

УДК 378.1.035

И.В. УГЛИКОВА

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА КЛАССИЧЕСКОГО ТИПА

*Статья посвящена моделированию социокультурной компетентности студента классического университета. Разработанная теоретическая модель социокультурной компетентности студентов представлена в виде системы ценностно-ориентационного (рассматриваемого в качестве системообразующего), когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивного компонентов, пронизанных связями взаимодействия, вызывающими формирование нового качества, не свойственного какому-либо отдельному компоненту. Автор рассматривает данную модель в качестве инвариантной, т.е. считает возможным ее применение независимо от того, на базе какой социально-гуманитарной дисциплины осуществляется развитие социокультурной компетентности студентов.*

### Введение

**“Моделирование”** как теоретический метод педагогического исследования представляет собой процесс воспроизведения характеристик объекта на другом объекте (модели), специально созданном для их изучения [1, с. 211]. Научное моделирование служит приемом схематизации действительности, облегчающим процесс познания, поскольку за построением прообраза моделируемого явления следует изучение его функционирования и перенос полученных данных на предмет исследования. Построение модели явления подразумевает сохранение лишь его наиболее важных особенностей; без этого “нельзя достичь упрощений, необходимых для получения содержательных выводов из теории и для эффективного ее применения” [2, с. 182].

### Основная часть

Разработанная автором статьи **модель социокультурной компетентности студентов** (под которой понимается *готовность, способность и опыт личности применять на практике знания и умения, обеспечивающие рациональное и уважительное восприятие иного и непривычного, конструктивное сотрудничество с его носителями, понимание и принятие прав и достоинств каждого человека, самоопределение и нахождение компромиссов в условиях диалога*) представляет систему ценностно-ориентационного, когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивного компонентов, пронизанных связями взаимодействия, вызывающими появление определенной целостности и формирование нового качества, не свойственного какому-либо отдельному компоненту. В качестве системообразующего мы рассматриваем **ценностно-ориентационный компонент**, т.к. ценностные ориентации, будучи индивидуальными формами репрезентации надиндивидуальных ценностей, осознанными представлениями субъекта о собственных ценностях [3], во многом формируют сознание и поведение личности, задают границы действия, выступая фактором социальной регуляции отношений с людьми. Кроме того, любая ключевая компетентность подразумевает способность адекватного реагирования в проблемных ситуациях, требующих ответственных решений, влекущих значимые последствия, а именно в таких ситуациях наиболее четко эксплицируются ценностные ориентации личности.

Д.А. Леонтьев, осуществивший многомерную реконструкцию понятия “ценность” [4], выделяет следующие формы существования ценностей: *общественные идеалы* (выработанные общественным сознанием обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни); *предметно воплощенные ценности* (предметная реализация общественных идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей); *личностные ценности* (“модели должного” – инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта, присвоенные индивидом) [4, с. 23].

В процессе преломления общественных идеалов (внешних воздействий) через внутреннее содержание личности, ее практический опыт происходит формирование *ценностных ориентаций*, которые влияют на становление индивидуальности и развитие внутреннего мира субъекта [5, с. 137], определяя таким образом программы и стратегии деятельности, принятие решений и оценку окружающего мира, выступая одним из механизмов целеполагания, основой жизненного самоопределения, выбора стратегии и смысла жизни субъекта. В связи с этим мы считаем необходимым в процессе организации деятельности по развитию социокультурной компетентности (СКК) студентов обеспечить условия для усвоения и присвоения общечеловеческих ценностей (главной мы считаем ценность “другодоминантности”, т.е. ориентированности на различные грани понимания и принятия каждого человека как суверенной личности, как “значимого другого” [6, с. 45]) и их трансформации в соответствующие ценностные ориентации, которые будут устойчиво определять поведение личности при выборе ею варианта разрешения проблемных ситуаций.

