце семестра. Каждая подгруппа представляла результаты своего исследования в форме групповой презентации проектной деятельности. Кроме того, каждый участник проекта представлял свою «акмеологическую составляющую профессиональной деятельности».

Небезынтересным следствием проектной деятельности в рамках курсов ИДО ТГУ явился тот факт, что шестеро участников проекта успешно реализовали свои профессиональные планы: съездили в страну изучаемого языка (в связи с участием в международном гранте, в международной конференции; установлением новых научных контактов с коллегами из-за рубежа для чтения лекций и сотрудничества с университетом). Трудно представить себе участие во всех этих мероприятиях людей, которые не владеют иностранными языками.

Возвращаясь к описанному выше (в теоретической части) потенциалу акмеологического проектирования, следует заметить, что его результатом может быть в нашем случае, естественно, не только непосредственно выезд за рубеж с целью профессионального международного сотрудничества. Творческое профессиональное общение в процессе проектной деятельности на иностранном языке дает мощный положительный заряд, порождает мотивацию к изучению иностранного языка, дарит радость преодоления собственных страхов и комплексов, т.е. личностного роста. В § 1.2 теоретической части мы указывали на необходимость учета психолого-лингвистических особенностей обучения взрослых людей иностранному языку, в частности особенностей памяти в различные периоды взрослости. Как известно, именно продуктивная интеллектуальная деятельность, в частности коммуникативная деятельность на иностранном языке (продукция текста), активное использование иноязычного вокабуляра, изучение и запоминание новых слов на иностранном языке, тормозит процессы старения. Возможно, эти обстоятельства также обуславливают стремление многих ученых нашего времени не просто изучать языки, а пользоваться ими активно в своей профессиональной деятельности и личной жизни. А может, это просто требование времени?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М. : РАГС, 1995. С. 85–95, 108.
2. *Алхазивили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1988.
3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977.
4. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1980.
5. *Ананьев Б.Г.* Развитие психофизиологических функций взрослых людей. М. : Педагогика, 1972.
6. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М. : Изд-во МГУ, 1975.
7. *Анпилова Н.В.* Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
8. *Артемов В.А.* Психологические предпосылки активизации научения иностранным языкам. 1971. № 1.
9. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
10. *Бандура А.* Теория социального научения. СПб., 2000. С. 254.
11. *Бегидова С.Н., Хазова С.А.* Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. № 5. С. 26–31.
12. *Белоновская И.Д.* Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса как действенный фактор в профессиональном самоопределении студентов // Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург : Изд-во рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002. Вып. 2(31). С. 17–35.
13. *Беляев Б.В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1984.
14. *Бенин В.Л.* Педагогическое общение в структуре педагогической культуры. Уфа, 2000.
15. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. М. : Прогресс, 1988. С. 398.
16. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
17. *Библер В.С.* Мышление как творчество. М., 1975.
18. *Бирюкова Г.М., Зобнина Т.В.* Методологические принципы акмеологического подхода к психологической подготовке студентов педагогического университета // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. Т. 68, № 10. С. 17–23.
19. *Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г.* Введение в акмеологию. 2-е изд., переизд. и доп. КГПУ им. Циолковского, 2001. 145 с.

20. *Бодалев А.А., Васина Н.В.* Акмеология, Настоящий человек. Каков он и как им становятся. СПб. : Речь, 2010. 224 с.
21. *Бодалев А.А.* Личность и общение. Избранные труды. М., 1983. С. 185–265.
22. *Бодалев А.А.* Психология о личности. М., 1988.
23. *Бодалев А.А.* Изучение взрослого человека – важная задача акмеологической науки. М. : Изд-во РАГС, 1996.
24. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. М. : Флинта-Наука, 1998.
25. *Бодалев А.А.* Психология общения. М. : Изд-во ИПП, 1996. С. 256.
26. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 12.
27. *Бочарова Е.П.* Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 5–9.
28. *Вершиловский С.Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. СПб. : АППО, 2008. 155 с.
29. *Виллюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М. : Изд-во МГУ, 1990. 285 с.
30. *Витлин Ж.Л.* Обучение взрослых иностранному языку. Вопросы теории и практики обучения иностранному языку. М. : Педагогика, 1978.
31. *Выготский Л.С.* Психология искусства. СПб. : Азбука, 2000.
32. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1980.
33. *Гагин Ю.А.* Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на базе концепции возможной осуществимости человека : учеб. пособие. СПб. : ГАСУ, 1994. 75 с.
34. *Гагин Ю.А.* Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. СПб., 1998. 180 с.
35. *Галажинский Э.В.* Системная организация науки и принципы детерминизма: историко-системный анализ // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 45–49.
36. *Гальскова Н.Д.* Обучение диалогической речи студентов языкового педвуза с учётом их индивидуальных психологических особенностей : дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
37. *Гегечкори Л.* К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. Тбилиси : Изд-во ТГУ, 1975.
38. *Гейхман Л.К., Теплоухова Л.А.* Проектная и коммуникативная компетентности как интегральные результаты проектного обучения иностранному языку // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Лингвистика. 2010. № 1. С. 67–71.
39. *Горишкова В.В.* Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. СПб., 2008.
40. *Деркач А.А.* Акмеология : учеб. М. : РАГС, 2004. 681 с.
41. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К.* Психология развития профессионализма. М. : Изд-во РАГС, 2000. 125 с.

42. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993. 23 с.
43. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М. : Изд-во РАГСб, 2001.
44. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971. С. 14–16, 23.
45. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход // Журнал прикладной психологии. 2003. № 4–5. С. 35–42.
46. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального сознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов- психологов) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. 22 с.
47. Зызыкин В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении. М. : Эко, 2004. 112 с.
48. Зызыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. М., 1993.
49. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новые парадигмы результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 23–29.
50. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2000.
51. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1978.
52. Зимняя И.А. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1996.
53. Змеёв С.И. Основы андрагогики. М. : Флинта, Наука, 1999.
54. Иностранный язык для научных работников: Теория и практика преподавания. М. : Наука, 1978.
55. Каневская Г.Ф. Обучение научных работников устному иноязычному общению в пролонгированном курсе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
56. Карпов И.В. Вопросы организации методики синтетического экспериментального исследования в области обучения иностранному языку // Основные вопросы преподавания иностранного языка. М., 1998.
57. Каспарова М.Г. Психология обучения письму. М., 1977.
58. Качалов Н.А. Совершенствование языковой подготовки субъектов образования в современной высшей школе. Томск, 2004.
59. Качалов Н.А. Непрерывное образование: изучение иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. Сер. Философия. Культурология. Филология. 2004. № 282.
60. Капаева А.Е. Возможности и особенности использования проектной технологии при обучении иностранному языку как специальности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2008. Т. 10, № 10. С. 77–1.
61. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие. М. : МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
62. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 3. С. 94–101.

63. Козлова Н.В. Современное профессиональное образование: психолого-акмеологический подход. Томск : Изд-во ТПУ, 2007. 197 с.
64. Козлова Н.В., Берестнева О.Г., Сивицкая Л.А. Образовательный потенциал акмеологии. Томск : Оптимум, 2007. 144 с.
65. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.
66. Краснорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 42–45.
67. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование. Синергетические аспекты образования. Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000.
68. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. 208 с.
69. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М. : Просвещение, 1985.
70. Ларионова Т.А. Реализация метода проектов при преподавании иностранного языка // Мир лингвистики и коммуникации. 2006. Т. 1, № 2. С. 67–73.
71. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи // ИЯШ. 1975. № 1. С. 76–81.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Личность. Сознание. М. : Политиздат, 1975.
73. Максимова В.Н. Проблема качества постдипломного образования педагога в XXI веке // Образование взрослых в современном меняющемся обществе. СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2003.
74. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
75. Маслоу А. По направлению к психологии бытия : пер. с англ. М., 1997.
76. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // ИЯШ. 2000. № 4. С. 9–14.
77. Моделирование адаптивных систем обучения взрослых в информационной среде // Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке. СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2003.
78. Мухаметзянова Ф.Г., Яхина З.Ш. Интеграция акмеологического и субъектного подходов в профессиональной подготовке специалиста // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 18–28.
79. Новиков А.М. Методология образования. М. : Эгвес, 2002.
80. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. СПб. : Знание, 2002.
81. Охотникова В.В., Суртаева Н.Н. Вопросы коммуникативной компетентности при подготовке специалистов в вузе. СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2002.
82. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск : Лексис, 2003.
83. Педагогическая акмеология: поиски и достижения / отв. ред. В.Н. Максимова. СПб., 2005.
84. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 1998.

85. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
86. *Подобед В.И.* Системное управление в образовании взрослых. СПб. : Изд-во ИОВ РАО, 2002.
87. *Поваренко Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
88. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка : Новые педагогические технологии при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 24–28.
89. *Полозова Т.А.* Акмеологическая направленность образования: предпосылки и условия становления нового российского общества // Мир психологии. 2006. № 1. С. 202–217.
90. *Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. М., 1979.
91. *Пятибратова С.И.* Совершенствование профессионализма учителя в процессе постдипломного образования: акмеологический подход : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. С. 149–156.
92. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1980.
93. *Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.* Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2000. 432 с.
94. *Ростовцева В.М.* Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск : Изд-во ТПУ совместно с ИЧА «КИТ», 2009. 261 с.
95. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М., 1997.
96. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика : учеб. пособие. для студентов пед. вузов. М. : Школа-пресс, 1997. 512 с.
97. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М. : АСТ, Астрель, 2010.
98. *Семенов И.Н.* Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека // Общественные науки и современность. 1998. № 3. С. 134–135.
99. *Тонконогая Е.П.* Образование взрослых на рубеже веков: Вопросы методологии, теории и практики. СПб., 2000.
100. *Узнадзе Д.Н.* Психологические мотивации поведения человека. М., 1969.
101. *Уровни речевой компетенции.* М. : Изд-во МПНИИЯ, 1983.
102. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. М., 1999.
103. *Якобсон П.М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. М. : Знание, 1973.
104. *Allheit Peter, Dausien Bettina.* Bildungsprozesse ueber die Lebensspanne und lebenslanges Lernen / hg. Rudolf Tippelt: Handbuch Bildungsforschung. Opladen : Leske& Budrich, 2002. S. 565–585.
105. *Arend-Herlyn Menno.* Interkulturelle Kompetenz und TZI // Themenzentrierte Interaktion Heft 1 / 2001. Hrsg. Will-International, Gruenewald. S. 42–51.

106. *Brookfield S.B.* Self directed learning in YMCA George Williams College ICE 301 Adult and Community Education Unit 2: Approaching adult education, London : YMCA George Williams College, 1994.
107. *Chene A., Geddes M.* The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion // *Adult education Ourterly*. 1983. № 34. P. 38–47.
108. *Cohen A.D., Macaro E.* Language learner strategies: 30 years of research and practice. Oxford, UK : Oxford University Press, 2007.
109. *Cohn Ruth.* Stil und Geist der themaorientierten interaktionellen Methode: Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie / hg. von C.J. Sager, H. Singer-Kaplan. München, 1973. Bd. 3. S. 1097–1137.
110. *Cohn Ruth.* Humanistische Pädagogik: Für eine Renaissance der Werte // *Congress & Seminar*. 1980. Heft 7.
111. *Darkenwald G.G.* Differences between Teaching Adults and Pre-Adults // *Some Propositions and Findings*. ADULT EDUCATION 32, 2 (Spring 1982). P. 113.
112. *Houle C.O.* Continuing learning in the professions. San Francisco : Jossey Bass, 1980.
113. *Knowles M.S.* The Making of an Adult Education. An autobiographical journey. San-Francisco : Jossey – Bass, 1989. P. 211.
114. *Matzdorf Paul, Ruth Cohn.* Themenzentrierte interaktionelle Methode: Handbuch der Psychotherapie / hg. von Raymond J. Corsini. Weinheim, 1983. Bd. 2. S. 1272–1315.
115. *Neißer Barbara.* Leonard Nelsons Sokratische Methode im Vergleich mit der Themenzentrierten Interaktion // Sonderdruck aus: «Das Sokratische Gespräch». Ein Symposium / hrsg. D. Krohm, D. Horster, J. Heinen-Tenrich. Hamburg : Junius Verlag, 1989. S. 125–145.
116. *Rogers C.R.* A Way of Being. Boston : Houghton, Mifflin, 1995.
117. *Rogers C.R.* Teaching Adults. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1998.
118. *Jarvis P.* Learning in Later Life. An introduction to Education an Carers. London : Kogan Page, 2001a.
119. *Zemke R., Zemke S.* Adult learning: What do we know for sure? // *Training*. 1995. Vol. 32, № 6. P. 31–40.

Научное издание

Е.В. Житкова

**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Редактор К.В. Полькина
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 27.09.2012 г. Формат 60х84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 4,9.
Тираж 100 экз. Заказ № 224.

Отпечатано на оборудовании
редакционно-издательского отдела
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. Корп. 4. Оф. 011
Тел. 8+(382-2)-52-98-49

ISBN 978-5-94621-357-8



9 785946 213578 >