Существуют различные типы ценностных ориентаций. С нашей точки зрения, преобладающими являются ориентации личности на следующие группы ценностей: *общечеловеческие* (истина, добро, но, прежде всего, – ценность “другодоминантности”); *социального взаимодействия* (общение, установление благоприятных отношений в различных сферах взаимодействия, расширение дружеских и профессиональных контактов); *самореализации* (успешность и утверждение своей роли в социальной / профессиональной среде); *высокого материального положения* (фактор материального благополучия может рассматриваться личностью не как главный смысл существования, а как средство для достижения других ценностей); *саморазвития и самосовершенствования* (познание и развитие своих способностей и личностных характеристик); *созидательную творческую деятельность* (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность).

По М. Рокичу, ценность рассматривается личностью как *терминальная* (т.е. *ценность-цель* – убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться) или *инструментальная* (*ценность-средство* – убеждение в том, что определенный образ действий с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях) [3]. Таким образом, принятие ценности в качестве терминальной означает, что в ней отражается основной смысл деятельности личности, который может быть достигнут при помощи инструментальных ценностей (как ценностей более низкого порядка). В связи с этим преобладание тех или иных ориентаций в структуре личности студента и их иерархия (ценность-цель или ценность-средство) рассматриваются нами в качестве одного из критериев, которые позволяют судить об определенном уровне развития СКК. В контексте приведенного выше определения СКК в качестве таких критериев также рассматриваются: характер отношений к представителям иного, степень ориентированности на различные грани понимания и принятия

каждого человека как “значимого другого”; степень устойчивости ориентаций и взглядов; признание права каждого человека на ошибку.

Компетентный подход не отвергает необходимость наличия знаний, но рассматривает их в качестве средства, а не цели: любое знание само по себе компетентностью не является, однако без знания нет и компетентности. Поэтому неотъемлемым компонентом модели СКК студентов является **когнитивный компонент**, содержательная наполняемость которого зависит от учебной дисциплины, на базе которой осуществляется процесс развития СКК. В то же время мы считаем необходимым условием для наиболее оптимального развития социокультурной компетентности студентов установление междисциплинарных связей с целью синтеза знаний, приобретаемых обучаемыми в ходе изучения дисциплин социально-гуманитарного блока. По Г.П. Щедровицкому, знания, полученные в разных дисциплинах, могут организовываться в единую систему процессом использования их в качестве средств в одной процедуре деятельности [7, с. 83]. Мы сочли возможным осуществление интеграции социально-гуманитарных знаний в единую систему в ходе организации занятий по развитию иноязычной речи в рамках предмета “Иностранный язык” (поскольку они “охватывают своим содержанием разнообразные сферы человеческого бытия и культуры, что позволяет в ходе обучения рассмотреть широкий спектр социальных и культурных явлений с позиции их воспитательного и развивающего влияния на личность” [8, с. 3]) с тем, чтобы использовать их в качестве средства в деятельности по развитию СКК и саморазвития личности. Таким образом, знания выступают с одной стороны, в роли *продуктов* деятельности студента по усвоению ряда предметов, а с другой (будучи интегрированными на базе определенного учебного предмета) – в роли *средств* деятельности по его развитию и саморазвитию.

Обеспечение доступности наблюдения и измерения уровня развития когнитивного компонента СКК возможно за счет конкретизации знаний на основе типологии Г.П. Щедровицкого [7, с. 53-57] (*практико-методические, конструктивно-технические и естественно-научные*) и выделенных В.П. Беспалько четырех качественно отличающихся друг от друга уровней оценки овладения обучающимися знаниями (*знания-знакомства, знания-копии, продуктивные знания, знания-трансформации*).

Для того чтобы знания превратились в реальные умения, необходимо выработать способ деятельности по приобретению опыта его практической реализации, что свидетельствует о необходимости включения в модель СКК **деятельно-творческого компонента**. Категория “*деятельность*”, часто возводимая в ранг предельных абстракций, изучается как в контексте собственно научного познания, так и в рамках различных теорий – психологических, философских, методологических, с чем связана ее содержательная неоднозначность и множественность интерпретаций. Широко известен методологический подход Г.П. Щедровицкого, рассматривавшего человеческую деятельность не как атрибут отдельного человека, а как “исходную универсальную целостность”, более широкую, чем сами люди, захватывающую их и заставляющую “вести” себя определенным образом [9]. Исходя из этой позиции, речь идет не о создании и производстве деятельности людьми, а об их принадлежности к деятельности, включении в нее в качестве материала либо элемента [9]. Однако в контексте проводимого исследования более продуктивным мы сочли подход В.И. Слободчикова, согласно которому деятельность не претендует на роль надчеловеческой субстанции, а представляется как *всеобщий способ отношения сообщества людей к условиям своей жизни* – “практикование бытия человека, деятель-

ное преобразование человеческой реальности, превращение ее в действительность” (выделено автором. – И.У.) [10, с. 43].

Одной из главных конституирующих характеристик деятельного бытия человека является *субъектность*, т.е. наличие субъекта как творца, организатора деятельности. С нашей точки зрения, в качестве субъекта деятельности (речь идет о компоненте модели СКК) выступает *индивид* или *коллектив* и, соответственно, *деятельность* осуществляется в *индивидуальной* или *коллективной (совместной) форме*. В то же время мы придерживаемся мнения, что в чистом виде индивидуальная деятельность реализуется крайне редко, деятельность одного индивида так или иначе оказывается связанной, а подчас и взаимозависимой, переплетающейся с деятельностью других индивидов и при грамотной организации и управлении оказывается лишь одним из “стежков”, которыми “вышиваются шов” совместной деятельности.

*Коллективная деятельность*, субъектом которой выступает коллектив, рассматривается нами (в контексте понимания В.А. Лекторского [11, с. 62]) как взаимодействие равноправных партнеров, каждый из которых считается с другими; как “нередуцируемое многообразие, плюрализм разных позиций, точек зрения, ценностных и культурных систем, вступающих в отношения диалога и меняющихся в результате этого” [11, с. 62], что и является одним из аспектов, на развитие которого должно быть направлено максимум усилий в ходе организации процесса развития социокультурной компетентности. Исходя из вышесказанного, способность к осуществлению коллективной деятельности (в приведенной выше трактовке) и степень ее проявления на практике рассматривается нами в качестве одного из критериев определения уровня его развития. Такими критериями, с нашей точки зрения, также выступают характер деятельности (адаптивная, приспособительная или творческо-преобразующая, целеполагающая) индивида по отношению к действительности и занимаемая им при этом позиция (исполнительская или созидательная).

Определение достижения того или иного уровня развития деятельностно-творческого компонента СКК в ходе организации процесса университетского обучения может быть дополнительно конкретизировано за счет выделения такого критерия, как *степень овладения и уровень проявления умений* (конкретные умения выделяются на основе учебных программ соответствующих дисциплин и образовательных стандартов). Исходя из этого критерия, четырем выделяемым нами уровням развития СКК соответствуют *первоначальное умение, частично умелая деятельность, умелая деятельность и мастерство*.

В современных условиях одним из ведущих требований к образованию является совмещение действия и рефлексии (самоорганизованности) [12, с. 268], в связи с чем мы не только включаем **рефлексивный компонент** в модель СКК как самостоятельный, но и рассматриваем его в качестве сквозного элемента, через который могут и должны преломляться личностные особенности субъекта (в т.ч. его ценностно-смысловые ориентации, особенности поведения и поступков), имеющиеся и необходимые для осуществления деятельности знания и механизмы их движения (построение, использование, перестройка), средства и способы осуществления и сами осуществляемые действия.

Поскольку существуют различные подходы к определению рефлексии, уточним, что нами взято за основу ее *методологическое понимание*, выработанное Г.П. Щедровицким, в соответствии с которым рефлексия существует в деятельности, является ее особой структурой и особым механизмом, рассматривается с точки зрения средств теории деятельности, а знание о рефлексии является

знанием о деятельности и ее организованностях [9]. С позиций методологии рефлексия подразумевает “выход” за рамки деятельности, является “надстройкой” над деятельностью, реализуемой в проблемной ситуации (в случае невозможности осуществления деятельности), представляя собой построение знания об осуществленном или осуществляемом действии, его анализ, направленный на выявление причин возникших затруднений, препятствующих достижению цели, перестройку способа действия, построение пути будущей деятельности (образа измененного процесса, т.е. новой нормы) и возврат в деятельность [12]. В связи с тем, что реконструкция причины затруднения осуществляется в процессе критики, именно ей отводится центральное место во всей рефлексии. Отметим, что наиболее конструктивной является критика, организуемая в ходе *совместной рефлексии*, вовлекающей коммуникативные средства, культуру организованного совместного мыслительного поиска, в процессе которого каждый участник должен самоопределиваться и найти в ней свое звено, согласовать свое участие в рефлексии с участием других, а также с достижением и достижимостью как рефлексивной цели (нахождением более совершенного способа существования деятельности), так и конечной цели [12, с. 226].

В качестве критериев развития рефлексивного компонента СКК, с нашей точки зрения, можно принять потребность индивида в рефлексии; способность субъекта к прохождению всех этапов рефлексии (познавания, критики, перенормирования и возврата в деятельность); способность не только к ретроспективной, но и к проспективной рефлексии (термин Ю.Г. Громыко), целью которой является попытка предугадать возможные затруднения на пути осуществления деятельности еще до ее начала; полипредметность рефлексии; готовность и способность к совместной рефлексии.

### Заключение

Таким образом, разработанная теоретическая модель социокультурной компетентности студентов представляет собой систему ценностно-ориентационного, когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивного компонентов, пронизанных связями взаимодействия, вызывающими появление определенной целостности и формирование нового качества, не свойственного какому-либо отдельному компоненту. Мы рассматриваем ее в качестве инвариантной, применимой к различным дисциплинам социально-гуманитарного цикла (после определенной адаптации к их особенностям). С нашей точки зрения, вышеприведенные критерии, при условии их конкретизации за счет ряда уровневых показателей, могут быть использованы для определения исходного, промежуточных и конечного уровней развития СКК. Применение моделирования как теоретического метода педагогического исследования не только позволило получить представления о социокультурной компетентности студентов как о системе взаимосвязанных компонентов и выделить критерии ее развития, но и определило дальнейшее движение к заданию общих нормативных (концептуальных) оснований достижения гипотетической модели и обеспечило необходимой информацией для разработки технологии развития исследуемого феномена и ее последующего практического воплощения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.
2. Данилов-Данильян, В.И. Моделирование: Системно-методологический аспект / В.И. Данилов-Данильян, А.А. Рыбкин // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – Москва: Наука, 1982. – С. 182-209.

3. **Леонтьев, Д.А.** Ценности и ценностные представления / Д.А. Леонтьев // Мир психологии [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://psvchology.net.ru/articles/content/1099134699.html>. – Дата доступа: 11.03.2008.
4. **Леонтьев, Д.А.** Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
5. **Кузнецов, Н.С.** Человек: потребности и ценности / Н.С. Кузнецов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 152 с.
6. **Крылова, Н.Б.** Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва: Народное образование. – 2000. – 272 с.
7. **Щедровицкий, Г.П.** Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика: сб. / Издат. дом “Касталь”, Школа Культурн. Пол-ки; под науч. ред. Г.П. Щедровицкого. – Москва, 1993. – С. 15-200.
8. **Титовец, Т.Е.** Интеграция иноязычно-речевой и педагогической подготовки как средство развития профессиональной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Е. Титовец. – Минск, 2005. – 111 л.
9. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого; редкол.: А.Г. Реус (гл. ред.) [и др.]. – Москва: Дело, 2004. – 208 с.
10. **Слободчиков, В.И.** Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 42-51.
11. **Лекторский, В.А.** Деятельностный подход: смерть или возрождение / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56-65.
12. **Анисимов, О.С.** Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О.С. Анисимов. – Москва: Экономика, 1991. – 352 с.